

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

Суслева Оксана Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Развитие фразовой речи у дошкольников среднего возраста с общим
недоразвитием речи II уровня средствами сюжетных игр

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедическое
сопровождение лиц с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой:

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

10 ноября 2025г. _____

Руководитель магистерской программы:

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

10 ноября 2025г. _____

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Алирзаева И. Б.

10 ноября 2025г. _____

Обучающийся: Суслева О.В.

10 ноября 2025г. _____

Дата защиты «11» декабря 2025 г.

Оценка _____

Красноярск, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	10
1.1. Становление фразовой речи.....	10
1.2. Психофизические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи.....	19
1.3. Причины нарушений речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня.....	24
1.4. Анализ методик по изучению и коррекции фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи	30
Выводы по главе I	37
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ	41
2.1. Организация исследования и изучение сформированности фразовой речи у детей 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи II уровня	41
2.2. Анализ результатов исследования.....	55
Выводы по II главе.....	73
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ.....	80
3.1. Теоретическое обоснование и организация формирующего эксперимента исследования.....	76
3.2. Логопедическая работа по формированию фразовой речи у дошкольников 4 – 5 лет с ОНР II уровня	80
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ	90

Выводы по III главе	99
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	107
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	111
ПРИЛОЖЕНИЯ	121

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность изучаемой проблемы определена рядом требований к реализации содержания дошкольной системы образования, указанных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). Согласно нормативному документу определена важность и необходимость осуществления всестороннего развития детей по разделу речевое и социально-коммуникативное развитие. При этом определены целевые ориентиры между двумя важными социальными институтами – дошкольным учреждением и школой. Согласно указанным ориентирам, важное значение приобретают такие умения как умение коммуницировать, т.е. уметь договариваться, уметь выражать свои желания и мысли, умение задавать вопросы и отвечать на них, объяснять наблюдаемое. Следовательно, достичь целевые ориентиры возможно только тогда, когда у детей на этапе дошкольного детства сформирована качественная фразовая речь.

Анализ логопедической литературы (Т.Н. Волковская, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, О.В. Хухлаева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, Г.Х. Юсупова и другие) показал, что для дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня характерно выраженное недоразвитие всех компонентов речевой системы: лексико-грамматического, синтаксического, фонетико-фонематического, что оказывает неблагоприятное влияние на развитие их фразовой речи. При этом авторы отмечают, что нарушения в формировании фразовой речи у дошкольников с недоразвитием речи второго уровня не устраняются спонтанно. Обязательным условием является специально организованная логопедическая помощь, выстраиваемая на основе результатов тщательного логопедического обследования детей. Отметим тот факт, что те исследователи, которые непосредственно занимаются проблемами становления фразовой речи дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня, сходятся во мнении, что важно сформировать умение составлять

предложения, а также грамматически и лексически его правильно оформлять. Однако, исследований по логопедической работе, направленных на развитие фразовой речи у рассматриваемой группы дошкольников средствами сюжетных игр все же недостаточно.

Как отечественные, так и зарубежные исследователи (С.Н. Литвинова, Л.С. Обухова, Л.Г. Соловьева, Е.Н. Харитоновна, Г.А. Урунтаева, А. Pellegrini и другие) обращали свое внимание на тот потенциал, который присущ сюжетным играм, и тому, как они влияют на коммуникативное и речевое развитие детей. В связи с этим обращаем свое внимание на важность использования сюжетных игр на развитие фразовой речи дошкольников среднего возраста с общим недоразвитием речи II уровня. Также недостаточная изученность и научная разработанность в теории и практике логопедии в работе с детьми среднего дошкольного возраста с использованием сюжетных игр в логопедической работе специалистов, определила важность и необходимость разработки, апробации содержания работы.

В процессе осуществления анализа психолого-педагогической и логопедической литературы по изучаемой проблеме исследования нами определены ряд противоречий между:

- недоразвитием фразовой речи у изучаемой группы дошкольников и ее важности для последующей их социализации и адаптации;
- указаниями на важность использования сюжетно-ролевых игр для речевого и коммуникативного развития дошкольников с ОНР II уровня и недостаточным их использованием в логопедической работе специалистов.

В результате выявленных противоречий нами определена проблема исследования, заключающаяся в получении ответа на вопрос: как сюжетно-ролевая игра влияет на развитие фразовой речи дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня.

Объект исследования: фразовая речь дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по развитию фразовой речи средствами сюжетных игр на занятиях.

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментальным путем определить эффективность коррекционной работы по развитию фразовой речи средствами сюжетных игр у дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня.

Гипотеза исследования исходила из предположения о том, что у дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня будет отмечаться диссоциация между относительной сформированностью фразовой речи при построении изолированных предложений и трудностями в применении доступных моделей предложений в связной речи, а также тем, что эффективность развития фразовой речи будет обеспечена средствами использования сюжетных игр на логопедических занятиях.

В соответствии с целью, гипотезой исследования определены задачи:

- 1) Проанализировать литературные источники согласно изучаемой тематики исследования.
- 2) Определить комплекс диагностических заданий с целью определения уровня сформированности фразовой речи у дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня.
- 3) Выявить специфические особенности сформированности фразовой речи у рассматриваемой группы дошкольников.
- 4) Организовать и реализовать содержание логопедической работы с использованием средств сюжетных игр.
- 5) Выявить эффективность проведенной логопедической работы

Методологической и теоретической основой исследования явились положения выдающихся отечественных исследователей:

— об определении дошкольного возраста как сензитивного периода, благоприятного для всестороннего развития и коррекции нарушенных функций (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);

— о ведущей роли деятельности и общения в развитии и формировании личности ребенка, выделении игровой деятельности в качестве

ведущей для ребенка дошкольного возраста (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин);

— о социальной природе и социальном содержании игры (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Михайленко, А.П. Усова);

— о психолого-педагогических и речевых особенностях детей с общим недоразвитием речи (Т.Н. Волковская, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.);

— подходы к логопедической работе по формированию фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (Р.И. Лалаева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Е.Н. Харитоновна, Г.В. Чиркина).

Методы исследования определены целью и задачами исследования. К теоретическим методам отнесены следующие: анализ психологической, педагогической, лингвистической и логопедической литературы; обобщение данных и их систематизация. К практическим методам относятся: изучение документации на дошкольников, беседа с педагогами и родителями, активное наблюдение, количественный и качественный анализ результатов исследования, обучающий эксперимент и контрольный анализ результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования определена эмпирическими данными, дополняющими научные исследования в области логопедии об особенностях фразовой речи дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня.

Практическая значимость исследования определена подробным описанием заданий для обследования сформированности фразовой речи у дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня, а также разработанным содержанием логопедической работы по развитию фразовой речи у данной группы детей средствами сюжетных игр. Представленное содержание может быть использовано в деятельности практикующих логопедов взаимодействующих с этой группой дошкольников.

Организация исследования. Экспериментальное исследование осуществлялось на базе дошкольных образовательных организаций г. Тайшета

и с. Старый Акульшет. В исследовании сформированности фразовой речи приняли участие 20 детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня. В коррекционной работе участвовало 10 детей с ОНР II уровня.

Эксперимент осуществлялся в период с 2023 по 2025 годы в несколько этапов.

I этап (теоретический) – анализ логопедической, психологической, лингвистической, педагогической литературы; определение цели, объекта, предмета, гипотезы исследования и диагностических заданий (период: сентябрь 2023 – май 2024 г.).

II этап (экспериментальный) – организация и проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (май 2024 по декабрь 2024 г.).

III этап (формирующий) – планирование, проведение и описание формирующего эксперимента по развитию фразовой речи у дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня (январь 2025 – июль 2025 г.).

IV этап (контрольно-оценочный) – оценка эффективности предложенного содержания логопедической работы через проведение контрольного эксперимента сентябрь 2025 – октябрь 2025 г.).

V этап (обобщающий) – формулировка выводов, оформление результатов исследования (ноябрь 2025 – декабрь 2025 г.).

Апробация результатов исследования.

1) Участие на Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология развития личностного потенциала: современные практики» проводимая в рамках XXVI Международного научно-практического форума студентов, аспирантов, молодых учёных «Молодежь и наука XXI века»; Участие в XLVIII международной научной конференции «Наука России: Цели и задачи»

2) Выступление с докладами: «Развитие фразовой речи у дошкольников среднего возраста с общим недоразвитием речи II уровня средствами сюжетных игр»,

«Причинная обусловленность нарушений речи дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня.

3) Публикация в научной конференции "Наука России: Цели и задачи"

Структура магистерской диссертации. Выпускная работа включает в себя введение, три главы, выводы по главам, заключение, список использованной литературы, приложения. Текст работы составляет 149 страницы, включая приложения.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.

1.1. Становление фразовой речи

Вопросы об этапах становления речи в онтогенезе, о внутренних механизмах, позволяющих ребенку усваивать родной язык, пользоваться речевыми средствами в процессе общения, рассматривались с разных сторон в работах известных отечественных и зарубежных исследователей (А.Н. Гвоздев, В.П. Глухов, В.И. Корчагина, Н.И. Лепская, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, В.И. Логинова, Е.И. Тихеева, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Н.Х. Швачкин, U. Bellugi, R. Brown, С. Chomsky и другие).

По мнению Л.В. Ковригиной и А.А. Крупиной, успешность речевого развития ребенка оценивается через его способность использовать фразы различных типов сложности, позволяя реализовать функции речи: коммуникативную, регулятивную, познавательную [23].

Овладение фразовой речью позволяет дошкольнику полноценно включаться в общение, выражать свои мысли, чувства, потребности. Стоит отметить, что чем более точно сформулирована фраза, чем больше она соответствует выражаемой мысли, отражает реальность, тем более продуктивной будет коммуникация [4].

С.Н. Цейтлин определяет фразовую речь как особую форму коммуникации, предполагающую использование различных частей речи, установление их последовательности, а также взаимосвязи. При этом автор указывает на то, что фразовая речь включает в себя лексическую и смысловую организацию высказывания. Далее С.Н. Цейтлин указывает на единицы фразовой речи, которыми являются словосочетания и предложения [76].

В частности, А.С. Герасимова в своих исследованиях указывает на то, что фраза – это одна из крупных фонетических единиц, являющаяся законченной по своему смыслу, но при этом отделяющаяся паузами от других таких же фонетических единиц [15].

В своем исследовании Т.А. Лодыженская определила, что фраза, как наименьшая единица речи, объединяет в себе как одну, так и несколько грамматически оформленных между собой слов и имеет интонационно-смысловую завершенность [28].

За основу своего исследования мы возьмем определение, предложенное отечественными учеными, которые понимают под фразой смысловую единицу речи и изучать развитие фразовой речи будем через ее продукт – предложение, ключевыми характеристиками которого является смысловая завершенность и грамматическое структурирование.

Ряд исследователей (А.Н. Гвоздев, И.Н. Горелов, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, А.М. Шахнарович, Р.В. Reynolds и другие) исследуют особенности изучения дошкольниками грамматических форм языка, являющегося родным, а также синтаксически оформленные фразы. Авторы отмечают, что формирование фразовой речи ребенка происходит по мере развития его мышления, игровой, познавательной деятельности и в процессе общения со взрослыми и сверстниками [13; 36; 37; 58; 80; 88].

По данным авторов, ребенок при нормальном речевом развитии проходит в определенные временные промежутки ряд этапов: от невербальных способов взаимодействия с окружающими людьми до активного использования в самостоятельной речи развернутых фраз различной синтаксической структуры [13; 36; 37; 58].

На каждом этапе формирования и развития речи фраза отличается своими особенностями, учет которых необходим при изучении состояния фразовой речи у дошкольников [36].

В педагогической, психолингвистической, логопедической литературе существуют различные периодизации развития детской речи, овладения детьми лексическими и синтаксическими средствами для построения фразового высказывания. В исследованиях выдающихся авторов (А.Г. Арушановой, А.Н. Гвоздева, А.М. Дорофеевой, А.А. Леонтьева, Н.И. Лепской, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнаровича и других) определена и

описана основная последовательность речевого развития: от гуления и лепета до развернутой связной речи [2; 13; 36; 38; 76; 80].

Наиболее распространенной является периодизация речевого развития А.Н. Гвоздева. Автором описаны этапы и закономерности усвоения русского языка детьми с нормой речевого развития. А.Н. Гвоздев выделяет несколько периодов становления грамматического строя речи у детей [13].

Начальным этапом овладения грамматическим строем языка является период от 1 г. 3 мес. примерно до 1 г. 10 мес. В данный период дети пользуются предложениями, в состав которых входят аморфные слова-корни. Этот период характеризуется и тем, что ребенок не использует фразу в общепринятой форме высказывания, но в то же время коммуникативную функцию фразы эти слова-корни уже начинают выполнять. Используя предложение из аморфных слов-корней, ребенок раннего возраста пытается донести до окружающих свои мысли, поделиться фактами, теми или иными впечатлениями.

В возрасте с 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев ребенок пользуется отдельными аморфными словами, которые выступают в роли предложения. В среднем словарный запас ребенка составляет 22 слова. Появляются названия действий («бух!») [13].

С 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев ребенок начинает использовать предложения из нескольких аморфных слов-корней («ляля бай-бай»). Также дети начинают использовать неспрягаемые глаголы во втором лице единственного числа повелительного наклонения («дай», «неси») [13].

Таким образом, процесс формирования фразовой речи начинается с раннего возраста. При этом стоит отметить, что основы будущей фразы закладываются еще на первом году жизни в процессе непосредственного эмоционального общения с близкими взрослыми.

Второй период освоения грамматического строя языка начинается с 1 года 10 месяцев и длится до 3 лет. В данный период ребенок усваивает грамматические категории родного языка, грамматическую структуру предложения. В течение второго периода происходит активное усвоение

детьми грамматических категорий, правил грамматического и синтаксического оформления фразы. В двухлетнем возрасте ребенок употребляет простую фразу из двух-трех слов, ближе к трем годам он способен употреблять сложную фразу, что связано с расширением понимания обращенной речи, ростом потребности в общении, возрастанием пассивного и активного словаря, становлением умения связывать разные лексемы в предложения. Теперь фраза ребенка включает в себя предлоги, союзы, падежные формы существительных. Дети научаются употреблять категорию числа существительных, в их речи отмечается значительный рост количества прилагательных. В ходе игры дошкольники трех лет активно используют диалогическую форму речи. Продолжает свое развитие, возникшее к двум годам словотворчество. Изначально словотворчество детей выглядит как своего рода рифмование, позже детьми «изобретаются» новые слова, в которые вкладывается определенный смысл [13].

Первые формы слов возникают в возрасте 1 год 10 месяцев – два года. Отмечается рост фразы до 3-4 слов. Появляются первые грамматические отношения между словами, грамматические формы у глаголов. Ребенок научается согласовывать существительные именительного падежа с глаголами. Но в то же время, большинство предложений строятся с ошибками грамматического оформления, приставки у глаголов опускаются [13].

Таким образом, уже к концу второго года жизни у ребенка формируется элементарная фразовая речь. Как правило, это фраза носит коммуникативную функцию требования, просьбы. Стоит отметить, что переход к использованию в активной речи простой фразы, по данным Р.Е. Левиной, является отличительной особенностью общего недоразвития речи второго уровня.

Начиная с двух лет, ребенок усваивает флексии системы языка, появляются бессоюзные сложносочиненные предложения, ближе к трем годам ребенок начинает употреблять союзные предложения, появляются сложноподчиненные предложения. Появляется словообразование с помощью

суффиксов. Часто можно наблюдать нарушение чередования в основах. Частицы «не» детьми данного возраста часто опускаются.

При отсутствии у ребенка в конце раннего возраста элементарной, простой фразы в его речи свидетельствует только о то, что у него либо задержка, либо нарушение речевого развития, что возможно к выявлению только в процессе логопедического обследования [13].

В данный возрастной период А.Н. Гвоздев выделяет этап физиологического аграмматизма, который характеризуется тем, что ребенок применяет в ходе общения предложения с ошибками грамматического оформления. Одним из наиболее важных условий речевого развития ребенка во втором периоде освоения грамматического строя языка является его общение со взрослыми [13].

Таким образом, при нормальном речевом развитии к трем годам ребенок способен самостоятельно построить простое распространенное предложение, используя при его построении наиболее простые грамматические категории родного языка. Речь детей носит ситуативный характер. Чаще всего, речь ребенка представлена в виде ответов на вопросы взрослого или вопросов, обращенных ко взрослому, которые возникают при появлении трудностей в деятельности, необходимости удовлетворить физиологические потребности или при любопытстве [13].

Третий период усвоения морфологической системы русского языка, обозначенный в периодизации А.Н. Гвоздева, охватывает дошкольный возраст от трех до семи лет. В этом возрасте дети усваивают типы склонений и спряжений, менее продуктивные грамматические формы, усваивают сравнительную степень прилагательных. В речи детей наблюдаются ошибки при согласовании прилагательных в среднем роде. В два года дети начинают усваивать систему флексий, позже к трем годам – систему чередований в основах.

Как указывается в исследованиях А.Н. Гвоздева на третьем этапе овладения грамматическим строем языка ребенок учится отделять свою речь

от непосредственного практического опыта. Существенно важным является то, что формируется в этот период планирующая речь. Дошкольники активно усваивают различные типы связных высказываний (повествование, описание, элементарные формы рассуждения). В речи детей отмечается прирост количества употребляемых сложносочиненных и сложноподчиненных предложений [13].

С четырех лет фраза дошкольника отличается частым включением в нее предлогов, союзов, различных типов согласований и разнообразием синтаксических конструкций. Чаще всего в активной речи дошкольник употребляет предложения из пяти-шести слов, включающих в себя различные части речи (существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения). Дошкольники испытывают трудности при построении придаточных предложений с союзным словом «который» [13].

В возрасте 5-6 лет дошкольники все более интенсивно овладевают монологической формой речи, что связано с завершением процессов грамматического, фонематического развития речи. Детям удается усвоить практически все частные грамматические формы. Предлоги употребляются дошкольниками при построении предложений в самых разнообразных значениях. Речь ребенка данного возраста в процессе общения начинает напоминать по форме короткий рассказ, включающий в себя повествование или описание чего-либо. К семи годам дошкольники окончательно овладевают всеми типами склонений, используют редкие речевые обороты, усваивают согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах [13].

Таким образом, при нормальном онтогенезе речи, согласно данным А.Н. Гвоздева, дошкольники к 6 годам уже свободно владеют фразовой речью, употребляя различные синтаксические конструкции (простые распространенные предложения, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения), строят фразу адекватно коммуникативной ситуации.

С.Н. Цейтлин выделяет пять основных этапов становления речи у ребенка:

1 этап – дословесный. Длится с момента рождения и до появления первых слов, самостоятельно используемых ребенком;

2 этап – однословесные высказывания. Длится от появления первых слов до первых двухкомпонентных высказываний;

3 этап – начальные двухкомпонентные высказывания. Завершается при появлении первых трехкомпонентных высказываний;

4 этап – элементарные сложные предложения. Данный этап, как правило, завершается в возрасте 3 лет;

5 этап – переходный. На данном этапе дети переходят от знания системы языка к знанию нормы, появляются детские речевые инновации [75].

А.А. Леонтьевым рассмотрены и описаны основные этапы становления речи у детей. Автор условно выделяет три этапа: подготовительный, преддошкольный, дошкольный [36].

На первом, подготовительном этапе, который длится с момента рождения ребенка и до 1 года, ребенок начинает осваивать речь. Подготовительный этап в становления речи отечественные исследователи (Т.В. Ахутина, Н.И. Лепская, А.А. Люблинская и другие) называют довербальным [2; 38; 41]. В этот возрастной период дети не говорят, но могут выделить речь среди других неречевых звуков. По мнению М.И. Лисиной, крайне важным на данном этапе является эмоционально-личностное общение ребенка с близкими взрослыми, что является основой для подражания и становления фразовой речи [39].

Первые слова у ребенка появляются к концу первого года жизни. Как отмечает А.А. Леонтьев, значение подготовительного этапа в речевом развитии каждого ребенка, несомненно, велико [37].

На втором, преддошкольном, этапе, которых охватывает возраст от 1 года до 3 лет, повышается речевая активность детей, все более усиливается их внимание на речи окружающих. На данном этапе становления существенно расширяется объем словарного запаса. Как известно, в возрасте одного года активный словарь детей составляют лепетные и звукоподражательные слова, и

ребенок ими может указывать на несколько понятий одновременно. Однако в 1,5 лет его активная речь пополняется первыми предложениями, но они состоят из аморфных слов-корней. К концу первого-началу второго годов жизни начинает развиваться фразовая речь на элементарном уровне. Автор указывает, что существенная роль в этот период в речевом развитии ребенка играют условия его жизнедеятельности, так как, например, благоприятное речевое окружение, внимательное отношение к ребенку, доброжелательная эмоциональная атмосфера, достаточное общение со взрослыми, оказывают на развитие фразовой речи положительное воздействие [36].

Фраза у детей начинает свое формирование, как указывает Е.И. Тихеева, к 2-м годам, а начиная с 4 лет фразовая речь становится все более сложной. Данный возрастной период характеризуется тем, что в среднем дошкольном возрасте дети начинают оречевлять все выполняемые действия, в том числе и игровые. Этот факт свидетельствует о развитии регулятивной функции речи [54].

На третьем, дошкольном, этапе, который длится от 3 до 7 лет, происходит интенсивное речевое развитие детей, расширяется их словарный запас, происходит рост словаря антонимов, синонимов и многозначных слов. Дошкольники овладевают артикуляцией всех звуков русского языка, слоговой структурой слов различного состава. При построении предложений дошкольники начинают активно включать все части речи. При этом дифференцируются близкие по значению лексемы. Постепенно дошкольники овладевают навыками словоизменения и словообразования, научаются правильно согласовывать части речи при построении фразы. В данный возрастной период дети начинают использовать при общении сложные предложения, включая в них союзы и предлоги [36].

Дошкольники 4-5 лет охотно вступают в общение, способны поддержать беседу, могут пересказать сказку, воспринятую на слух, а также составить небольшой рассказ с опорой на наглядность (настольный театр, сюжетные картинки) [37].

К шести годам дети в основном усваивают грамматические, морфологические и синтаксические нормы языка. У дошкольников возникает потребность делиться своими мыслями и впечатлениями со взрослыми.

Начиная со старшего дошкольного возраста начинается свое развитие вне ситуативно-познавательное общение со взрослым. Нормотипичные дошкольники начинают расширять собственные знания о мироустройстве. Они начинают задавать вопросы на интересующие их темы. При этом при построении фразы дошкольники должны уметь осуществлять согласование между собой большого количества слов. Следовательно, начинают овладевать лексико-грамматическим строем языка. Начиная со старшего дошкольного возраста, они активно пользуются структурой достаточно сложного предложения [36].

Таким образом, развитие фразовой речи в старшем дошкольном возрасте характеризуется умением строить различные типы синтаксических конструкций с преимущественно правильным грамматическим оформлением, использованием разнообразной лексики.

1.2. Психофизические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи (ОНР), как определение, находило свое отражение в отечественной логопедии после того как были предприняты многоаспектные попытки в разграничении патологий речевых нарушений у детей. Эти изучения представлены в трудах таких исследователей как Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой и другими учеными в пятидесятых-шестидесятых годах двадцатого века.

В аспекте определения понятия «общее недоразвитие речи», Р.Е. Левина понимала особую форму патологии речи. При ОНР нарушается становление всех компонентов, входящих в речевую систему, но при этом и слух, и интеллект у ребенка остаются сохранными. Таким образом, ОНР охватывает

нарушения как фонетико-фонематической, так и лексико-грамматической стороны речи [34].

Н.С. Жукова и Е.М. Мастюкова в качестве основных причин ОНР выделяют следующие:

- перинатальная энцефалопатия (поражение головного мозга во время внутриутробного развития, родов, в первые дни жизни ребенка);
- депривация психологического характера, обусловленная условиями воспитания ребенка и его обучения, когда она оказывает неблагоприятное воздействие на него;
- сочетанный характер воздействия разнообразных факторов, а именно органическая недостаточность деятельности ЦНС, наследственные факторы, неадекватное социальное окружение и др. [45].

Существует два основных подхода к классификации ОНР: психолого-педагогический подход, описанный Р.Е. Левиной, и клинический подход к классификации ОНР.

Первый подход — психолого-педагогический. В него Р.Е. Левина включила 3 уровня речевого развития детей с ОНР. У детей с ОНР I уровня отсутствует общеупотребительная речь, она малопонятна для окружающих и характеризуется ситуативностью. У детей с ОНР II уровня отмечаются начатки общеупотребительной речи. Отличительной особенностью ОНР II уровня является появление двух-трех, а то и четырехсловной фразы. В сравнении с ОНР I уровня, у детей с ОНР II уровня имеет место заметное улучшение состояния словарного запаса. Но в то же время речь этих детей в большинстве случаев малопонятна вследствие выраженных нарушений слоговой структуры и звукопроизношения. Дети с ОНР III уровня имеют речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [34].

Е.М. Мастюковой в клинической классификации ОНР выделяется три варианта ОНР. Дети, отнесенные к 1 группе, показывают признаки недоразвития речи без каких бы то ни было других выраженных нарушений в

нервно-психической деятельности, и данный вариант называют неосложненным вариантом ОНР.

В анамнезе этой группы детей нет указаний на выраженные отклонения в протекании беременности и родов. Не выраженные неврологические дисфункции могут проявляться в не грубом нарушении мышечного тонуса, недостаточном развитии мелкой моторики, кинестетического и динамического праксиса [45].

Дети второй группы, наряду с ОНР, имеют неврологические и психопатологические синдромы (осложненный вариант ОНР). При обследовании у детей данной категории выявляется достаточно выраженная неврологическая симптоматика: синдром повышенного внутричерепного давления; повышенная нервно-психическая истощаемость; нарушения мышечного тонуса. Помимо этого, у детей второй группы имеет место наличие нарушений познавательной деятельности, что связано как с самой речевой патологией, так и снижением работоспособности [45].

Дети с осложненным вариантом ОНР с трудом концентрируют внимание на той или иной деятельности, у них отмечается нарушение памяти, незрелость эмоционально-волевой сферы. Помимо этого, автор указывает на то, что у детей второй группы может иметь место вялость, заторможенность, пассивность [45].

Дети третьей группы, по данным Е.М. Мастюковой, демонстрируют наиболее выраженное и стойкое речевое недоразвитие, которое обозначается как моторная алалия. При более детальном обследовании у детей третьей группы обнаруживаются признаки поражения или недоразвития речевых зон коры головного мозга, сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения [45].

Как указывают в своих работах Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова, дети, имеющие ОНР (в зависимости от структуры речевого характера) не могут самостоятельно его преодолеть без специализированной помощи логопеда и,

соответственно, перейти на онтогенетический уровень сформированности речи [10].

В исследованиях отечественных ученых (Н.А. Власовой, Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурии, Е.М. Мастюковой и других исследователей) указывается на то, что становление речи и развитие других познавательных психических процессов, эмоционально-личностной сферы находится в тесной взаимосвязи. Речевым нарушениям, как правило, сопутствуют нарушения в познавательной, аффективно-волевой сфере, формировании личностных качеств. При этом, чем сильнее выражена речевая патология как первичный дефект, тем более выраженными являются отклонения в познавательной и личностной сфере развития ребенка [11; 12; 35; 42; 43; 45].

В учениях Л.С. Выготского указывается на то, что высшие психические функции имеют опосредованное системное строение, они социально обусловлены и ведущая роль в их формировании отводится речи [11; 12].

Проанализируем работы отечественных логопедов, которые обращали внимание на своеобразие развития психики детей с общим недоразвитием речи [34; 48; 52; 66; 68; 70].

Т.Б. Филичева описывает недостаточность различных видов восприятия у детей с общим недоразвитием речи. В первую очередь, у них страдает слуховое и пространственное восприятие. Нарушения фонематического восприятия наблюдается у всех детей с ОНР II уровня [67].

Нарушения зрительного восприятия у детей с ОНР II уровня могут выражаться в бедности и недифференцированности зрительных представлений, отсутствии стойкой, прочной связи слова со зрительным образом предмета [67].

Внимание дошкольников с ОНР II уровня имеет характерные особенности: быстрая истощаемость, недостаточная устойчивость, трудности распределения [71]. Особенности внимания приводят к снижению темпа деятельности дошкольников в процессе той или иной деятельности.

Изучение памяти у дошкольников с ОНР II уровня (Т.Н. Волковская, Н.Е. Камаева, Н.Н. Лебедева, Г.Х. Юсупова и другие) показали, что у детей рассматриваемой категории отмечается снижение вербальной памяти, продуктивности запоминания в сравнении с детьми с нормой речевого развития. Дошкольники с ОНР II уровня часто забывают сложные, двух-трехзвеньевые инструкции. Объем зрительной памяти дошкольников с общим недоразвитием речи данного уровня практически не отличается от нормы. Т.Б. Филичева отмечает, что у дошкольников с ОНР являются относительно сохранными возможности логического, смыслового запоминания [10; 33].

Несмотря на то, что у дошкольников с ОНР II уровня сохранный интеллект, они имеют полноценные предпосылки к овладению мыслительными операциями в соответствии с возрастом, но в то же время дети с ОНР демонстрируют отставание в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация) [40].

По данным Н.С. Жуковой, в целом дети с ОНР демонстрируют сохранность интереса к познанию, имеют достаточное развитие предметно-практической деятельности. Но в то же время эти дети демонстрируют своеобразное развитие отдельных сторон мышления. У них может наблюдаться замедленность мыслительных процессов, снижение способности к самоорганизации [20].

По данным исследования Л.С. Калашниковой и Г.Н. Меженцевой, дошкольники с ОНР II уровня испытывают трудности при выполнении заданий на группировку и обобщение объектов, при установлении последовательности серии сюжетных картинок, при определении причинно-следственных, временных связей [46].

В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина в составе неречевых характеристик дошкольников с ОНР II уровня выделяют наличие особенностей в развитии двигательной сферы: замедленное развитие двигательных функций, недостаточная координация движений, снижение

скорости, двигательная неловкость. Значительные трудности отмечаются при выполнении дошкольниками с ОНР II уровня движений по словесной инструкции, по инструкции, требующей ориентации в пространстве. Помимо общей моторики, у дошкольников с ОНР имеет место недостаточное развитие мелкой и артикуляционной моторики [19;70].

В работах Г.А. Волковой, В.А. Калягина, Т.С. Овчинниковой также указывается на то, что у дошкольников с речевой патологией часто отмечается общая соматическая ослабленность, замедленность в развитии моторных функций [22; 41].

Дошкольники с ОНР II уровня испытывают выраженные трудности при выполнении двигательных упражнений под музыку, им трудно менять характер движения в соответствии с ударным тактом музыки, соотносить движения с началом и концом музыкальной композиции [5].

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева описывают особенности аффективно-волевой сферы дошкольников с ОНР II уровня: нестойкость интересов, трудности саморегуляции, эмоциональная лабильность, возбудимость, дурашливость, эйфорический эмоциональный фон. В то же время у дошкольников с ОНР может отмечаться негативизм, сниженная мотивация, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, плаксивость. В связи с недостаточной сформированностью коммуникативно-речевых навыков, эти дети могут быть малоинициативными, неуверенными в себе, недостаточно общительными [69].

С.В. Бубнова и А.А. Никитенко указывают на то, что большинство дошкольников с ОНР II уровня при возникновении затруднений в процессе той или иной деятельности отказываются от ее выполнения, не стремясь улучшить свой результат [8].

А.Р. Лурия говорит о том, что задержка или нарушение речевого развития влечет за собой отставание в развитии мышления и воображения [43].

В.П. Глуховым проведено исследование воображения у дошкольников с ОНР при помощи рисуночных проб. Он выявил, что продуктивность

воображения этих детей более низкая, нежели у нормотипичных сверстников. Дошкольники с ОНР в большинстве случаев повторяют собственные рисунки, копируют образцы и предметы ближайшего окружения [16].

У детей с ОНР отмечаются особенности воображения. Это находит свое проявление в бедности запаса общих представлений о жизнеустройстве мира (окружающем мире). У них нет целенаправленной взаимосвязи между зрительным и вербальным анализаторами [22].

Таким образом, анализ психолого-педагогических особенностей дошкольников с ОНР II уровня показал, что у большинства детей данной категории отмечается не только нарушение всех компонентов речевой системы, но и недоразвитие неречевых психических функций, тесно взаимосвязанных с речью. Специфической особенностью данной группы дошкольников является нарушения, отмечающиеся как в речевой, так и неречевой симптоматике.

1.3. Причины нарушений речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня

Причинами нарушений речи у дошкольников с ОНР интересовались многие отечественные педагоги и психологи (Р.А. Беловой-Давид, Л.С. Волковой, В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, С.Н. Сазоновой, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной и других исследователей [5; 16; 17; 20; 34; 41; 45; 55; 66; 79]. Авторы отмечают, что у дошкольников с ОНР имеет место нарушение всех компонентов речевой системы. При этом интеллект и слух у дошкольников являются сохранными, но может отмечаться общее недоразвитие речи и ребенку ставят дизартрию, алалию либо ринолалию в ситуации, когда имеет место недостаточное развитие словаря, грамматического строя речи, нарушения в фонетико-фонематическом развитии. Одним из центральных признаков ОНР является более позднее возникновение речи: первые слова появляются у детей к трем-

четырем годам, а иногда и позже.

Р.Е. Левиной выделено и описано три уровня речевого недоразвития в зависимости от состояния компонентов речи у детей [34]. Т.Б. Филичевой описан четвертый уровень речевого недоразвития [66].

У дошкольников с ОНР I уровня отсутствует общеупотребительная речь, она малопонятна для окружающих и характеризуется ситуативностью. В речи дети, как правило, используют лепетные, звукоподражательные и отдельные общеупотребительные слова с искажением слоговой структуры [34].

Остановимся подробнее на особенностях речевого развития дошкольников с ОНР II уровня. В логопедии данный уровень речевого недоразвития определяется как «начатки фразовой речи». В речи дошкольников появляется двух-трех, а иногда и четырехсловная фраза. Стоит отметить, что фраза на данном уровне речевого развития фонетически и грамматически искаженная. Дошкольники с ОНР II уровня способны беседовать по содержанию сюжетной картинки, отвечать на вопросы, рассказывать о событиях, своей семье, друзьях [34].

ОНР II уровня соответствует периоду усвоения языка в норме (по А.Н. Гвоздеву), который определяется как «усвоение грамматической структуры предложения» (начинается в возрасте 1 года 10 месяцев и длится до возраста трех лет) [67].

Дошкольники с ОНР II уровня употребляют в речи, наряду с аморфными словами, слова с выраженными категориальными признаками числа, рода, лица и даже падежа. При этом отмечается интересная особенность: при построении фразы один и тот же ребенок в некоторых случаях правильно использует способы согласования и управления слов, в других случаях нарушает правила грамматического оформления фразового высказывания [41].

В сравнении с ОНР I уровня, у детей с ОНР II уровня имеет место заметное улучшение состояния словарного запаса. Дети употребляют в речи

общеупотребительные слова, искажая слоговую структуру слов («айка ижи по есу» – заяка бежит по лесу) [53].

Г.В. Чиркина указывает на ограниченность лексического запаса у дошкольников с ОНР II уровня. Словарь детей рассматриваемой категории узок и, как правило, ограничивается названием непосредственно воспринимаемых объектов и действий. Дошкольники с ОНР II уровня затрудняются назвать части предметов (спинка, ножки, сиденье стула), не знают названия посуды, транспортных средств, детенышей животных и т.д. В то же время, по сравнению с ОНР I уровня, у детей с ОНР II уровня существенно увеличивается запас употребляемых в речи имен существительных, прилагательных, глаголов. Также в активной речи дошкольников появляются некоторые наречия и числительные [78].

Как указывают в своих работах Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, дошкольники со II уровнем речевого развития обладают низким уровнем в возможностях словесного обобщения. Они могут достаточно часто использовать слова в очень узком их значении. Дети, относящиеся ко второму уровню ОНР называют одними и теми же словами совершенно разные предметы, если они чем-то похожи внешне либо по своему значению. Также у них отмечают трудности при овладении лексическим составом языка. Используют в речи недостаточное количество признаков, обозначающих цвет, форму, материал предметов [20].

Также стоит отметить тот факт, что в речи дошкольников с ОНР II уровня достаточно часто встречаются лексические замены слов-действий, обусловленных общностью ситуаций (красит – рисует – пишет, рвет – режет, вяжет – шьет) [66].

Т.Б. Филичева указывает на то, что дошкольники с ОНР II уровня начинают различать грамматические формы. В большинстве случаев дети понимают категорию числа имен существительных с ударными окончаниями (стол – столы). Активный словарь является бедным. В своем лексическом

наполнении. Дети пользуются в своей речи словами, часто встречающимися в бытовой коммуникации [71].

Трудности в овладении дошкольниками с ОНР II уровня лексическим запасом и грамматическими категориями оказывают негативное влияние на становление и развитие фразовой речи [41].

Т.Н. Волковская и Г.Х. Юсупова отмечают, что дошкольники с ОНР II уровня используют в активной речи фразы, при этом они способны правильно применять способы управления и согласования слов во фразовом высказывании. Авторы также указывают на то, что очень часто дети с ОНР II уровня нарушают правила грамматического оформления предложений, в их речи наблюдаются многочисленные ошибки словоизменения и словообразования. Недостаточное развитие словообразовательных операций приводит к тому, что дошкольники с ОНР II уровня ошибочно употребляют и понимают приставочные формы глаголов, притяжательные и относительные прилагательные. Помимо этого, у детей с ОНР II уровня затруднено формирование обобщающих и отвлеченных понятий, лексической системности. Дети с трудом овладевают системой антонимов и синонимов [10].

В исследовании С.Б. Башмаковой, С.А. Максимовой описываются ошибки в употреблении дошкольниками с ОНР II уровня грамматических категорий. Авторы указывают на то, что дети заменяют окончания падежей. У них наблюдаются ошибки в грамматическом употреблении форм числа и рода у глаголов. Также эти дошкольники нарушают согласования прилагательных с именами существительными и имена существительные с числительными [4].

Т.Б. Филичева также указывает на низкую сформированность грамматического строя речи у дошкольников с ОНР II уровня. Дети начинают употреблять в речи отдельные предлоги или их лепетные варианты, появляются попытки образования уменьшительно-ласкательных форм слов. Наибольшие трудности дети испытывают при использовании в собственной речи предложно-падежных конструкций. Часто дошкольники

рассматриваемой категории при построении предложений опускают предлоги, при этом имя существительное употребляют в начальной форме («папа дит дива» – папа сидит на диване), либо заменяют предлоги («ожка упая и тая» – ложка упала со стола). Союзы и частицы дошкольники с ОНР II уровня употребляют в своей речи крайне редко [67].

В своих работах Р.Е. Левина обращает внимание на то, что дошкольники с ОНР II уровня допускают грубые нарушения в построении грамматических конструкций. Они могут смешивать падежные формы (например, вместо «едет на самокате – едет самокату»). Отмечаются ошибки в согласовании имеет прилагательных с существительными и наоборот. Практически все дошкольники с ОНР II уровня имеют общие особенности сформированности фразовой речи. В их словаре при построении фразового высказывания используются чаще всего существительные и глаголы. Все высказывания связаны с реально случившимися жизненными событиями.

Очень часто фразовые высказывания дошкольников с ОНР II уровня сопровождаются активной жестикуляцией и мимикой. Таким образом, недостаток вербальных средств дети рассматриваемой категории восполняют с помощью невербальных средств общения [35].

Связная речь дошкольников с ОНР II уровня характеризуется слабой передачей смысловых отношений и часто может сводиться к простому перечислению предметов и действий [34].

По данным О.В. Хухлаевой, дошкольники с ОНР II уровня испытывают существенные затруднения при составлении рассказа по сюжетной картинке. С точки зрения грамматического оформления высказывания, рассказы этих детей более правильные, нежели у дошкольников с ОНР I уровня [74].

Они могут ответить на вопросы по картинке, если события изображенные на ней связаны с семьей, а также явлениями окружающей действительности, которые им знакомы. Однако допускают ошибки при обозначении слов детенышей животных, частей тела, либо одежды, профессий и т.п. Отмечается характерная черта у этих дошкольников – это резко

выраженный аграмматизм. Дети плохо понимают обращенную к ним речь и многое остается для них непонятым, так как страдает понимание в различении грамматических форм.

Исследования В.П. Глухова показали, что уровень овладения лексико-грамматическим строем речи, способностью осуществлять умственные действия со знаками языка у дошкольников с ОНР II уровня не позволяет обеспечить достаточный уровень речевого развития, необходимого для овладения ими умениями строить связные высказывания. По данным наблюдений автора за дошкольниками с ОНР II уровня в процессе занятий и игровой деятельности выявлено, что дети рассматриваемой категории редко используют связную фразовую речь, имеют выраженные трудности при составлении развернутых синтаксических конструкций [16].

В.П. Глуховым были выявлены особенности самостоятельных высказываний дошкольников с ОНР II уровня: ярко выраженная фрагментарность и ситуативность, незавершенность, недостаточная информативность, низкий уровень смысловой организации высказывания, пропуск значимых смысловых звеньев, нарушение логической связи между частями сообщения, большое количество пауз при составлении фразы, повторы фраз или их частей. Трудности, которые испытывают дошкольники с данным уровнем речевого развития, по мнению автора, связаны с низкой способностью к установлению предикативных отношений, слабым владением лексическими, грамматическими и синтаксическими средствами языка, трудностями программирования содержания фразового высказывания, неумением анализировать предмет речевого сообщения. Следовательно, умение конструировать фразовые высказывания у рассматриваемой группы дошкольников в основном находится на начальной стадии своего становления [16].

Помимо нарушений в лексико-грамматическом оформлении высказывания у дошкольников с ОНР II уровня страдает и произносительная ее сторона. У детей рассматриваемой категории наблюдаются полиморфные

нарушения звукопроизношения (нарушение 10-20 звуков), грубые нарушения слоговой структуры [34; 35; 48; 69; 77].

Т.Б. Филичева отмечает, что у дошкольников с ОНР II уровня часто нарушены в произношении шипящие, свистящие, сонорные звуки, отмечаются дефекты смягчения звуков, выраженные трудности при произношении слов со сложной слоговой структурой. Эти дети сокращают количество слогов в слове, могут переставлять слоги либо звуки в слове, а также заменять слоги [69].

У дошкольников можно отметить, с опорой на труды Н.А. Чевелевой, трудности при овладении навыками звукового анализа и синтеза [78].

Отечественные исследователи говорят о том, что грамотно выстроенная своевременная логопедическая работа с детьми с ОНР II уровня создает основу для благоприятного прогноза развития. Появляется возможность расширить речевую коммуникацию этих дошкольников с окружающими взрослыми и сверстниками [57; 70; 71; 79].

Таким образом, дошкольники с ОНР II уровня демонстрируют выраженное недоразвитие всех компонентов речевой системы: лексико-грамматического, синтаксического, фонетико-фонематического. В то же время эти дети начинают осваивать грамматические категории родного языка, пользуются фразовой речью в процессе общения. Фразовые высказывания дошкольников с ОНР II уровня имеют свои специфические особенности.

1.4. Анализ методик по изучению и коррекции фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Проведенный литературный обзор изучаемой проблемы исследования показал, что дошкольники с недоразвитием речи нуждаются в специальной логопедической помощи, направленной на развитие всех компонентов речевой системы.

Подходы к логопедическому обследованию состояния фразовой речи у детей дошкольного возраста описаны в работах В.П. Глухова, О.Е. Грибовой, Н.С. Жуковой, Л.В. Ковригиной, Е.В. Мазановой, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [17; 18; 20; 23; 30; 44; 71].

Анализируя методику речевого обследования детей дошкольного возраста В.П. Глухова, отметим, что автор предлагает задания, направленные на изучение уровня сформированности фразовой речи при употреблении предложений, а именно: составить предложение по картинкам сюжетного характера, составить предложения по картинкам, которые связаны между собой одной тематикой [17].

Методика психолингвистического обследования речи Р.И. Лалаевой включает в себя блок заданий, нацеленных на обследование грамматического строя речи: навыков словообразования, словоизменения, синтаксической структуры предложений. При исследовании способности детей строить предложения автором предлагаются следующие серии заданий: составление предложений из слов в начальной форме, добавление пропущенных слов в предложении, повторение предложений, верификация предложений [30].

О.Е. Грибовой описана технология организации логопедического обследования речи. Логопедом проводится обследование понимания и употребления грамматических форм и синтаксических конструкций с использованием стимульного материала (картинный, вербальный материал, демонстрация действий). При обследовании способности строить различные типы синтаксических конструкций необходимо обращать внимание не только на навыки согласования, но и управления [18].

Е.В. Мазановой разработаны методические указания и картинный материал к обследованию речи детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи. Для обследования фразовой речи автором предлагаются задания на описание предметов по картинкам, называние происходящего по картинкам с простым сюжетом [44].

Отечественные ученые Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина предлагают задания, направленные на оценку предикативности фразы. Под этим автор понимает ответы ребенка на вопросы по демонстрации предъявленных действий, ответы на вопросы по картинкам, самостоятельное умение конструировать предложения опираясь на наглядность, задания, в котором необходимо добавить пропущенное слово в предложение [71].

Л.В. Ковригиной разработана методика исследования состояния фразовой речи у дошкольников с ОНР, выстроенная с учетом положений психолингвистики о многоуровневой организации процесса порождения речевого высказывания. Л.В. Ковригина предлагает проводить исследование не только употребления, но и понимания фраз, поскольку, по мнению автора, это позволяет выявить недостатки в точности усвоения ребенком различных грамматических форм. Автором выделены параметры оценки фразовой речи дошкольников: предикативность; порядок и количество слов во фразе; типы предложений; лексическое наполнение; управление и согласование. [24].

Внимание ученых, занимавшихся разработкой изучаемой проблематики, направлено на два важных параметра – это умение составлять предложения и лексико-грамматически его оформлять.

Вопросы развития речи у дошкольников с ОНР интересовали многие отечественных ученых (Т.В. Волосовец, Ю.Ф. Гаркуша, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Новоторцева, С.Н. Сазонова, Н.В. Серебрякова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие). Исследователи сходятся во мнении о том, что многократное применение одного и того же речевого материала в различных речевых ситуациях, разных грамматических формах является основой для осознанного усвоения дошкольниками речевых моделей, активному их использованию при самостоятельном составлении предложений [20; 31; 50; 53].

В программе дошкольного образования детей с нарушениями речи, разработанной Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, говорится о том, что работу в рамках образовательной области «Речевое развитие»

организовывает логопед, остальные специалисты осуществляют образовательную деятельность в соответствии с его рекомендациями. Содержание образования дошкольников с ОНР II уровня реализуется с учетом их потенциальных возможностей (речевых и психологических) и в соответствии с требованиями типовой программы детского сада. В программе указывается на то, что логопедические занятия целесообразно проводить в индивидуальной и подгрупповой форме. На логопедических занятиях с дошкольниками с ОНР II уровня логопедом решаются ряд важнейших задач. К ним относят: развитие понимания обращенной речи; формирование произносительной стороны речи; развитие словаря и грамматического строя речи, а также формирование фразовой речи (простые предложения по моделям: обращение + глагол в повелительном наклонении (Вася, иди! Дима, стой!), существительное+ глагол 3 лица (Коля идет), самостоятельное формулирование вопросов, составление коротких рассказов из трех-четырех предложений) [54].

Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой описана система логопедической работы по развитию лексико-грамматического строя у дошкольников с ОНР. Авторы предлагают следующие направления работы по формированию лексики у детей с ОНР:

- расширение объема словаря, которое осуществляется с формированием познавательной деятельности, ознакомлением с объектами и явлениями окружающего мира;
- уточнение значений лексем;
- формирование семантической структуры слова;
- развитие лексической системности;
- активизация пассивного словаря [29].

Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой описаны приемы работы по формированию навыков словообразования и словоизменения у дошкольников с ОНР. Авторы в своем практическом пособии для логопедов представили материал на развитие словообразования частей речи: существительных,

глаголов, прилагательных, а также на развитие умения образовывать родственные слова. Однако в данном пособии нет упражнений на дифференциацию с учетом уровня речевого развития у дошкольников.

Интересный с научной точки зрения подход представлен в трудах Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной. Авторы предложили направления логопедической работы с учетом уровня речевого развития детей и положили в основу обучения развитие умения составлять предложения с учетом их типа.

При этом последовательность усвоения детьми синтаксических конструкций и грамматических категорий должна осуществляться также как и при нормальном речевом развитии [69].

Авторы указывают на то, что основной акцент в работе стоит делать не на постановке звуков и заучивании имеющихся в активном словаре слов, а на расширении пассивного и активного словаря (существительных, глаголов, прилагательных, наречий), усвоении дошкольниками простейших грамматических форм, упражнении в построении элементарных и более сложных синтаксических конструкций [69].

Н.Ю. Боряковой и Т.А. Матросовой предложена методика логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у дошкольников с задержкой психического и речевого развития. В работе с дошкольниками с ОНР II уровня авторами выделяется несколько этапов коррекционной работы [7].

Первый этап посвящен формированию умения анализировать ситуацию, отраженную в предложении. Для этого внимание дошкольников обращается на собственные действия, а также действия окружающих: «Кто пьет?», «Что рисует Наташа?», «Куда пошел Витя?», «Какой мячик взял Алеша?») [7].

На втором этапе работы дошкольники усваивают структуру простого распространенного предложения. Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова предлагают проводить работу в данном направлении посредством организации предметно-практической деятельности дошкольников с применением приема

комментирования совершаемых действий, а также в речевых играх и игровых упражнениях [7].

Задачей третьего этапа работы является формирование умения применять языковые средства при оформлении самостоятельного речевого высказывания. Однако стоит отметить, что авторами даются лишь общие рекомендации, содержание работы с дошкольниками с ОНР II уровня не конкретизировано [7].

Акцент на развитие навыка построения предложений предлагает Л. Ярох-Пол, который предлагает методику развития грамматического строя речи при наличии у дошкольника моторной алалии (ОНР II уровня). Последовательность работы в данном направлении определяется усвоением ребенком синтаксических конструкций в ходе нормального онтогенеза. Автор предлагает выстраивать логопедическую работу в процессе предметно-практической деятельности, а также в речевых играх с картинным материалом [84].

Н.И. Кузьмина, В.И. Рождественская указывают на важность в логопедической деятельности с ребенком с ОНР II уровня учета не только речевого аспекта, но и иных нарушений у детей с данной речевой патологией. К таковым авторы относят: недостаточность общей моторики, слухового внимания, отклонения в развитии зрительного восприятия, мотивационной сферы. Основной формой логопедической работы является игра [26].

Ряд отечественных исследователей (Ю.Ф. Гаркуша, В.И. Селиверстов, Л.Н. Усачева, Т.Б. Филичева и др.) также указывают на то, что немаловажную роль в коррекции нарушений речи играет яркий интерес дошкольников к предлагаемым заданиям, положительный эмоциональный фон. Опыт логопедической практики показывает, что усвоение речевых умений дошкольниками с речевой патологией протекает наиболее эффективно в условиях включения логопедом в процесс обучения разнообразных игр и игровых ситуаций [14; 19; 64; 71].

А.Г. Арушановой предложена методика развития речи у дошкольников. Автор рекомендует формировать фразовую речь у дошкольников с речевым недоразвитием через игры, которые имеют не узкую направленность, а широкий общеразвивающий эффект. К таким играм А.Г. Арушанова относит совместные со взрослым сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, инсценировки. Автором систематизирован речевой материал в виде сказок в соответствии с возрастом дошкольников [1; 3].

Таким образом, существуют разные подходы в развитии фразовой речи дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня. Авторами предлагаются методики логопедической работы: методика развития речи с использованием игр (А.Г. Арушанова); методика логопедической работы средствами дидактических игр и занимательных ситуаций (Ю.Ф. Гаркуша, В.И. Селиверстов, Л.Н. Усачева, Т.Б. Филичева); методика использования речевых игр с картинным материалом (Л. Ярох-Пол) и другие. Проведенный анализ указывает на недостаточность использования сюжетно-ролевых игр в логопедической работе с дошкольниками с ОНР II уровня, как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте.

Выводы по главе I

Проведя обзор литературных источников по развитию фразовой речи у дошкольников среднего возраста с общим недоразвитием речи II уровня отметим, что фраза, как наименьшая единица речи, объединяет в себе как одну, так и несколько грамматически оформленных между собой слов и имеет интонационно-смысловую завершенность (Т.А. Лодыженская).

Следовательно, под фразой понимается смысловая единица речи и изучение развития фразовой речи осуществляется через ее продукт – предложение, ключевыми характеристиками которого является смысловая завершенность и грамматическое структурирование

Обзор показал, что у дошкольников с ОНР II уровня отмечается не только нарушение всех компонентов речевой системы, но и недоразвитие неречевых психических функций, тесно взаимосвязанных с речью. Специфической особенностью данной группы дошкольников является нарушения, отмечающиеся как в речевой, так и неречевой симптоматике.

Анализ психолого-педагогических особенностей дошкольников с ОНР II уровня показал, что у большинства детей данной категории отмечается не только нарушение всех компонентов речевой системы, но и недоразвитие неречевых психических функций, тесно взаимосвязанных с речью. Специфической особенностью данной группы дошкольников является нарушения, отмечающиеся как в речевой, так и неречевой симптоматике.

Дошкольники с ОНР II уровня демонстрируют выраженное недоразвитие всех компонентов речевой системы: лексико-грамматического, синтаксического, фонетико-фонематического. В то же время эти дети начинают осваивать грамматические категории родного языка, пользуются фразовой речью в процессе общения. Фразовые высказывания дошкольников с ОНР II уровня имеют свои специфические особенности.

Таким образом, существуют разные подходы в развитии фразовой речи дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня. Авторами предлагаются

методики логопедической работы: методика развития речи с использованием игр (А.Г. Арушанова); методика логопедической работы средствами дидактических игр и занимательных ситуаций (Ю.Ф. Гаркуша, В.И. Селиверстов, Л.Н. Усачева, Т.Б. Филичева); методика использования речевых игр с картинным материалом (Л. Ярох-Пол) и другие. Проведенный анализ указывает на недостаточность использования сюжетно-ролевых игр в логопедической работе с дошкольниками с ОНР II уровня, как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

2.1. Организация исследования и изучение сформированности фразовой речи у детей 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи II уровня

С целью выявления особенностей и уровней сформированности фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня (далее – ОНР) нами был проведен констатирующий эксперимент на базе нескольких дошкольных образовательных организаций г.Тайшета и с. Старый Акульшет.

В констатирующем эксперименте приняли участие 20 детей дошкольного возраста. Среди них 12 мальчиков, 8 девочек.

При комплектовании экспериментальной группы учитывались: однотипный характер дефекта (ОНР II уровня); возраст детей (4-5 лет).

Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись сопутствующие нарушения в развитии (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата).

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Определить схему обследования.
2. Подобрать дидактический материал и балльную оценку в соответствии со схемой обследования.
3. Исследовать состояние сформированности фразовой речи у дошкольников с ОНР II уровня.
4. Определить особенности, а также уровни сформированности импрессивной речи, умения конструировать предложения и применять модель конструкции предложения в речи (диалогической и монологической).

Констатирующий эксперимент включал в себя несколько взаимосвязанных этапов.

На первом этапе нами осуществлялось изучение психолого-педагогической документации, беседы с воспитателями и родителями дошкольников. Родители дали свое согласие на участие детей в экспериментальном исследовании.

В результате изучения психолого-педагогической документации, бесед с воспитателями, нами было выявлено, что у всех дошкольников – участников эксперимента отмечается недостаточная сформированность слухового и пространственного восприятия, снижение вербальной памяти, отставание в развитии словесно-логического мышления. В то же время дошкольники демонстрируют достаточное развитие предметно-практической деятельности.

У 55 % детей отмечается сниженная мотивация к общению и познанию. 45 % дошкольников, напротив, показывают сохранность интереса к познанию. У 80 % детей наблюдаются особенности внимания: быстрая истощаемость, недостаточная устойчивость, трудности распределения. Также у всех детей имеет место нестойкость интересов, трудности саморегуляции. 60 % дошкольников отличаются эмоциональной лабильностью, возбудимостью. 40 % детей иногда проявляют негативизм, у них отмечается неуверенность в себе, плаксивость.

Особенности познавательной и эмоциональной сферы учитывались нами на последующих этапах нашего исследования.

Целью второго этапа исследования было изучение импрессивной речи у рассматриваемой группы детей, где внимание было направлено на понимание дошкольниками с ОНР II уровня синтаксических конструкций – это простые предложения, предложно-падежные конструкции, а также логико-грамматические. Изучались также видо-временные и приставочные формы глаголов. Основным признаком предложения выступает предикативность. Грамматическими средствами выражения предикативности выступает категория времени, лица, наклонения. Этим мы обосновываем включение данных заданий в блок исследования импрессивной речи.

На наш взгляд изучение умения понимать фразу при ее построении, позволит своевременно выявить нарушения в содержательном наполнении высказываний, а также степень усвоения грамматических категорий.

Целью третьего этапа исследования являлось изучение особенностей сформированности фразовой речи у обследуемой группы дошкольников.

Четвертый этап предусматривал математическую обработку данных и описание качественных характеристик.

Основу нашего исследования составили труды отечественных ученых В.П. Глухова, О.Е. Грибовой, Н.С. Жуковой, Л.В. Ковригиной, Е.В. Мазановой, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Также нами использовался картинный материал, предложенный Т.Н. Новиковой-Иванцовой, Е.В. Мазановой, И.А. Смирновой.

Задания, предложенные учеными в области логопедии, касались вопросов изучения фразовой речи у дошкольников с нарушениями речи, умения конструировать предложения с учетом его лексико-грамматического оформления. Мы определили, что недостаточно изучена способность применять модели предложений в речи (диалогической и монологической).

В связи с этим авторским вкладом являлась:

- 1) разработка процедуры изучения фразовой речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня;
- 2) структурирование заданий с учетом применения моделей предложения в речи (диалогической и монологической);
- 3) формулировка словесной инструкции, которая была подготовлена к каждому заданию и была понятна дошкольникам, а также определение параметров оценивания.

При организации обследования мы придерживались принципа учета возрастных особенностей детей – это, прежде всего, ориентация на методы и приемы, формы обследования, речевой и наглядный материал, который соответствует возрасту детей, принимающих участие в эксперименте. Обследование фразовой речи проводилось в индивидуальной форме. Задания

предъявлялись в игровой форме. Экспериментатор старался поддерживать положительный эмоциональный фон во время обследования. При необходимости экспериментатор оказывал помощь (стимулирующую, организационную, обучающую).

В процессе организации эксперимента мы придерживались данных о психофизических особенностях дошкольников – их познавательной сферы. Как известно, у дошкольников с ОНР II уровня нарушена устойчивость внимания, поэтому на занятиях с ними при изучении фразовой речи мы специально осуществляли руководство направленностью внимания детей. Дошкольники с общим недоразвитием речи II уровня нуждаются в большем количестве проб, чтобы освоить способ деятельности и войти в ситуацию диагностики. Также у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня имеет место снижение работоспособности, утомляемость. Следовательно, обследование составляло до 15 минут.

Нами также учитывались возможности понимания речи дошкольниками с ОНР II уровня, поэтому задание предъявлялось пошагово в форме простой конструкции, но четко и конкретно.

Констатирующий этап исследования включал в себя ряд разделов:

- 1 раздел – исследование уровня сформированности импрессивной речи;
- 2 раздел – исследование уровня сформированности фразовой речи.

Включение в методику исследования 2 разделов позволяет изучить состояние сформированности фразовой речи у рассматриваемой группы дошкольников на двух уровнях – внешнем и внутреннем, и определить соотношение сформированности фразовой речи на каждом из них. Баллы, набранные дошкольниками по каждому разделу, не суммировались, а оценивались отдельно.

Ниже представлена схема констатирующего этапа исследования по разделам и заданиям. (См. Рисунок 1).

Схема констатирующего эксперимента

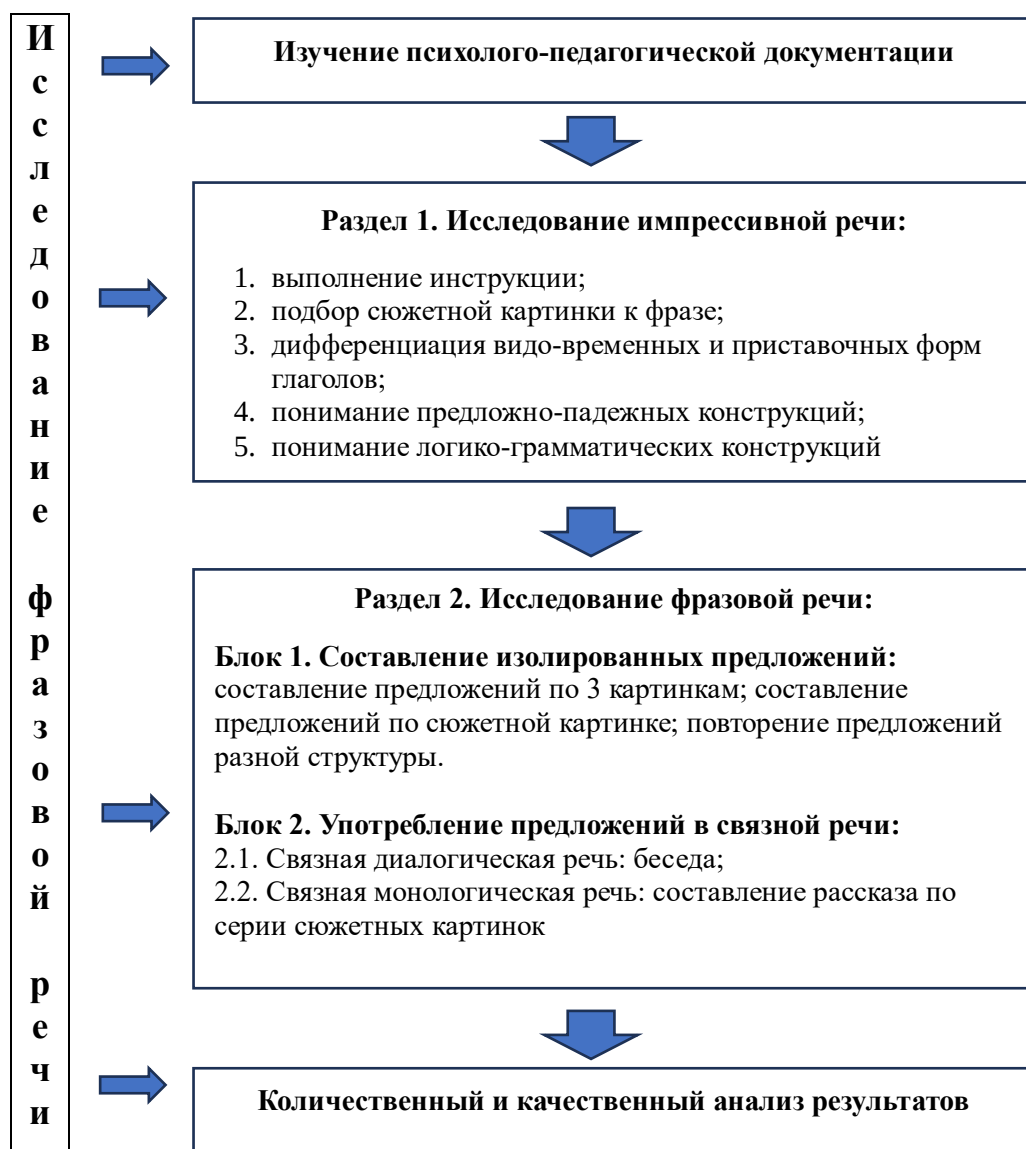


Рисунок 1. Схема констатирующего эксперимента

Перейдем к описанию заданий каждого раздела методики констатирующего эксперимента.

Раздел 1 – исследование импрессивной речи: выполнение инструкций; подбор сюжетной картинки к фразе; дифференциация видо-временных и приставочных форм глаголов; понимание предложно-падежных конструкций; понимание логико-грамматических конструкций.

Раздел 2 – исследование фразовой речи (включал 2 блока заданий):

блок 1 – составление изолированных предложений: составление предложений по сюжетной картинке; составление предложений по 3 картинкам; повторение предложений разной структуры;

блок 2 – употребление предложений в связной речи: связная диалогическая речь (беседа); связная монологическая речь (составление рассказа по серии сюжетных картинок).

При осуществлении оценивания импрессивной речи дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня обращалось внимание на следующие параметры: самостоятельность, правильность, скорость выполнения задания. Рассмотрим каждое задание в отдельности.

1. Выполнение инструкций

Цель: оценка понимания детьми фразы, предъявляемой на слух.

Инструкция: «Послушай и сделай то, что я скажу»

Речевой материал:

Возьми синий кубик

Положи кубик на книгу

Возьми карандаш и встань со стула

Подними мяч и подойди к столу

Похлопай в ладоши, подойди ко мне и сядь на стульчик

Ход обследования: логопед дает ребенку инструкцию. В случае если ребенок не выполняет инструкцию или выполняет частично, экспериментатор повторяет инструкцию. Оценивается выполнение каждой инструкции в соответствии с критериями оценки.

Критерии оценки:

3 балла – правильно и быстро выполняет инструкцию после первого предъявления;

2 балла – правильно выполняет инструкцию после двух повторов;

1 балл – выполняет только часть инструкции, требуется более трех повторов, испытывает трудности переключения с одного действия на другое;

0 баллов – не выполняет инструкцию.

Максимальное количество баллов – 15 баллов.

2. Подбор сюжетной картинки к фразе

Цель: изучить понимание фраз со схожим действием, субъектом действия с опорой на наглядность.

Материал для обследования. Сюжетные картинки: дедушка читает газету, дедушка несет вазу, девочка читает книгу; мама моет малыша, мама одевает малыша, папа моет голову; девочка кормит куклу, девочка катает куклу, мальчик катает мишку; мальчик подметает мусор, мальчик мусорит, мальчик играет; мама варит суп, мама ест суп, мама кормит дочку супом.

Инструкция: «Покажи, где: дедушка читает газету; мама моет малыша; девочка катает куклу; мальчик подметает мусор; мама варит суп».

Ход обследования: логопед предлагает ребенку выбрать соответствующую картинку из трех предложенных картинок (Приложение А). Если ребенок дает не правильный ответ, логопед повторяет предложение, выделяя голосом действие.

Критерии оценки:

3 балла – правильно показывает картинку после первого предъявления инструкции;

2 балла – правильно показывает картинку, но отмечается долгий поиск ответа, возможно повторное предъявление инструкции;

1 балл – показывает картинку со схожим объектом действия (например, показывает «мама одевает малыша» вместо «мама моет малыша»), при повторном предъявлении инструкции дает правильный ответ;

0 баллов – не правильный показ картинки.

Максимальное количество баллов – 15 баллов.

3. Дифференциация видо-временных и приставочных форм глаголов

Цель: оценка понимания детьми видо-временных и приставочных форм глаголов в составе фразы.

Стимульный материал: сюжетные картинки: субъект наливает, переливает, выливает; субъект пьет, ест, поела; субъект рисует, нарисовал, красит (См. Приложение А).

Словесная инструкция: «Покажи, где мальчик выливает, переливает, девочка поела, мальчик рисует, мальчик нарисовал».

Ход работы: педагог предлагает выбрать картинку из 2 - 3 предложенных.

При этом предлагаются картинки с одинаковым субъектом действия (действующим лицом на всех предъявляемых для выбора картинках выступает мальчик/девочка) для того, чтобы ребенок не ориентировался на подсказывающее слово «мальчик»/ «девочка». Если ребенок дает не правильный ответ, логопед повторяет предложение, выделяя голосом действие.

Критерии оценки:

3 балла – правильно показывает картинку после первого предъявления инструкции;

2 балла – правильно показывает картинку, но отмечается долгий поиск ответа, возможно повторное предъявление инструкции, ответ с самокоррекцией;

1 балл – показывает картинку с близким по значению действием («наливает» вместо «выливает»);

0 баллов – показывает картинку с далеким по значению действием/ отказ от выполнения задания.

Максимальное количество баллов – 15 баллов.

4. Понимание предложно-падежных конструкций.

Цель: изучить понимание предложно-падежных конструкций в составе фразы.

Материал для обследования: сюжетные картинки.

Инструкция: «Покажи, где котенок в корзинке; котенок из корзинки; котенок за корзинкой; котенок на стуле; котенок под стулом».

Ход обследования: логопед предлагает ребенку выбрать соответствующую картинку из трех предложенных картинок. Если ребенок дает неправильный ответ. Логопед предлагает ребенку подумать и ответить еще раз. Если ребенок снова дает неверный ответ, логопед дает подсказку с помощью ручного моделирования предлогов. Затем, после обучающей помощи, логопед предлагает другой набор картинок (с другим объектом действия).

Критерии оценки:

3 балла – правильно показывает картинку после первого предъявления инструкции;

2 балла – правильно показывает картинку, но отмечается долгий поиск ответа, возможно повторное предъявление инструкции, ответ с самокоррекцией;

1 балл – показ картинки осуществляется после обучения;

0 баллов – помощь неэффективна.

Максимальное количество баллов – 15 баллов.

5. Понимание логико-грамматических конструкций

Цель: оценка понимания детьми логико-грамматических конструкций.

Материал для обследования: сюжетные картинки.

Инструкция: «Покажи, где кошку догоняет мышка? Где кошка догоняет мышку? Где на волке лошадь? Где на лошади волк? Где мамина дочка? Где мама дочки?».

Ход обследования: логопед предлагает ребенку показать соответствующую картинку.

Критерии оценки:

3 балла – правильно показывает картинку после первого предъявления инструкции;

2 балла – правильно показывает картинку, но отмечается долгий поиск ответа, возможно повторное предъявление инструкции, ответ с самокоррекцией;

1 балл – показ картинки осуществляет после обучения;

0 баллов – обучающая помощь неэффективна.

Максимальное количество баллов – 15 баллов.

Максимальное количество баллов за первый блок заданий – 75 баллов.

Сумма набранных ребенком баллов соответствует определенному уровню развития импрессивной речи:

Высокий уровень – 74-75 баллов;

Средний уровень – 49-73 баллов;

Уровень ниже среднего – 25 – 48 баллов.

Низкий уровень – 0 – 24 балла.

Рассмотрим критерии оценивания и задания ко 2 разделу.

Раздел 2 – исследование фразовой речи, предусматривает 2 блока заданий:

блок 1 – составление изолированных предложений (составление предложений по сюжетной картинке; составление предложений по 3 картинкам; повторение предложений разной структуры);

блок 2 – употребление предложений в связной речи: связная диалогическая речь (беседа); связная монологическая речь (составление рассказа по серии сюжетных картинок).

В качестве критерий оценивания фразовых высказываний обращалось внимание на количество слов в предложении (полное предложение или неполное, распространенное или нераспространенное, простое или сложное), а также на порядок слов в предложении, лексическое наполнение и грамматическое оформление предложения, его смысловую и интонационную законченность.

Блок 1 – составление изолированных предложений.0

1.1. Составление предложения по сюжетной картинке [17].

Цель: изучить умение составлять высказывание на уровне фразы по изображенному действию на картинке.

Стимульный материал: мальчик ест кашу, дедушка несет вазу, девочка ловит бабочку, мальчик поливает цветы, девочка катается на лыжах, петух спит на ветке, еж спрятался под листьями; девочка везет куклу на санках. (См. Приложение Б).

Инструкция: «Посмотри и скажи, что изображено на картинке?» или более облегченный вариант вопроса: «Что делает девочка / мальчик?»

Ход работы: педагог показывает сюжетную картинку и предлагает инструкцию.

В случае затруднений задается вспомогательный вопрос. Оценивается каждое предложение в соответствии с критериями оценки.

Критерии оценки:

3 балла – самостоятельно составляет полное грамматически правильное предложение, соответствующее действию на картинке, фраза имеет интонационную завершенность;

2 балла – нуждается в частичной помощи, отмечаются длительные паузы с поиском нужного действия, единичные ошибки грамматического характера (например, неправильное использование предлога);

1 балл – составляет с помощью наводящего вопроса короткую двухсловную фразу, предлоги не использует, фраза аграмматична;

0 баллов – не составляет фразу с помощью дополнительного вопроса.

Максимальное количество баллов – 24 б.

1.2. Составление предложения по 3 картинкам [17].

Цель: изучить умение устанавливать лексико-смысловые отношения между объектами (предметами) и переносить их в законченную фразу.

Стимульный материал: серия из 3-х предметных картинок (мальчик, лопата, песочника; заяц, морковь, огород; девочка, корзинка, лес; дети, елочная игрушка, елка).

Инструкция: «Посмотри на картинки. Что ты видишь? Составь предложение из этих трех картинок».

Ход обследования: перед ребенком выкладываются три предметные картинки. Логопед предлагает ребенку назвать их и составить по ним предложение. При выполнении задания с использованием 1 – 2 картинок, педагог обращает внимание ребенка на наличие 3 картинки.

Если ребенок не составляет предложение, логопед дает образец: «Мальчик играет лопаткой в песочнице».

Критерии оценки:

3 балла – самостоятельно составляет распространенное предложение с использованием всех трех картинок, соответствующее лексико-грамматическим нормам высказывание полное, информативное;

2 балла – составляет предложение с использованием двух картинок или с частичной помощью взрослого, возможны нарушения грамматических норм;

1 балл – составляет предложение с использованием одной картинки, ответ состоит из 1-2 слов, не использует предлоги, отмечается нарушение грамматических норм, нуждается в помощи (подсказках, наводящих вопросах) взрослого;

0 баллов – не составляет фразу даже с массивной помощью взрослого.

Максимальное количество баллов – 12 баллов.

1.3. Повторение предложений разной структуры.

Необходимостью включения этого задания стало положение о том, что дошкольник может воспроизвести только ту структуру предложения, которой владеет в своей речи [30].

Цель: изучить умение произносить предложения разной глубинно-семантической и поверхностной структурой.

Инструкция: «А теперь поиграем в такую игру: я буду говорить предложения. А ты внимательно послушай и повтори за мной»

Ход обследования: логопед дает ребенку инструкцию. Каждая серия заданий оценивается отдельно в соответствии с критериями оценки.

Нами адаптирован речевой материал в соответствии с произносительными возможностями детей (подбирались слова с более

простой слоговой структурой). Также мы сократили количество предъявляемых серий предложений с целью оптимизации времени обследования, предупреждения переутомления детей. В процессе обследования предлагались все типы конструкций (по Р.И. Лалаевой):

- простые предложения с прямым порядком слов,
- пассивные конструкции,
- безличные предложения,
- инвертированные конструкции,
- сравнительные конструкции,
- простые предложения с однородными членами,
- сложные предложения.

Речевой материал:

Мама идет. Дети играют. Капает дождь.

Мальчик ест суп. Папа купил дыню. Таня моет руки.

Люба гладит утюгом. Миша пишет мелом. Папа режет ножом.

В лесу растут елки. Грибы выросли под березой, мама вышла из дома.

Дедушка подарил Коле машину. Мальчик дал девочке куклу. Мама купила сыну булку.

Мама ставит цветы в вазу. Саша разлил воду на стол. Катя поставила туфли под стул.

Ярко светит солнце. Крапива жжет больно. Маша громко поет.

Земля освещается солнцем. Новый дом охраняется сторожем. Кот нарисован девочкой.

В саду созрело много груш. К вечеру сильно стемнело. Этой зимой все дороги занесло снегом.

Петю бьет Вова. Окно разбил Вася. Машину догоняет автобус.

Таня выше Жени. Маша поет громче Пети. Витя ест кашу быстрее своей маленькой сестры.

Наступила зима, и выпал пушистый снег. Дети катали из снега комки и делали снежную бабу. Мама купила капусту и сварила вкусный суп.

Петя сказа, что не пойдет сегодня гулять, потому что холодно. Мы подошли к большому дому, который стоял на берегу реки. Я промочил ноги, потому что попал под дождь.

Критерии оценивания:

3 б. – ребенок верно воспроизводит все высказывания после единичного предъявления;

2 балла – ребенок повторяет предложения с единичными ошибками, после повторного предъявления воспроизводит предложения правильно;

1 балл – большинство предложений воспроизводит неправильно, отмечаются пропуски, перестановки слов;

0 баллов – не воспроизводит структуру предложения.

Максимальное количество баллов – 39 баллов.

Максимальное количество баллов за первый блок заданий составляет – 75 баллов, что соответствует определенному уровню.

Высокий уровень – 74 – 75 баллов;

Средний уровень – 49 – 73 балла;

Уровень ниже среднего – 25 – 48 баллов;

Низкий уровень – 0 – 24 балла.

Раздел 2. Употребление предложений в связной речи

2.1. Связная диалогическая речь

2.1.1. Беседа

Включение в обследование фразовой речи беседы с ребенком было нацелено на то, чтобы определить на сколько дошкольники с ОНР II уровня могут успешно пользоваться фразовой речью в процессе свободного общения со взрослым.

Логопед привлекал дошкольника к непринужденной беседе с помощью следующих вопросов:

Как тебя зовут?

Сколько тебе лет?

Какие у тебя есть игрушки?

Что ты делал сегодня утром, расскажи по порядку.

Ты сюда приехал или пришел? На чем можно ехать? Ты был в зоопарке (цирке, в лесу)? Кого ты там видел?

Критерии оценки:

3 балла – активно использует развернутые, интонационно завершенные фразы, представленные в виде полных предложений, которые оформлены грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств;

2 балла – использует малоразвернутые интонационно завершенные фразы, во фразовой речи отмечаются трудности согласования слов в роде, числе и падеже, ошибочное использование предлогов;

1 балл – использует простые шаблонные фразы, наблюдаются многочисленные аграмматизмы, интонационная незавершенность;

0 баллов – отвечает односложно или не отвечает на вопросы.

Максимальное количество баллов – 3 балла.

2.2. Связная монологическая речь

2.2.1. Составление рассказа по серии сюжетных картин [44]

Цель: оценить способность детей использовать в процессе монологической речи завершенные по смыслу и интонации фразы, различные типы предложений, установить максимальное количество слов, употребляемых детьми при составлении предложений, и способы связи слов между собой.

Материал для обследования: игрушка Лунтик, серия из трех сюжетных картинок «Заяц и снеговик» (Приложение Б).

Инструкция: «Давай поиграем? Лунтик просит помочь ему разобраться в картинках. Нужно их расставить по порядку. Что было сначала, а что потом? А теперь расскажи, что тут произошло?»

Ход обследования: перед ребенком выкладываются три сюжетные картинки. Логопед предлагает ребенку установить последовательность

событий и составить рассказ. Если ребенок испытывает трудности, логопед задает наводящие вопросы: Какое время года наступило? Кого увидел зайчик? Что он захотел сделать? Удалось ему достать морковку? Что он тогда придумал? Чем все закончилось? Куда исчез снеговик?

Критерии оценки:

3 балла – самостоятельно устанавливает последовательность событий, использует завершенные по смыслу и интонации фразы, различные типы предложений, которые оформлены грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств, устанавливает причинно-следственные связи;

2 балла – устанавливает последовательность событий с помощью, не всегда правильно воспроизводит причинно-следственные связи, использует завершенные по смыслу и интонации фразы, предложения преимущественно простые, лексика недостаточно разнообразна, единичные ошибки при согласовании слов, употреблении предлогов, требуется помощь взрослого в форме вопросов;

1 балл – ребенок ошибается в последовательности событий и использует простые фразы, допускает множественные аграмматизмы, лексика бедная, отмечаются лексические замены, нужна помощь через наводящие вопросы;

0 баллов – задание не выполняет даже при наличии массивной помощи, образца взрослого.

Максимальное количество баллов – 3 балла.

Максимальное количество баллов за второй блок заданий – 6 баллов.

Набранное количество баллов соответствует определенному уровню сформированности употреблять предложения в связной речи.

Высокий уровень – 6 баллов;

Средний уровень – 4-5 баллов;

Уровень ниже среднего – 2 – 3 балла;

Низкий уровень – 0 – 1 балл.

Максимальное количество баллов по второму разделу методики констатирующего эксперимента – 81 балл.

Сумма набранных ребенком баллов соответствует определенному уровню развития фразовой речи:

Высокий уровень – 80-81 баллов;

Средний уровень – 52-79 баллов;

Уровень ниже среднего – 26 – 51 балл;

Низкий уровень – 0 – 25 баллов.

Все данные обследования, полученные в ходе констатирующего эксперимента, фиксировались в индивидуальных протоколах логопедического обследования (Приложение В).

2.2. Анализ результатов исследования

Рассмотрим результаты, полученные на этапе констатирующего эксперимента.

Исследование импрессивной речи показало, что дошкольники экспериментальной группы демонстрируют качественно различные уровни понимания фразы при выполнении заданий методики констатирующего эксперимента (См. Рисунок 2).

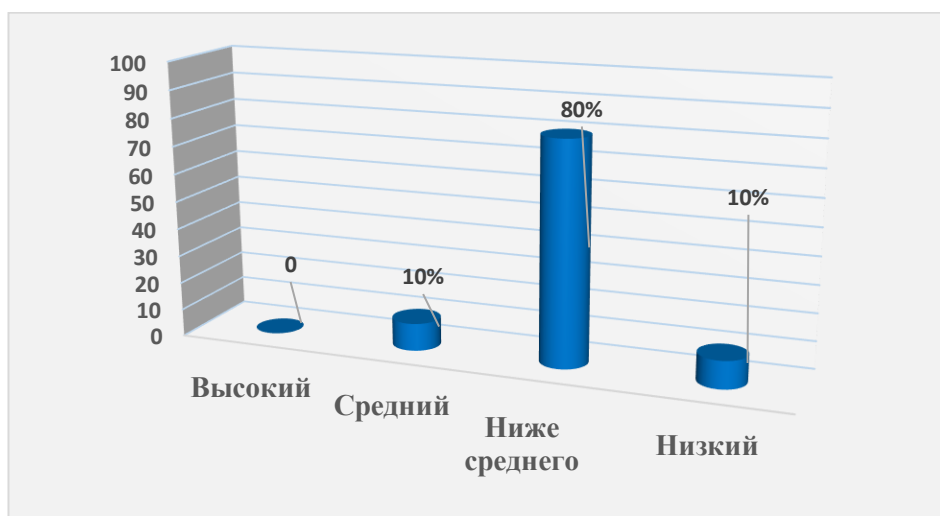


Рисунок 2. Уровни сформированности импрессивной речи у дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня

На рисунке 2 представлены количественные данные сформированности импрессивной речи у дошкольников 4 – 5 лет с ОНР II уровня. Данные гистограммы показали, что на уровне ниже среднего оказались 80 % детей. Остальные дети распределились следующим образом – 10 % оказались на среднем уровне и такое же количество детей показали низкий уровень. На высоком уровне не оказалось ни одного дошкольника.

Ниже рассмотрим особенности сформированности понимания фразовой речи дошкольниками экспериментальной группы (далее ЭГ).

Дошкольники, показавшие средний уровень сформированности импрессивной речи, правильно и быстро выполнили только одну инструкцию («Возьми синий кубик»). Выполнение остальных инструкций осуществлялось после повторного их предъявления. Особое затруднение вызвала трехступенчатая инструкция, что говорит о недостаточном развитии механизмов лингвистической организации речи, находящихся свое выражение в нарушении способности дошкольников к усвоению и применению тех или иных правил языковой системы, что, в свою очередь, затрудняет понимание грамматических конструкций.

В процессе выявления умения понимать фразу со схожим объектом действия, опираясь на наглядность, а именно подбор сюжетной картинки к конкретной фразе, мы получили следующие качественные характеристики. Дошкольники, которые оказались на среднем уровне показывали картинку верно, однако у них отмечался длительный поиск ответа. Этим детям требовалась помощь в виде повторения инструкции.

При оценивании видо-временных, а также приставочных форм слов-действий (глаголов) в составе фразы, отметим, что дети показавшие средний уровень сформированности импрессивной речи правильно показывают картинку, но также отмечается долгий поиск ответа, либо ответ с самокоррекцией. В ряде случаев дети показывали картинки с близким по значению действием («выливает» вместо «переливает», «ест» вместо «поела»). Это говорит о недостаточном усвоении детьми грамматических категорий, что

затрудняет их понимание и препятствует применению грамматических категорий во фразовой речи.

При оценке понимания детьми предложно-падежных конструкций в составе фразы было выявлено, что дошкольники, показавшие средний уровень, правильно выполняли задание, но отмечался долгий поиск ответа, иногда экспериментатор повторно предъявлял инструкцию, в ряде случаев дети давали не правильные, но тут же их сами корректировали.

При выполнении заданий, направленных на оценку понимания логико-грамматических конструкций, дошкольники давали ответы с ошибками. В некоторых случаях дети показывали правильную картинку (где мамаина дочка? Где мама дочки?), в других же случаях отмечались ошибочные показы картинок, долгий поиск ответа, ответы с самокоррекцией.

Дошкольники, показавшие уровень сформированности импрессивной речи ниже среднего, безошибочно выполняли одноступенчатую инструкцию после первого предъявления. Двухступенчатые инструкции дети выполняли после двух повторов. В ряде случаев были затруднения в понимании инструкции, содержащей предлог («Положи кубик на книгу»). Для выполнения трехступенчатой инструкции детям требовалось более двух повторов.

В процессе оценки умения понимать фразу, в которой был схожий объект действия при опоре на наглядность (подбор сюжетной картинки к фразе) дошкольники с уровнем сформированности импрессивной речи ниже среднего продемонстрировали следующие особенности:

В ряде проб дети показывали картинку правильно, но отмечался долгий поиск ответа (дедушка читает газету; мама моет малыша).

В других пробах дошкольники показывали картинку со схожим объектом действия («девочка кормит куклу» вместо – «девочка катает куклу», «мама есть суп» вместо «мама варит суп»). При повторном предъявлении инструкции дети давали правильный ответ.

При выполнении третьего задания в данном разделе констатирующего эксперимента, целью которого являлась оценка понимания дошкольниками видо-временных и приставочных форм глаголов в составе фразы, отмечались у детей следующие сложности. Дошкольники путались в понимании приставочных форм глаголов. Например, не понимали «выливает – «наливает» и «переливает», и путали некоторые видо-временные формы глаголов, а именно «ест» и «поела» или «рисует» и «нарисовала».

Количественные результаты сформированности видо-временных форм глаголов определили, что уровень импрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня показали уровень ниже среднего. Эти дети справлялись с заданием (показ правильной картинки) только после повторной словесной инструкции.

Оценка понимания предложно-падежных конструкций в составе фразы показала, что дошкольники данной группы допускались ошибки, дети путали значение предлогов из, за; на, под. Дошкольники с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) II уровня демонстрируют низкий уровень усвоения предлогов, не понимают их значения в составе фразы, что в свою очередь будет обуславливать трудности в построении фраз с включением предлогов.

При выполнении заданий, направленных на оценку понимания логико-грамматических конструкций, испытывали выраженные затруднения, давали неправильные ответы, либо «угадывали» картинку. Но при повторном предъявлении задания в большинстве случаев показывали неправильную картинку.

Полученные данные говорят о низком уровне лингвистической организации речи данной группы дошкольников, недостаточном усвоении языковых правил.

Дошкольники, показавшие низкий уровень сформированности импрессивной речи, при выполнении инструкций продемонстрировали следующие особенности: чаще всего дети выполняли лишь часть инструкции (брали кубик любого цвета, брали только карандаш, но не вставляли со стула

или же наоборот: вставляли со стула, но не брали карандаш). Наибольшие затруднения вызвала трехступенчатая инструкция («Похлопай в ладоши, подойди ко мне и сядь на стульчик»), требовалось более трех повторов инструкции, дети испытывали затруднения при переключении с одного действия на другое.

При подборе сюжетной картинки к фразе дошкольники с низким уровнем сформированности импрессивной речи показывали картинку со схожим объектом действия, отмечался долгий поиск ответа, или же неправильно показывали картинку.

При выполнении третьего задания методики констатирующего эксперимента (оценка понимания детьми видо-временных и приставочных форм глаголов в составе фразы) дошкольники с низким уровнем путали приставочные формы глаголов, ошибочно показывали картинки с близким по значению действием (рисует – красит). Наибольшие трудности дети испытывали при определении видо-временных форм глаголов: дети показывали не правильную форму глагола («ест» вместо «поела», «рисует» вместо «нарисовал»).

Возможность понимания предложно-падежных конструкций в составе фразы у детей этой группы тоже оказалась на низком уровне сформированности. Дети справились с заданием либо только после неоднократной обучающей помощи педагога или не справлялись вовсе и после обучения.

Логико-грамматические конструкции дошкольники, показавшие низкий уровень, не понимали.

Полученные данные свидетельствуют о нарушении усвоения дошкольниками с ОНР II уровня языковых механизмов, понимания синтаксической организации фразового высказывания.

Наиболее успешными дошкольники с ОНР II уровня оказались при выполнении второго задания (подбор сюжетной картинки к простой фразе).

Наибольшие трудности у детей с ОНР II уровня вызвали задания, направленные на оценку понимания дошкольниками предположно-падежных и логико-грамматических конструкций.

Указанные сведения доказывают, дети среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня испытывали существенные трудности в понимании грамматических форм и отношений. Данный факт свидетельствует о необходимости накопления практического опыта при построении фразы для полноценного развития лексико-грамматической основы языка.

Рассмотрим 2 раздел заданий на этапе констатирующего эксперимента по исследованию фразовой речи. При осуществлении оценивания уровня сформированности фразовых высказываний дошкольниками, обращалось внимание на количественный состав слов во фразе и тип составленного предложения – полное или неполное, распространенное или нераспространенное, простое или сложное предложение, а также на порядок построения слов во фразе, лексическое наполнение предложения, его грамматическое оформление, смысловую и интонационную завершенность самой фразы.

Количественный анализ данных по первому блоку второго раздела (составление изолированных предложений) представлен на рисунке (См. Рисунок 3).

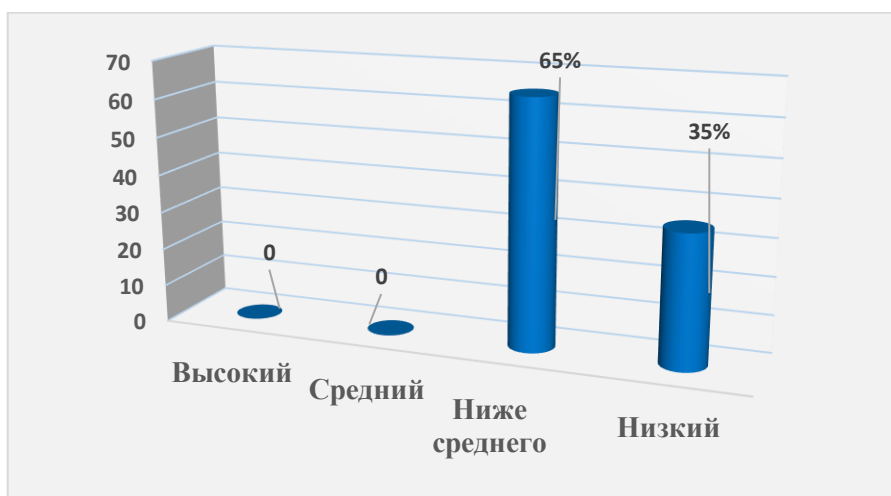


Рисунок 3. Уровни сформированности умения составлять изолированные предложения

Количественные данные, представленные на рисунке, распределились следующим образом. На уровне ниже среднего оказалось 65 % дошкольников (13 детей). Низкий уровень продемонстрировали 35 % респондентов (7 детей). Перейдем к описанию особенностей, демонстрируемых дошкольниками с ОНР II уровня при выполнении заданий 1 блока второго раздела методики констатирующего эксперимента.

При выполнении первого задания второго раздела методики констатирующего эксперимента (составление предложения по сюжетной картинке) дошкольники с ОНР II уровня нуждались в помощи взрослого, отмечались длительные паузы с поиском нужного действия, ошибки грамматического характера, лексические замены. Приведем пример ответов дошкольников, показавших уровень сформированности умения составлять предложения ниже среднего:

Картинка «Дедушка несет вазу» – Дедушка идет вазу.

Картинка «Мальчик поливает цветы» – Чтобы они росли.

Картинка «Еж спрятался под листьями» – Ежик сидит дома.

Картинка «Петух спит на ветке» – Кулица пит.

Картинка «Девочка везет куклу на санках» – Мама катёт а санки.

Дошкольники, показавшие низкий уровень сформированности умения строить предложения, составляли с помощью наводящего вопроса короткую однословную или двухсловную фразу. Нами были отмечены следующие особенности: аграмматичность фраз, лексические замены, не правильное использование или пропуск предлогов, не правильное согласование слов. Чаще всего дети просто называли субъект или объект действия. Глаголы детьми использовались редко. Приведем пример ответов дошкольников, показавших низкий уровень сформированности фразовой речи:

Картинка «Дедушка несет вазу» – Деда.

Картинка «Мальчик поливает цветы» – А цеты.

Картинка «Девочка ловит бабочку» – Девочка бабоська.

Картинка «Девочка катается на лыжах» – Она лызы.

Картинка «Еж спрятался под листьями» – Ёзик лисьтики. Пит.

Картинка «Петух спит на ветке» – Попугай пит.

Картинка «Девочка везет куклу на санках» – Масик девоська.

С целью выявления умения устанавливать лексико-смысловые отношения между объектами (предметами) и выдавать их в форме законченной фразы, было предложено задание: составить предложения по трем картинкам.

Дошкольники, показавшие уровень сформированности умения строить предложения ниже среднего, составляли предложения с использованием двух картинок с частичной помощью взрослого, во фразах детей отмечались нарушения грамматических норм: девочка лес идет (картинки: девочка, корзинка, лес). Девочка и елка. Девочка пошла и мальчик (картинки: дети, елочный шарик, елка). Мальчик для лопатку играть (картинки: мальчик, лопатка, песочница). Зацикь ест моковка (картинки: заяц, морковка, огород).

Дошкольники, продемонстрировавшие низкий уровень сформированности умения строить предложения, с трудом строили фразу, при этом отмечались характерные особенности, которые опишем. Высказывания детей в основном сводились к перечислению визуально воспринимаемых объектов. Также отмечались повторы отдельных слов и нарушение грамматических норм. Данные факты свидетельствуют о низком уровне лингвистической организации речи, а, следовательно, и в низкой способности респондентов применять правила языковой системы. Дети нуждались в помощи (подсказках, наводящих вопросах) взрослого. Приведем пример ответов дошкольников, показавших низкий уровень сформированности фразовой речи, при составлении предложений по трем картинкам:

Заясь... моковка...заясь. Мальчик япатка (картинки: мальчик, лопатка, песочница). Оголот (картинки: заяц, морковка, огород). Девочка, корзинка, лес.

При повторении предложений разной структуры дошкольники, показавшие уровень сформированности умения строить предложения ниже среднего, воспроизводили простые структуры предложений с правильным порядком слов. При этом двухсловные фразы респонденты повторяли

безошибочно. Но уже трех и четырех составные предложения они не всегда использовали верно и допускали ошибки в падежных окончаниях и при использовании предлогов («папа купил дыня»; «мама гладит утюг», «грибы выросли на береза»).

После повторного предъявления предложений дети в ряде случаев воспроизводили его правильно.

Также отмечались пропуски и перестановки слов в предложении (Маша вышла из дома – Маша дома из. Мама ставит цветы в вазу – Ваза мама ставит); лексические замены (Мама купила сыну булку – мама купила бутылку. Мама ставит цветы в вазу – Мама купила вазу).

При воспроизведении более сложных синтаксических конструкций дошкольники допускали многочисленные ошибки (пропуск слов). Пассивные конструкции детьми не воспроизводились или воспроизводились с ошибками (Новый дом охраняется сторожем – столуж охраняет дом). Наибольшие трудности вызвало у дошкольников повторение сложных предложений. Однако и простые предложения с однородными членами, которые имели сравнительные и безличные конструкции. Например:

«Все дороги снегом» вместо «Этой зимой все дороги занесло снегом».

«Вова бьет» вместо «Петю бьет Вова».

«Дети катались и бабу» вместо «Дети катали из снега комки и делали снежную бабу», и т.п.

Дошкольники, показавшие низкий уровень сформированности умения строить предложения, большинство простых предложений воспроизводили неправильно, отмечались пропуски, перестановки слов. Они не могли воспроизвести структуру безличного предложения, а также пассивные и сравнительные конструкции. Отмечались трудности при построении простых предложений с однородными членами и в сложных предложениях, соответственно. Дети могли терять слова или повторяли одно слово и чаще всего последнее в предложении. Ниже рассмотрим ряд примеров.

«Гомко» вместо «Маша громко поет» или

Миша пишет мелом – Миша мел.

Папа режет ножом – папа нож.

Мама вышла из дома – Мама дома из.

Саша разлил воду на стол – Саша тол.

Ярко светит солнце – соце.

Кот нарисован девочкой – Кот.

Маша поет громче Пети – Петя гомко.

К вечеру сильно стемнело – темнело.

Этой зимой все дороги занесло снегом – сегом.

После прослушивания сложного предложения, дети с низким уровнем не воспроизводили ни одного слова. Дошкольники с ОНР II уровня не договаривали фразу до конца, часто замолкали либо застревали на отдельном элементе высказывания. Стоит также отметить, что воспроизводимые детьми фразы были трудно воспринимаемы на слух, неразборчивы. В связи с этим иногда было трудно дифференцировать окончания слов, выражающих грамматические отношения во фразе.

Таким образом, при воспроизведении фразовых высказываний дошкольники с ОНР II уровня продемонстрировали следующие особенности: ошибки грамматического оформления, упрощение структуры предложения, лексические замены. Дети неверно истолковывали грамматические связи (Таня выше Жени – Женя выше).

Наиболее успешными дошкольники с ОНР II уровня оказались при выполнении 2 задания (составление предложения по 3 сюжетным картинкам). Это можно объяснить наличием визуального плана фразы, а также оказываемой взрослым направляющей помощью. Наибольшие трудности у детей с ОНР II уровня вызвало 5 задание (повторение предложений разной структуры). На наш взгляд, это демонстрирует потребность дошкольников в практическом опыте по построению фразы для формирования способности произносить предложения с различной глубинно-семантической и

поверхностной структурой, развития полноценной лексико-грамматической системы языка.

При выполнении заданий 2 блока второго раздела методики констатирующего эксперимента, целью которого являлось изучение уровня сформированности умения применять модели предложения в речи (диалогической и монологической) были получены достаточно низкие результаты, представленные на гистограмме (См. Рисунок 4).

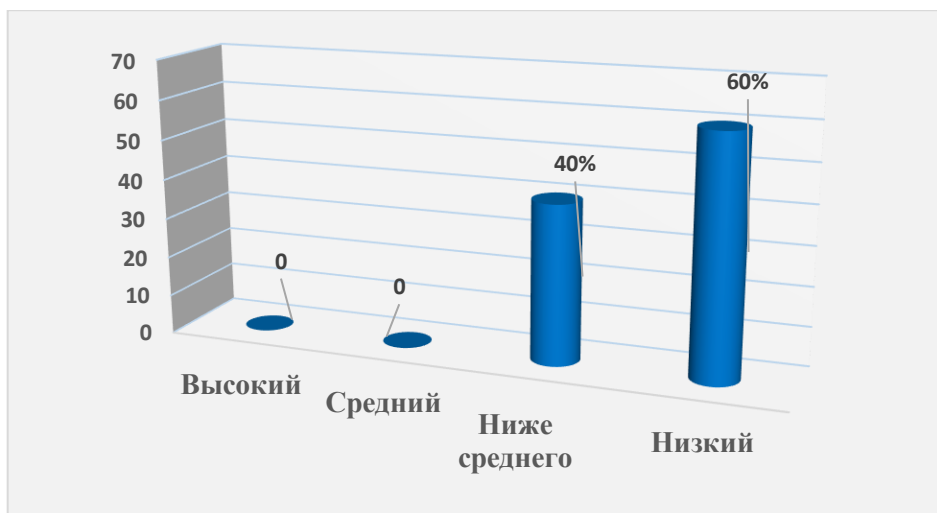


Рисунок 4. Уровни сформированности умения применять модели предложения в связной речи

Полученные количественные результаты исследования выявили, что 60% респондентов оказались на низком уровне сформированности умения использовать модели предложений в речи. 40% респондентов показали уровень ниже среднего. Перейдем к описанию особенностей, демонстрируемых дошкольниками с ОНР II уровня при выполнении заданий 2 блока второго раздела методики констатирующего эксперимента.

В ходе беседы нами решалась задача выявления успешности дошкольников с ОНР II уровня в использовании фразовой речи в связной диалогической речи, в процессе свободного общения со взрослым. Большинство дошкольников использовали малоразвернутые интонационно завершенные фразы. Дети, показавшие уровень сформированности умения применять модели предложений в связной речи ниже среднего, испытывали трудности, которые были связаны с неумением конструировать полные и

неполные нераспространенные предложения. В процессе беседы с ними мы отметили, что дети вообще не использовали в речи сложные предложения. В основном они использовали от 3 до 4 слов, которые входили в фразу. Однако при этом нарушалось согласование слов в роде, числе и падеже. Также дети ошибочно использовали предлоги. Например, вместо «на машине» говорили «а масина». Также нами отмечалась бедность лексического наполнения предложения. Рассмотрим примеры фразовых высказываний, которые давали дети среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня, оказавшиеся на уровне ниже среднего.

- Как тебя зовут?
- Анид (Данил)
- Сколько тебе лет?
- Пять.
- Какие у тебя есть игрушки?
- Есьного.
- А какие игрушки у тебя самые любимые?
- Мысь, тоба, мясь исё
- Расскажи, что ты сегодня делал утром по порядку?
- Я одеса, ем бабаси, одеса сад, посо я сад.
- Ты в сад приехал или пришел?
- Поеди папой масина
- На чем еще можно ехать?
- Апасас, мусасана, осень дооо
- Ты был когда-нибудь в зоопарке или цирке?
- Да, я был запак
- Кого ты там видел?
- Пак? Гоки кататься. Гуять мы посидо.

В процессе беседы с ребенком отмечаются следующие особенности фразовой речи: использование простых фраз, бедность их лексического наполнения, нарушения согласования слов во фразе. Ребенок отвечает не

всегда в соответствии с заданным вопросом (ответ на последний вопрос). При этом отмечается полиморфное нарушение звукопроизношения, нарушение слоговой структуры.

Дошкольники, показавшие, низкий уровень сформированности умения применять модели предложений в связной речи, в процессе беседы использовали простые шаблонные фразы или отвечали односложно. В высказываниях детей наблюдались многочисленные аграмматизмы, интонационная незаконченность фразы и ее смысловая незавершенность. Общее количество слов в фразе составляло от 2 до 3 слов. Рассмотрим примеры фразовых высказываний детей, которые показали низкий уровень.

- Как тебя зовут?
- Саса.
- Сколько тебе лет?
- Пять.
- Какие у тебя есть игрушки?
- Асьны.
- А какие игрушки у тебя самые любимые?
- Масы юби.
- Ты любишь играть с машинкой?
- Да.
- А как ты с ней играешь?
- Катъ. А дога.
- Катаешь по дороге?
- Да.
- Расскажи, что ты сегодня делал утром по порядку?
- Низа (пожимает плечами).
- Зубы чистил?
- Да.
- А потом что?
- Садик. Ем. Мама посо.

– Ты был когда-нибудь в зоопарке?

– Да.

– Кого ты там видел?

– Бабисякека. Козя...

Таким образом, дошкольники с ОНР II уровня демонстрируют нарушение внутреннего программирования структуры предложения и реализации внешней программы фразового высказывания.

Во втором задании, целью которого было составить рассказ по серии сюжетных картинок, изучалось умение использовать в монологической речи разные типы предложений, являющихся законченными по смыслу.

Дети, показавшие уровень сформированности умения применять модели предложений в связной речи ниже среднего, устанавливали последовательность событий с организующей помощью. Дошкольники использовали завершенные по смыслу и интонации фразы, но не всегда правильно воспроизводили причинно-следственные связи. Детями использовались преимущественно простые предложения, лексика недостаточно разнообразна, отмечались ошибки при согласовании слов, употреблении предлогов. Часто детям требовалась помощь взрослого в виде наводящих вопросов.

Приведем пример рассказа дошкольника с уровнем развития фразовой речи ниже среднего:

Зайчик прыгал прыгал. Она хотел маковка. Подумал подумал. Завика лешицу посол (пауза). – Удалось зайцу достать морковку? – Да, она съел его. – Что случилось со снеговиком? – Заваик нету! Таил соце.

Дошкольники с ОНР, показавшие низкий уровень развития фразовой речи, устанавливали последовательность событий с помощью взрослого, при описании события использовали простые фразы, при этом наблюдались многочисленные аграмматизмы, бедность лексики, лексические замены (лестница – палки). Дошкольникам требовалась помощь взрослого в виде

наводящих вопросов, заданного начала предложения. 1 ребенок не выполнил задание даже при наличии массивной помощи, образца взрослого (отказ).

Приведем пример рассказа дошкольника с низким уровнем сформированности умения применять модели предложений в связной речи. Ребенок самостоятельно не составлял рассказ, отвечал на вопросы взрослого:

- Какое время года наступило?
- Это зима.
- Кого увидел зайчик?
- Снеговик.
- Что он захотел сделать?
- Пыгнуть.
- Удалось ему достать морковку?
- Да.
- Ему не удалось достать морковку. Что тогда заяц придумал?
- Он естница.
- Чем все закончилось?
- Съел.
- Куда исчез снеговик?
- Посто раствойся.

Таким образом, наличие внешних опор помогает дошкольникам программировать во внутреннем плане фразовое высказывание, однако при его реализации видны дефициты лингвистических способностей детей.

Анализ результатов второго раздела задания позволил определить наличие диссоциации между относительной сформированностью фразовой речи в процессе построения изолированных предложений и существенными трудностями в умении применять сформированные модели предложений в речи. На гистограмме представлены сравнительные данные (См. Рисунок 5).

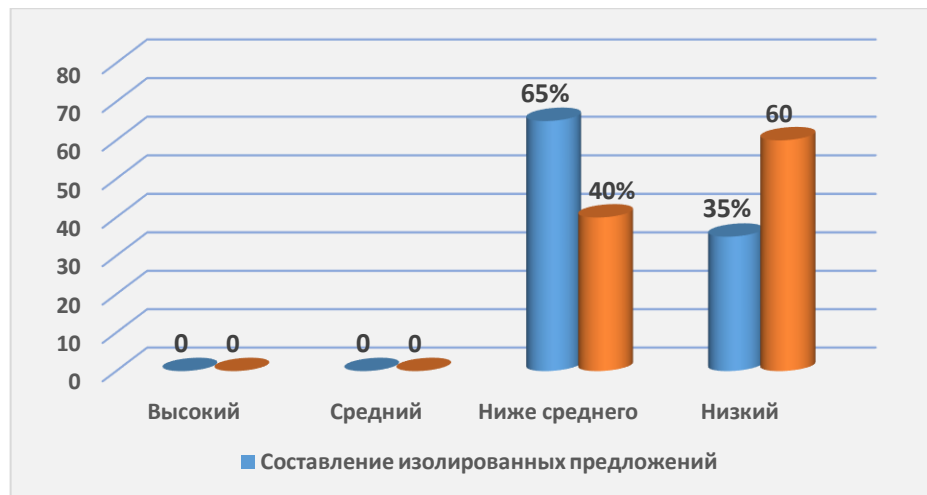


Рисунок 5. Уровни сформированности умения строить изолированные предложения и умения применять модели предложений в связной речи

Как показали результаты исследования выполнения всех, предложенных детям ОНР II уровня заданий, мы определили следующие особенности сформированности фразовой речи:

- 1) сложности в понимании трехступенчатой словесной инструкции;
- 2) трудности в переключении с одного действия на другое, при условии, что сама инструкция ребенку понятна;
- 3) несформированность понимания предложно-падежных конструкций и логико-грамматических конструкций в составе предложения;
- 4) трудности при дифференциации глаголов с приставками, а также видо-временных форм глаголов, являющихся близкими по значению, что говорит о трудностях понимания фразы целиком;
- 5) относительная сформированность импрессивной речи по сравнению с уровнем развития фразовой речи;
- 6) использование в речи в основном только простых нераспространенных фраз;
- 7) ограниченность лексического наполнения фраз и наличие лексических замен;
- 8) паузы в речи и поиск необходимых слов при конструировании фразы;
- 9) смысловая неоконченность фраз;

10) трудности согласования слов в предложении и ошибочное употребление предлогов в речи;

11) низкая самостоятельность при составлении фразовых высказываний;

12) при воспроизведении сложных синтаксических конструкций, а именно пассивных и сравнительных конструкций, безличных предложений, предложений с однородными членами и сложных предложений;

13) диссоциация между относительной сформированностью фразовой речи при построении отдельных предложений и существенными трудностями в использовании доступных моделей предложений в связной речи.

Подводя итог, отметим, что специфические особенности сформированности фразовой речи у рассматриваемой группы детей, касаются как процесса внутреннего программирования структуры предложения и его синтаксической организации, так и реализации внешней программы в форме грамматически верного оформления и самой последовательности изложения в речи дошкольников.

Анализируя количественные результаты выполнения 2 разделов заданий, предложенных дошкольникам, нами определены уровни сформированности фразовой речи, представленные на рисунке (См. Рисунок 6).

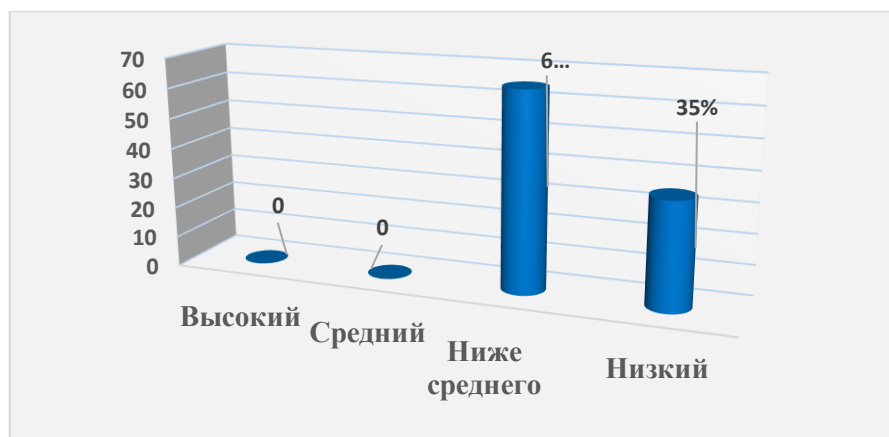


Рисунок 6. Уровни сформированности фразовой речи (в %)

По результатам количественной обработки данных 13 детей среднего дошкольного возраста (65%) оказались на уровне ниже среднего по

сформированности фразовой речи. 8 дошкольников с ОНР II уровня (35%) показали низкий уровень соответственно.

Нами проанализирована взаимосвязь между нарушениями импрессивной речи и фразой в экспрессивной речи. Дошкольники, демонстрирующие низкий уровень сформированности импрессивной речи показывают низкий уровень фразовой речи. Нами сопоставлены результаты по первому и второму разделу методики констатирующего эксперимента. В результате сопоставления были выделены четыре группы дошкольников:

1 группа (10% детей) – со средним уровнем импрессивной речи и уровнем фразовой речи ниже среднего.

2 группа (60% детей) – с уровнем импрессивной и фразовой речи ниже среднего.

3 группа (20 % детей) – с уровнем импрессивной речи ниже среднего и низким уровнем фразовой речи.

4 группа (10 % детей) – с низким уровнем импрессивной речи и низким уровнем фразовой речи.

Для организации логопедической работы мы условно поделили детей на две типологические группы.

В первую группу были включены дошкольники с благоприятным вариантом развития фразовой речи (вошли дети из 1 и 2 группы).

Во вторую группу – с относительно неблагоприятным вариантом развития фразовой речи, которые имели более выраженные нарушения в импрессивной и фразовой речи (вошли дети 3 и 4 группы).

Таким образом, полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента определяют необходимость организации коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование фразовой речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня. При организации логопедической работы важно учитывать контингент детей и их особенности и возможности в уровне сформированности не только экспрессивной, но и речи на уровне понимания (импрессивной речи).

Выводы по главе II

Для определения особенностей сформированности фразовой речи у детей среднего дошкольного возраста (4 – 5 лет) был организован констатирующий эксперимент, который проходил на базе нескольких дошкольных образовательных организаций г. Тайшета и с. Старый Акульшет Иркутской области. В эксперименте приняли участие 20 детей среднего дошкольного возраста.

В качестве заданий, предложенных дошкольникам нами использовались методики отечественных ученых в области логопедии В.П. Глухова, О.Е. Грибовой, Н.С. Жуковой, Л.В. Коврягиной, Е.В. Мазановой, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Также применялся картинный материал, предложенный Т.Н. Новиковой-Иванцовой, Е.В. Мазановой, И.А. Смирновой.

Авторский вклад заключался в определении структурных компонентов обследования дошкольников с целью изучения уровня сформированности фразовой речи, а также определении последовательности предлагаемых дошкольникам с ОНР II уровня заданий и их структурировании с учетом применения моделей предложения в речи (диалогической и монологической). Также определялась формулировка словесной инструкции к предлагаемым заданиям, которая доносилась доступным для понимания детьми с ОНР II уровня языком и подготовки параметров оценивания.

Изучение уровня сформированности импрессивной речи у рассматриваемой группы детей среднего дошкольного возраста позволили выявить следующие специфические особенности.

В качестве специфических особенностей сформированности импрессивной речи выявим следующие:

- сложности в понимании трехступенчатой словесной инструкции;
- трудности в переключении с одного действия на другое, при условии, что сама инструкция ребенку понятна;

- несформированность понимания предložно-падежных конструкций и логико-грамматических конструкций в составе предложения;
- трудности при дифференциации глаголов с приставками, а также видов временных форм глаголов, являющихся близкими по значению, что говорит о трудностях понимания фразы целиком.

В качестве специфических особенностей сформированности фразовой речи выявим следующие:

- использование в речи в основном только простых нераспространенных фраз;
- ограниченность лексического наполнения фраз и наличие лексических замен;
- паузы в речи и поиск необходимых слов при конструировании фразы;
- смысловая неоконченность фраз;
- трудности согласования слов в предложении и ошибочное употребление предлогов в речи;
- низкая самостоятельность при составлении фразовых высказываний;
- при воспроизведении сложных синтаксических конструкций, а именно пассивных и сравнительных конструкций, безличных предложений, предложений с однородными членами и сложных предложений;
- диссоциация между относительной сформированностью фразовой речи при построении отдельных предложений и существенными трудностями в использовании доступных моделей предложений в связной речи.

Выявленные особенности и уровни сформированности импрессивной речи, фразовой речи у дошкольников с ОНР II уровня позволили выделить две типологические группы детей.

В первую группу были включены дошкольники с благоприятным вариантом развития фразовой речи (вошли дети из 1 и 2 группы).

Во вторую группу – с относительно неблагоприятным вариантом развития фразовой речи, которые имели более выраженные нарушения в импрессивной и фразовой речи (вошли дети 3 и 4 группы).

Таким образом, полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента определяют необходимость организации коррекционно-логопедической работы, направленной на развитие фразовой речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня. При организации логопедической работы важно учитывать контингент детей и их особенности и возможности в уровне сформированности не только экспрессивной, но и речи на уровне понимания (импрессивной речи). Следовательно, возникает необходимость дифференциации содержания работы с учетом типологических вариантов развития фразовой речи дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня.

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ

3.1. Теоретическое обоснование и организация формирующего эксперимента исследования

Результаты констатирующего этапа исследования позволили определить особенности, а также уровни сформированности фразовой речи у дошкольников среднего возраста с ОНР II уровня. Нами сделан вывод о важности поиска коррекционных путей формирования фразовой речи у данной группы дошкольников. С целью развития фразовой речи у дошкольников 4 – 5 лет с ОНР II уровня мы использовали сюжетно-ролевую игру.

Отечественные, а также зарубежные ученые такие, как С.Н. Литвинова, Л.С. Обухова, Л.Г. Соловьева, Е.Н. Харитоновна, Г.А. Урунтаева, А. Pellegrini и др. указывали на наличие потенциала в сюжетно-ролевых играх, которые активно используются для речевого и коммуникативного развития дошкольников [39; 51; 63; 73; 87].

Ряд исследований указывают на наличие функций сюжетно-ролевой игры в развитии дошкольников:

- деятельная функция, способствующая развитию различных видов деятельности дошкольников, освоение новых позиций деятельности;
- социокультурная функция, предполагающая освоение культурных ценностей, социальных норм, правил поведения и взаимодействия людей в современном обществе;
- коммуникативная функция, предполагающая освоение дошкольниками коммуникативных навыков, способности устанавливать новые отношения с определенной целью, поддерживать их на протяжении длительного времени, выражать свои мысли и потребности;

- функция самореализации, дающая возможность дошкольнику достигать определенных целей в сюжетно-ролевой игре, выражать себя с помощью имеющихся знаний и умений;
- коррекционная функция, предполагающая решение коррекционных задач в процессе (коррекция речи, познавательной сферы, поведения) [39; 63; 87].

В сюжетно-ролевой игре происходит развитие смысловой стороны речи, обогащение лексики, совершенствование грамматического строя речи, а также развитие инициативности в использовании сформированных речевых средств [51].

По мнению С.Н. Литвиновой, пятый год жизни является наиболее оптимальным для усвоения дошкольником не только способов взаимодействия со сверстниками, но и средств коммуникации. Автор указывает на такое эффективное средство для становления речи и коммуникативных навыков, как сюжетно-ролевая игра, которая начинает свое развитие в этот возрастной период [39].

Также на важность сюжетно-ролевых игр в речевом развитии детей среднего дошкольного возраста указывала Е.И. Тихеева [60].

В исследованиях Е.Н. Харитоновой, А.М. Шахнаровича указывается на то, что становление синтаксического компонента речи дошкольника находится в прямой зависимости от его опыта, уровня развития игровой деятельности [73; 80].

По мнению Л.С. Выготского, сюжетно-ролевая игра обладает развивающим потенциалом и позволяет расширить зону ближайшего развития дошкольника. Сюжетно-ролевая игра способствует изменению детских потребностей, развитию воображения, становлению волевых процессов, произвольности деятельности. Автор также указывает на то, что сюжетно-ролевую игру дошкольников должна предварять подготовительная работа по развитию речи детей [11].

Аналогичного мнения придерживается С.А. Миронова. По мнению автора, чтобы ребенок научился играть в сюжетно-ролевые игры, необходимо дать ему образец последовательности действий, поскольку его игровой опыт еще недостаточно большой. Помимо игрового образца, взрослому необходимо дать речевой образец (ролевая речь, комментирование игровых действий). С.А. Миронова также отмечает, что в случае, если игровой сюжет проигрывается в первый раз, то необходимо также показать образец игры, не отвлекаясь от сюжета, чтобы не терялась целостность его восприятия у дошкольников [47].

Как отмечает Д.Б. Эльконин, использование в ходе сюжетно-ролевых игр предметов-заместителей и сопровождение игры взрослым позволяет развивать речь и воображение дошкольников, их самостоятельность в дальнейшей игре, выборе речевых средств [83].

Стоит отметить, что большинство имеющихся исследований посвящено возможностям сюжетно-ролевой игры в развитии связной речи детей старшего школьного возраста (Н.А. Виноградова, В.П. Глухов, Н.В. Краснощекова, А.В. Соболева и др.) [12; 17; 55; 63].

Проведенный нами анализ определил возможности становления фразовой речи у детей среднего дошкольного возраста, и возможности использования сюжетно-ролевой игры с целью развития фразовой речи еще недостаточно изучены на сегодняшний день. Этот аспект сподвигнул нас на необходимость определения содержания логопедической работы, но с учетом выявленных у рассматриваемой группы дошкольников особенностей сформированности фразовой речи. Ранее проведенный анализ литературных источников показал, что у дошкольников с ОНР II уровня не развита речь, а также не развита игровая деятельность [34; 64; 73]. Поэтому возникла необходимость параллельного формирования фразовой речи и сюжетно-ролевой игры у детей среднего дошкольного возраста в экспериментальной группе.

Как указывают некоторые отечественные ученые, а именно Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, Л.Н. Усачева, Е.Н. Харитонова, Д.Б. Эльконин,

для того чтобы активно развивалась сюжетно-ролевая игра, важна систематичность обучения. Это возможно осуществить, если идет планомерное становление немногих, но достаточно различных по форме и по содержанию игр, что послужило тому, что мы использовали ограниченное количество игровых сюжетов [47; 64; 73; 82].

Наш авторский вклад заключался в параллельном (комплексном) развитии фразовой речи и игровой деятельности у дошкольников среднего возраста на всех этапах взаимодействия с детьми, а именно на этапе подготовки к игре, на этапе ее проведения и на этапе завершения сюжетно-ролевой игры. Мы определили комплекс необходимых игр, подготовили речевой материал для дошкольников двух типологических групп, а также определили игровую атрибутику для игровых сюжетов с целью развития фразовой речи. Также нами подготовлено тематическое планирование занятий по развитию фразовой речи, которые проводились нами в рамках коррекционного курса «Развитие речи». Далее мы определили речевой материал, который соответствует изучаемым лексическим темам, а также учитывает уровень речевого развития у рассматриваемой группы детей. При этом разработанное тематическое планирование предусматривало решение таких задач, как:

- уточнить, расширить, а также активизировать словарь с учетом систематизации и обобщения знаний и представлений об окружающем мире;
- развивать фразовую речь и грамматический строй речи;
- совершенствовать диалогическую речь и подготовить дошкольников к овладению монологической речью;
- развивать коммуникативные навыки у детей.

При определении содержания тематического планирования коррекционного курса «Развитие речи» для детей с ОНР II уровня, нами учитывалась разная подготовленность дошкольников в усвоении речевого материала, так как нами были определены дети с относительно благоприятным и неблагоприятным ходом развития фразовой речи (см. Приложение Л).

С целью реализации формирующего этапа исследования мы выделили две группы детей – экспериментальную и контрольную. Дети, которые были включены в экспериментальную группу в составе 10 дошкольников приняли участие в формирующем эксперименте и с ними проводилось обучение фразовой речи средствами сюжетно-ролевых игр. Другая группа детей с ОНР II уровня вошла в контрольную группу в таком же количестве участников, с которыми осуществлялась логопедическая работа традиционными методами – составление фраз с использованием картинок.

Логопедическая работа с детьми среднего дошкольного возраста экспериментальной группы по развитию у них фразовой речи велась не только с использованием изолированных предложений, но и в процессе организации сюжетно-ролевых игр с использованием диалогической речи. Эти дети в составе экспериментальной группы активно посещали логопедические занятия в подгрупповой форме на протяжении 4 месяцев 2 раза в неделю. Мы сформировали 3 подгруппы детей, опираясь на варианты развития фразовой речи (благоприятного и неблагоприятного). Всего с каждым дошкольником было проведено 28 занятий. Общее количество проведенных логопедических занятий – 84 занятия.

Содержание логопедической работы в рамках формирующего эксперимента представлено в следующем параграфе.

3.2. Логопедическая работа по формированию фразовой речи у дошкольников 4 – 5 лет с ОНР II уровня

Логопедическая работа осуществлялась с целью развития фразовой речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня средствами сюжетно-ролевых игр. Формирование фразовой речи у дошкольников с ОНР II уровня осуществлялось поэтапно. Каждый этап был нацелен на решение определенных задач. Схема формирующего эксперимента представлена ниже на рисунке (См. Рисунок 7).

1 этап – обучающий

Цель: обучение умению строить простые нераспространенные и малораспространенные фразы.

Направления коррекционно-логопедической работы:

- 1) расширение словаря;
- 2) развитие понимания синтаксических конструкций;
- 3) развитие грамматического строя речи;
- 4) обучение сюжетно-ролевой игре, стимуляций потребности в игре;
- 5) совершенствование предметно-содержательной стороны игры.

2 этап – коммуникативный

Цель: закрепление умения строить простые нераспространенные и малораспространенные фразы в условиях максимально приближенных к реальному речевому общению.

Направления логопедической работы:

- 1) закрепление умения строить фразу в связной диалогической речи;
- 2) обогащение функционального содержания игры;
- 3) усложнение семантико-синтаксического строения фраз.

Представим схему формирующего этапа исследования (см. Рисунок 7).

Схема формирующего этапа эксперимента



Рисунок 7. Схема формирующего этапа эксперимента

Задачи каждого из этапов решались параллельно (комплексно) в процессе обучения дошкольников среднего возраста сюжетно-ролевой игре, а не по отдельности.

При осуществлении диагностического этапа исследования нами были выявлены две группы детей с ОНР II уровня.

1 типологическая группа имела относительно благоприятный прогноз развития фразовой речи и в нее вошли 70 % дошкольников.

2 типологическая группа – 30% дошкольников относительно неблагоприятный вариант сформированности фразовой речи. Эти дошкольники имели более выраженные нарушения импрессивной и фразовой речи (30 % детей).

С каждой из выделенных групп велась работа по обозначенным нами этапам, при этом для детей второй типологической группы подбирался более простой по содержанию речевой материал, а содержание сюжетно-ролевой игры также было менее разнообразным, нежели с детьми первой типологической группы.

В соответствии с уровнями сформированности сюжетно-ролевой игры по Д.Б. Эльконину, на этапе формирующего эксперимента дети, которые относились к 1 типологической группе осваивали содержание сюжетно-ролевой игры 2 и 3 уровня, а дошкольники, относящиеся ко 2 типологической группе – 1 и 2 уровень игры.

Перейдем к более подробному содержанию каждого из выделенных этапов логопедической работы.

1. Обучающий этап. На обучающем этапе обучение сюжетной игре рассматривалось нами как одно из действенных средств расширения и активизации словаря, прежде всего предикативного словаря, усвоения детьми фразового материала.

При обучении сюжетно-ролевой игре мы использовали ограниченное количество игровых сюжетов: «Дочки-матери», «Магазин», «Парикмахерская», «Больница», «Автомастерская». Игровой сюжет «Дочки-матери» проигрывался только с девочками, а сюжет «Автомастерская» – только с мальчиками.

Каждый игровой сюжет сначала проигрывался на материале простых двух-трехсловных фраз с использованием ограниченного количества игровых атрибутов. Затем игровые сюжеты проигрывались повторно, включались новые атрибуты, усложнялись используемые во время игры фразы.

Обучение осуществлялось в форме подгрупповых занятий (по 3-4 человека). Всего в рамках обучающего этапа было проведено 16 занятий. Таким образом, каждый игровой сюжет проигрывался четыре раза с постепенным усложнением его содержания на последующих игровых занятиях.

С целью реализации задачи по расширению словаря дошкольников с ОНР II уровня логопед в ходе подготовки к игре называл необходимые предметы, игровые атрибуты. В процессе обучения детей игре логопед называл действия, которые можно совершать с этими предметами, расширяя глагольный словарь детей: «шприцом будем ставить укол», «лекарство будет

пить больной», «пластырем будем заклеивать рану», «градусником будем мерить температуру». При повторном проигрывании сюжета дошкольники самостоятельно называли предметы и действия с ними.

Задача развития понимания синтаксических конструкций у дошкольников с ОНР II реализовывалась через озвучивание логопедом демонстрируемых игровых действий, выполнение детьми поручений логопеда при подготовке к игре, в ходе игровых действий.

Стимуляция потребности в игре осуществлялась за счет эмоциональной насыщенности игры, доброжелательного и выразительного тона голоса логопеда, использования доступных по содержанию игровых сюжетов, ярких игровых атрибутов.

С целью реализации задачи, направленной на совершенствование предметно-содержательной стороны игры, логопед, при организации игровой деятельности, обучал детей подбирать необходимую атрибутику для игры, брать на себя роль и следовать ей, а также обучал игровым действиям, демонстрировал речевой образец. Сначала логопедом обозначалась тематика игры: «Будем играть в больницу». Затем детям давались поручения по подготовке к игре.

В процессе выполнения дошкольниками поручений отрабатывалось понимание синтаксических конструкций с постепенным их усложнением. Например, давались задания в процессе игровых действий: «Принеси стул»; «Достань из сумки бинт»; «Возьми в шкафу белый халат для врача»; «Возьми под стулом аптечную сумку», «Возьми коробку и сложи в нее бинт, вату и шприц». Для стимулирования употребления фраз-обращений, логопед просил принести предмет, но не называл, где он лежит. До начала игры дети называли предметы, с которыми будут играть. При необходимости логопед уточнял название игровых предметов.

После подготовки к игре, логопед демонстрировал простые действия людей, связанные между собой (2-3 действия), выстраивая несложный сюжет. Сначала отрабатывались действия с игрушками. Например, все дети брали на

себя роль врача и выполняли действия с куклами по аналогии с действиями логопеда. Логопед объяснял функциональное назначение игровых атрибутов, демонстрировал действия с ними. Дети наблюдали, как педагог перевязывает кукле руку, используя бинт. Также наблюдали, как используется градусник и ставится укол кукле. Затем в игру вводились предметы-заместители. Например, палочка – это градусник, маленький шарик – это витамин или таблетка. Также с целью усложнения игровых действий, педагог демонстрировал действия с воображаемыми предметами (используя пустую ложку, поить куклу лекарством или смотреть в воображаемую лупу).

По каждой игровой теме были продуманы возможные фразы.

На первых этапах использовались простые фразы, например: «Заходите! Садитесь. Что у вас болит? Откройте рот. Покажите язык. Горло красное. Давайте мерить температуру. Нужно выпить лекарство».

Затем после проигрывания всех игровых сюжетов с использованием простого фразового материала, неоднократным его повторением, фразы усложнялись: «Когда ваша дочка заболела? Какая у нее температура: высокая или низкая? Дочка съела много мороженого? Снимайте со своей дочки платье, теперь туфли. Мы будем делать ей растирание и ставить компресс на горло». Логопед давал дошкольникам образцы речи и побуждал к использованию в игре фраз, включал детей в диалог: «Ваша дочка плачет. Спросите, чего она боится?». «Пригласите, пожалуйста, следующего больного в кабинет», «Скажите всем, что прием врача закончен». Логопед использовал фразы-сообщения («Я слушаю больного»), фразы-побуждения («Давай снимем ей туфли»), фразы-поручения («Принеси бинт») и фразы-вопросы («Что у вас болит?»). Фразы-поручения требовали в ответ не только выполнения практического действия («принеси телефон и поставь на стол»), но и также требовали речевого ответа или обращения к другому ребенку («позови Таню ко мне», «попроси Степу помочь тебе», «скажи Даше, чтобы расставила продукты красиво»). При необходимости ребенку давался речевой образец: «Таня, иди сюда!», «Степа, помоги мне», «Даша, расставь продукты красиво».

С целью решения задачи, направленной на развитие грамматического строя речи, логопед в ходе игры давал речевой образец, постепенно усложняя используемые синтаксические конструкции. При проговаривании фраз делал голосом акцент на окончаниях слов в косвенных падежах, повторял сказанные детьми фразы с их усложнением за счет включения дополнения:

Ребенок: Катя кусит.

Логопед: Катя ест кашу. Молодец, Катя!

Для побуждения дошкольников к составлению краткого сообщения о выполненном задании, применения ими синтаксических конструкций логопед в ходе игры задавал вопросы: «Что принес?», «Кто тебе помогал?», «Где шприц?», «Чем измеряют температуру?», «Куда поставил кассу?».

Логопед добивался от детей использования фраз с косвенными дополнениями. Также задавал дошкольникам вопросы, каких атрибутов в игре нет. Например: «Чего нет для покупателей? Для покупателей нет корзины» или «Куда будем класть продукты? Нет прилавка».

Для постепенного усложнения предложений путем введения однородных членов, логопедом использовались ситуации с выполнением детьми ряда действий или же выполнения одного и того же действия с несколькими предметами:

- Что ты делала с дочкой?
- Кормила, купала, положила спать.
- Что ты купил?
- Купил хлеб, молоко, сыр.

Также логопед задавал вопросы, стимулирующие дошкольников к оценке правильности выполнения игровых действий другими детьми:

- Он принес всё, что нужно?
- Расческу забыл.

Фразы, используемые логопедом, выступали в качестве речевого образца с точки зрения структурного оформления и лексического наполнения.

Усложнение фраз осуществлялось с учетом формирования синтаксической структуры предложения [3; 13; 58; 80]:

- двусоставное предложение;
- простое распространенное предложение без предлогов (смысловое объединение предметов, указание на принадлежность, указание на местоположение предмета, отображение отношений «субъект-объект»);
- простое распространенное предложение с использованием предлога на.

Нами было отмечено, что в начале обучения дошкольники редко использовали фразовые высказывания в игре, фразы были бедны в плане функционального содержания. Дети в основном использовали однословные или двухсловные предложения. Наблюдалось также использование детьми предложений с включением аморфных слов-корней. Отмечался перевес побудительных высказываний по сравнению с фразами-сообщениями. Вопросительных высказываний было также крайне мало.

По завершению обучающего этапа отмечалось более сложное грамматическое оформление дошкольниками с ОНР II уровня фразовых высказываний, увеличилось количество слов в предложениях, дети стали использовать высказывания-комментирование, включать второстепенные члены предложения («ты будешь помогать: инструменты дать»). Фраза оставалась аграмматичной («а него ключев нет»).

Параллельно с усложнением фразового материала усложнялась сама игра в соответствии с уровнями развития сюжетно-ролевой игры, выделенными Д.Б. Элькониным (Приложение Д). Осуществлялся плавный переход от предметно-игровых действий к сюжетно-отобразительным действиям, а затем действиям, моделирующим отношения между людьми.

2. Коммуникативный этап. Коммуникативный подход к развитию фразовой речи дошкольников с ОНР II уровня предполагал отработку синтаксических конструкций, сформированных на обучающем этапе, в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению. В

сюжетно-ролевой игре создавалась возможность многократного повторения заданного речевого образца.

Коммуникативный этап предполагал проведение подгрупповых занятий (от трех до пяти человек). Всего в рамках данного этапа было проведено 12 занятий.

С целью решения задачи, направленной на закрепление у дошкольников с ОНР II уровня строить фразу в диалогической речи, логопед перед тем, как осуществлять игровую деятельность, обучал дошкольников осуществлять планирование ролевых действий. В игре «Парикмахерская» педагог уточнял чем занимается парикмахер. Задавал вопросы: «Что нужно парикмахеру для стрижки?», «Зачем парикмахеру ножницы?», «Зачем парикмахеру полотенце?», «Какими инструментами пользуется парикмахер, когда делает прическу девочке? А мальчику?», «Что делает парикмахер, когда ушел посетитель?».

Затем определялись игровые роли и заранее обсуждались игровые действия каждой роли, последовательность их выполнения, подбиралось игровое оборудование. Сначала логопед примерял на себя одну из ролей, показывая игровые возможности этой роли. Например, он был парикмахером, а все остальные посетителями. Затем логопед брал на себя менее важную роль (роль посетителя, роль прохожего). Руководство игрой со стороны логопеда постепенно уменьшалось. Однако по мере необходимости педагог в игру входил и направлял ее. Мог подсказать верную фразу, усложнял игровое действия. Давал образцы речи: «Успокой свою доченьку. Скажи ей: «Не бойся. Это не больно. Комарик укусит, и все!». Либо: «Продавец не знает, что в магазин пришел новый товар. Надо ему подсказать».

Также логопед следил за тем, чтобы каждое игровое действие проигрывалось до конца. Если при выполнении игровой роли ребенок стеснялся, не мог включиться в игру, логопед брал эту роль на себя, постепенно передавая ее ребенку.

Для решения задачи обогащения функционального содержания игры, развития содержания каждого игрового сюжета в сюжетно-ролевую игру на каждом новом занятии вносились новые эпизоды и действующие лица. Например, игровой сюжет «больница» сначала включал в себя две роли: больной и врач. Затем добавлялись новые роли: медсестра, мама с больной дочкой или сыном.

Для решения задачи усложнения семантико-синтаксического строения фраз, побуждения к ролевым высказываниям логопед создавал новые игровые ситуации. Например, при проигрывании сюжета «магазин» логопед просил ребенка: «позвони маме, спроси, что еще купить?», «спроси у мамы, можно ли тебе купить конфет?». При необходимости логопед давал речевой образец.

В высказываниях детей в процессе игр стали появляться определения, в основном характеризующие цвет и размер предметов («у тебя большая дочка. У меня маленькая.»), обстоятельственные объектные отношения («сейчас хлеба привезу»). Появились высказывания-планирования (планирование ближайших игровых действий), высказывания-комментирование. Нами отмечено преобладание высказываний-комментирований над ролевыми высказываниями.

При завершении игры логопед вместе с детьми подводил итоги игры. Дошкольники с ОНР II уровня приучались составлять словесные отчеты об игровой деятельности по вопросам логопеда: «Кем ты был во время игры?», «Что ты сделал сначала? Что делал потом?», «Какие инструменты ты принес для врача, а какие для медсестры?», «Что можно продавать в магазине?», «Что покупатель дает продавцу, чтобы забрать покупку?», «Никита был вежливым. Какие вежливые слова ты говорил?».

В процессе игры логопед мог уточнять либо дополнять ответы детей. Такой прием позволял детям понять и осмыслить игровой сюжет, запомнить последовательность действий в игре, закрепить в речи употребление синтаксических конструкций. В дальнейшем дошкольники среднего возраста с ОНР II уровня умели перечислять выполняемые игровые действия,

анализировать как собственное поведение в игре, так и поведение сверстников. Пример: «Витя вежливо говорит», «Саша хорошо показывает. Животик болит», «Катя плохо делала. Не ждала очередь», а также учились обращать внимания на неточности: «Витя халат одел. Шапочку не надел, забыл».

На коммуникативном этапе дошкольники выполняли предметно-игровые и сюжетно-отобразительные действия. Ролевые способы игровых действий отмечались в отдельных случаях. Дошкольники исполняли роль в действии после показа логопедом.

Таким образом, содержание логопедической работы предусматривало параллельное (комплексное) формирование фразовой речи с использованием средств игровой деятельности в работе с детьми 4 – 5 лет с ОНР II уровня. Дифференцированное содержание логопедической работы: речевой материал с учетом уровня сформированности фразовой речи и перечень сюжетно-ролевых игр представлены в приложении (См. Приложение Е).

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

В соответствии с проведенным нами обучающим экспериментом, был организован контрольный эксперимент с целью определения эффективности содержания логопедической работы с детьми среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня, направленной на формирование фразовой речи средствами сюжетно-ролевых игр. В контрольном эксперименте приняли участие 20 дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня: экспериментальная и контрольная группы.

Дошкольникам были предложены задания тех же блоков, что и на этапе констатирующего эксперимента. Рассмотрим полученные количественные и качественные данные. Полученный сравнительный анализ данных по *первому разделу* диагностических заданий (обследование импрессивной речи), полученных при обследовании дошкольников с ОНР II уровня

экспериментальной и контрольной групп, представлен на рисунках 8-9, в таблице 5 (См. Приложение И).

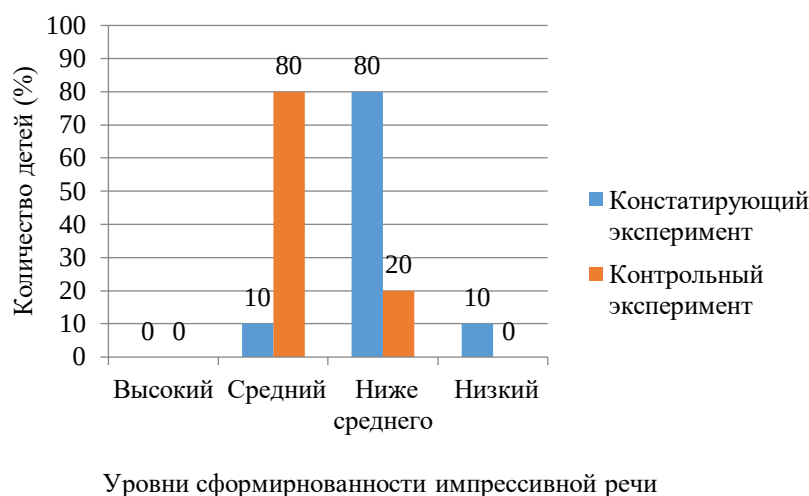


Рисунок 8. Динамика в развитии импрессивной речи дошкольников экспериментальной группы

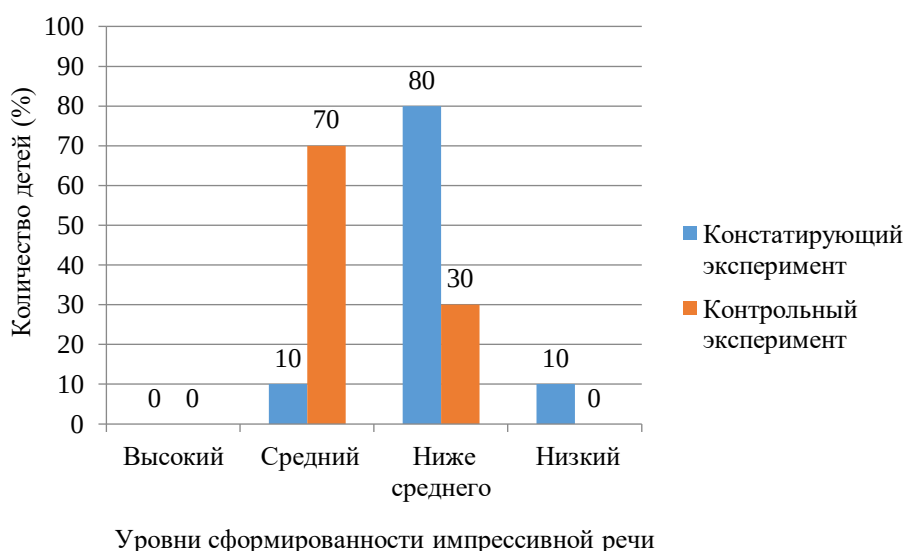


Рисунок 9. Динамика в развитии импрессивной речи дошкольников контрольной группы

Как видно из рисунков 8-9, дошкольники с ОНР II уровня экспериментальной и контрольной групп демонстрируют приблизительно одинаковую динамику в развитии импрессивной речи. В среднем динамика развития импрессивной речи в экспериментальной группе (далее ЭГ) выше на 5% по сравнению с контрольной группой (далее КГ). Дошкольники ЭГ и КГ оказались на среднем уровне по сформированности импрессивной речи и на

уровне ниже среднего. 80% дошкольников в ЭГ и 60% в КГ показали средний уровень. При этом 70% дошкольников в ЭГ смогли перейти с уровня ниже среднего на средний. В контрольной группе он составил 50% дошкольников.

Респонденты в большем количестве правильно выполняли предложенные им инструкции. Однако, в некоторых случаях все же требовалась помощь в форме повторного предъявления, если это были трехступенчатые инструкции. При выполнении заданий, в которых изучалась способность средних дошкольников с ОНР II уровня понимать фразу со схожим объектом действия при опоре на сюжетную, картинку, которая шла к фразе, дошкольники ЭГ и КГ, оказавшиеся на среднем уровне, смогли выполнить задания не ошибаясь.

С целью изучения умения понимать видо-временные, а также приставочные формы глаголов в составе фразы, мы увидели, что дети со средним уровнем сформированности импрессивной речи контрольной группы большинство проб выполнили правильно, но отмечался долгий поиск ответа или ответы с самокоррекцией. В экспериментальной группе у детей со средним уровнем сформированности импрессивной речи отмечались единичные ошибки при показе картинки с близким по значению действием. Это объясняется тем, что акцент в коррекционной логопедической работе был сделан на развитие понимания и употребления лексем в ограниченном количестве коммуникативных ситуаций, не предполагающих употребление глаголов, включенных в диагностические задания.

При оценке понимания детьми предложно-падежных конструкций в составе фразы было выявлено, что дошкольники экспериментальной и контрольной групп, показавшие средний уровень, выполняли задание правильно, либо давали ответы с самокоррекцией, отмечался долгий поиск ответа, иногда экспериментатор повторно предъявлял инструкцию.

При выполнении заданий, направленных на оценку понимания логико-грамматических конструкций, дошкольники экспериментальной и контрольной групп давали ответы с немногочисленными ошибками.

При этом 20% детей в ЭГ и 40% в КГ показали уровень сформированности импрессивной речи ниже среднего. По 10% детей в обеих группах смогли перейти с низкого уровня на уровень ниже среднего. Дошкольники испытывали трудности при выполнении двух и трехступенчатых инструкций, требовалось повторное предъявление инструкции. В большинстве случаев дети правильно подбирали сюжетную картинку к фразе, но в ряде проб отмечался долгий поиск ответа.

При выполнении заданий на понимание видо-временных, а также приставочных форм глаголов вызвало у респондентов трудности, которые были определены тем, что они давали иногда ошибочные ответы и появлялась необходимость в повторе словесной инструкции.

При выполнении заданий на понимание предложно-падежных и логико-грамматических конструкций в составе фразы, средние дошкольники испытывали трудности, однако в сравнении с констатирующим этапом дети продемонстрировали динамику в понимании простых предлогов в составе фразы. При этом дети ЭГ были успешнее, чем в КГ, когда справлялись с выполнением заданий.

Подводя итог по 1 блоку заданий, отметим, что дошкольники среднего возраста в ЭГ и в КГ оказались приблизительно на одинаковом уровне сформированности в развитии импрессивной речи.

Ниже представим результаты контрольного среза по 2 блоку – исследованию сформированности фразовой речи у обеих групп респондентов в ЭГ и в КГ 1 блока второго раздела, где изучалось умение составлять изолированные предложения. Результаты представлены на рисунках 10 и 11, в таблице 6 (См. Приложение К).

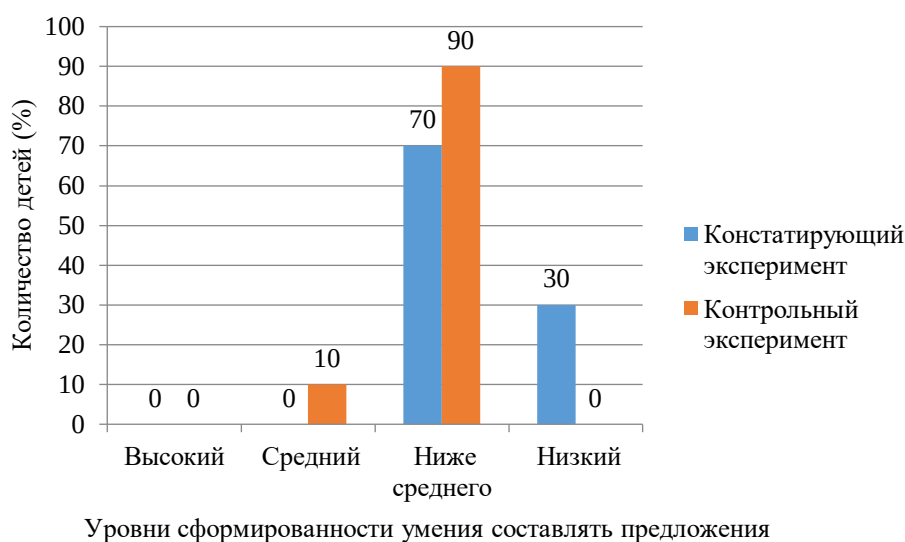


Рисунок 10. Динамика в развитии умения составлять предложения дошкольниками экспериментальной группы

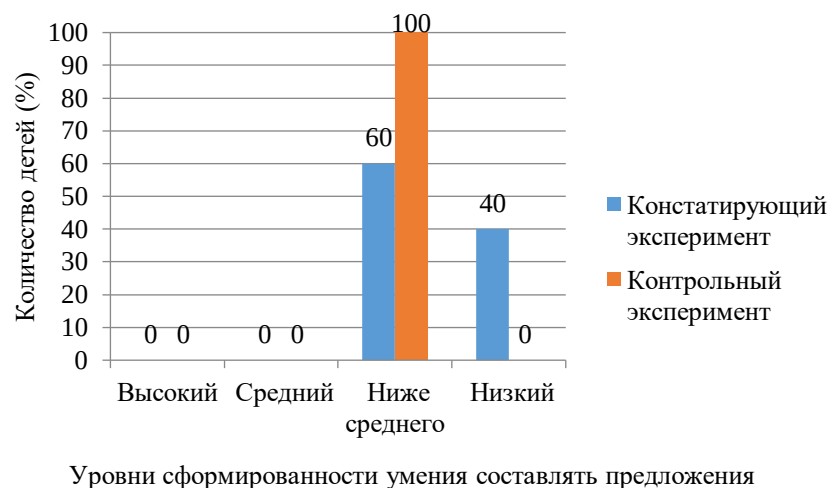


Рисунок 11. Динамика в развитии умения составлять предложения дошкольниками контрольной группы

Как видно из рисунков 10-11, дети контрольной группы, не смотря на определенную динамику, показали более низкие результаты, нежели дети экспериментальной группы.

В экспериментальной группе с низкого уровня на уровень ниже среднего перешли 30 % дошкольников, с уровня ниже среднего на средний уровень перешли 10 % дошкольников. В среднем динамика составила 20 %.

В контрольной группе с низкого уровня на уровень ниже среднего перешли 40 % детей. В среднем динамика составила 13 %.

При выполнении заданий 2 блока 1 раздела (задание 1 – составление предложений по сюжетным картинкам) дошкольники экспериментальной группы строили предложения из 3-4 слов, в редких случаях включали в предложения предлоги. В то же время фраза оставалась аграмматичной («петух спит на ветка»). Дошкольники контрольной группы также составляли предложения из трех, реже четырех слов, но в предложениях детьми предлоги не использовались, допускались множественные ошибки грамматического оформления («девочка катит санки кукла»).

Второе задание (составление предложений по трем картинкам) выполнялось дошкольниками экспериментальной и контрольной группы приблизительно на одном уровне. Дети использовали все три картинки для построения предложения, но не всегда правильно согласовывали слова во фразе («зайка кусит моковка», «дети наряжают ёку сарики»).

При выполнении третьего задания (повторение предложений разной структуры) дошкольники экспериментальной группы были более успешными. Дети повторяли четырех-пятисловные предложения, в большинстве случаев верно употребляя падежные окончания, использовали предлоги. Пассивные, сравнительные и безличные конструкции дети по-прежнему воспроизводили с ошибками. Дошкольники контрольной группы при повторении четырехсловных предложений допускали ошибки, отмечались пропуски и перестановки слов в предложении. Наибольшие трудности вызвало у дошкольников повторение простых предложений с однородными членами, сравнительных, пассивных и безличных конструкций.

Таким образом, при выполнении заданий 2 блока первого раздела – составлении изолированных предложений дошкольники экспериментальной группы оказались более успешными, нежели дошкольники контрольной группы, показав более высокую динамику. Наиболее яркие отличия в развитии фразовой речи дошкольников экспериментальной и контрольной групп выявлены при употреблении моделей предложения в связной диалогической речи (2 блок второго раздела методики). Сравнительные данные по второму

блоку второго раздела методики констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунках 12-13, а также в таблице 6 (Приложение К).

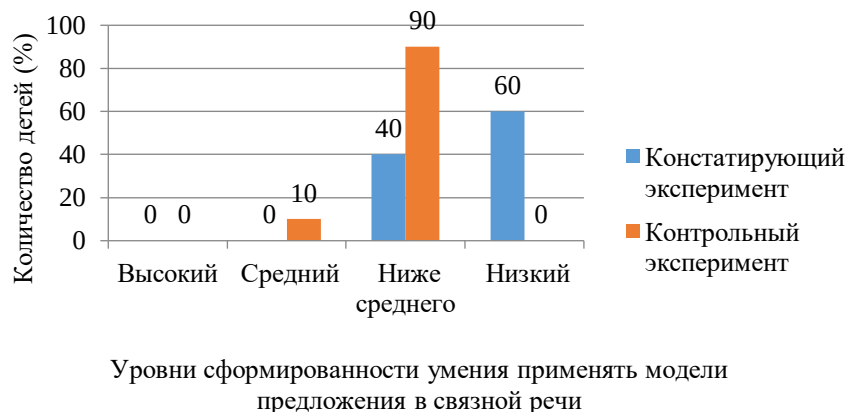


Рисунок 12. Динамика в развитии умения применять модели предложения в связной диалогической и монологической речи дошкольниками экспериментальной группы

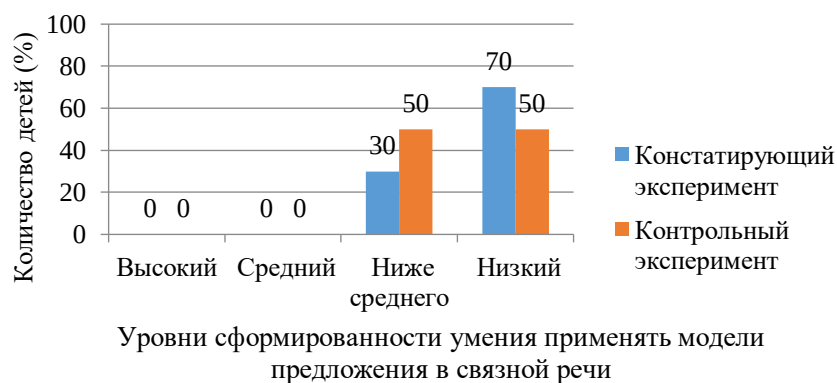


Рисунок 13. Динамика в развитии умения применять модели предложения в связной диалогической и монологической речи дошкольниками контрольной группы

Как видно из рисунков 12-13 при выполнении заданий 2 блока второго раздела, у дошкольников контрольной группы практически отсутствует динамика в развитии умения применять модели предложения в связной диалогической и монологической речи. Дошкольники экспериментальной группы продемонстрировали положительную динамику в развитии умения применять модели предложений в диалогической речи. В среднем динамика

составила 17 %. Связная монологическая речь осталась не сформированной у детей экспериментальной и контрольной групп.

Дети в ЭГ в количестве 40% смогли перейти с низкого уровня на уровень ниже среднего. При этом 10% перешли с уровня ниже среднего на средний. В КГ 30% респондентов смогли перейти с низкого на уровень ниже среднего. В ходе проведенной с детьми с ОНР II уровня беседы, мы определили, что дети в КГ строили полные и неполные нераспространенные предложения. Им недоступно было построение сложных предложений. В целом они строили фразы, в составе которых насчитывалось около 3 – 4 слов. При этом эти фразы конструировались детьми с нарушениями согласования слов в роде, числе и падеже. Также дети допускали ошибки при использовании предлогов. Отмечалась бедность лексического наполнения фраз.

Приведем пример:

- Расскажи, что ты делал летом?
- Бегал, играть.
- Ты куда-нибудь ездил?
- Да.
- А куда ты ездил?
- Купался. Ну там моле. Я ездил масина.
- С кем ты ездил?
- Мама и папа.
- Что тебе больше всего понравилось летом?
- Играть. И купаться есё.

Дошкольники экспериментальной группы в процессе беседы использовали полные и неполные предложения, простые распространённые предложения. У дошкольников экспериментальной группы сформировалось умение произносить сравнительно длинные предложения, состоящие из трёх-пяти слов. Дети употребляли предложения с однородными членами. В процессе беседы дошкольники иногда задавали вопросы. При построении предложений дети допускали ошибки грамматического оформления,

нарушения согласования слов, употребляли недостаточно разнообразную лексику. Приведем пример:

- Расскажи, что ты делал летом?
- Отдыхал, дузя иглал, у баба был. Много цего.
- К бабушке в деревню ездил?
- Да.
- А что в деревне делал?
- Помога баба, деда. Лил лейка. Лосло всё стобы.
- А еще что-нибудь делал?
- Лес ходил. Ягодки лывал, гибы. Видела такие? (показывает размер).

У дошкольников с ОНР II уровня экспериментальной группы отмечается усложнение семантического и синтаксического оформления фраз. Интонационное оформление фраз стало более разнообразным.

По результатам контрольного среза мы определили, что дети ЭГ смогли показать достаточно высокие результаты в овладении фразовой речью, чем дошкольники с ОНР II уровня, вошедшие в контрольную группу. Также респонденты в ЭГ были более успешны в применении сформированных моделей предложений при общении со взрослыми. Существенная разница отмечалась между двумя группами респондентов при употреблении моделей предложения в связной речи. Данный факт свидетельствует о важности использования сюжетно-ролевой игры, как средства для формирования не только фразовой речи, но и решения коммуникативных задач и развития речи в целом.

Таким образом, применение предложенной нами системы приемов формирования фразовой речи дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня имело положительное влияние на количественные и качественные показатели развития фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры.

Выводы по главе III

Логопедическая работа осуществлялась с целью развития фразовой речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня средствами сюжетно-ролевых игр. Формирование фразовой речи у дошкольников с ОНР II уровня осуществлялось поэтапно. Каждый этап был нацелен на решение определенных задач.

1 этап – обучающий, проводился с целью обучения умению строить простые нераспространенные и малораспространенные фразы. Были определены направления коррекционно-логопедической работы: расширение словаря; развитие понимания синтаксических конструкций; развитие грамматического строя речи; обучение сюжетно-ролевой игре, стимуляция потребности в игре; совершенствование предметно-содержательной стороны игры.

2 этап – коммуникативный, проводился с целью закрепления умения строить простые нераспространенные и малораспространенные фразы в условиях максимально приближенных к реальному речевому общению, в котором предусматривались такие направления логопедической работы как: закрепление умения строить фразу в связной диалогической речи; обогащение функционального содержания игры; усложнение семантико-синтаксического строения фраз.

Задачи каждого из этапов решались параллельно (комплексно) в процессе обучения дошкольников среднего возраста сюжетно-ролевой игре, а не по отдельности.

При осуществлении диагностического этапа исследования нами были выявлены две группы детей с ОНР II уровня.

1 типологическая группа имела относительно благоприятный прогноз развития фразовой речи и в нее вошли 70 % дошкольников.

2 типологическая группа – 30% дошкольников относительно неблагоприятный вариант сформированности фразовой речи. Эти

дошкольники имели более выраженные нарушения импрессивной и фразовой речи (30 % детей).

С каждой из выделенных групп велась работа по обозначенным нами этапам, при этом для детей второй типологической группы подбирался более простой по содержанию речевой материал, а содержание сюжетно-ролевой игры также было менее разнообразным, нежели с детьми первой типологической группы.

В соответствии с уровнями сформированности сюжетно-ролевой игры по Д.Б. Эльконину, на этапе формирующего эксперимента дети, которые относились к 1 типологической группе осваивали содержание сюжетно-ролевой игры 2 и 3 уровня, а дошкольники, относящиеся ко 2 типологической группе – 1 и 2 уровень игры.

В соответствии с проведенным нами обучающим экспериментом, был организован контрольный эксперимент с целью определения эффективности содержания логопедической работы с детьми среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня, направленной на формирование фразовой речи средствами сюжетно-ролевых игр. В контрольном эксперименте приняли участие 20 дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня: экспериментальная и контрольная группы. Дошкольникам были предложены задания тех же блоков, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Подводя итог по 1 блоку заданий, отметим, что дошкольники среднего возраста в ЭГ и в КГ оказались приблизительно на одинаковом уровне сформированности в развитии импрессивной речи.

При выполнении заданий 2 блока 1 раздела дошкольники экспериментальной группы – составлении изолированных предложений дошкольники экспериментальной группы оказались более успешными, нежели дошкольники контрольной группы, показав более высокую динамику. Наиболее яркие отличия в развитии фразовой речи дошкольников экспериментальной и контрольной групп выявлены при употреблении моделей предложения в связной диалогической речи (2 блок второго раздела методики).

У дошкольников с ОНР II уровня экспериментальной группы отмечается усложнение семантического и синтаксического оформления фраз. Интонационное оформление фраз стало более разнообразным.

По результатам контрольного среза мы определили, что дети ЭГ смогли показать достаточно высокие результаты в овладении фразовой речью, чем дошкольники с ОНР II уровня, вошедшие в контрольную группу. Также респонденты в ЭГ были более успешны в применении сформированных моделей предложений при общении со взрослыми. Существенная разница отмечалась между двумя группами респондентов при употреблении моделей предложения в связной речи. Данный факт свидетельствует о важности использования сюжетно-ролевой игры, как средства для формирования не только фразовой речи, но и решения коммуникативных задач и развития речи в целом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках решения задачи анализа литературных источников, мы определили, что успех в речевом развитии детей среднего дошкольного возраста оценивается через его способность использовать фразы различного уровня сложности, что позволяет реализовать ведущие функции речи, а также предоставляет возможность полноценного включения этой группы детей к общению. Анализ показал, что дети с ОНР II уровня имеют существенные нарушения во всех компонентах речевой системы, а именно в лексико-грамматической, в синтаксической, в фонетико-фонематической. Следовательно, это оказывает негативное воздействие на становление фразовой речи. Также отметим, что существенное внимание ученых, которые уделяли свое внимание проблемам становления фразовой речи, было акцентировано на исследование уровня сформированности умения конструировать предложения и правильно лексико-грамматически его оформлять. Мы определили в процессе изучения литературных источников, что недостаточно изучена особенность использования моделей предложения с диалогической и монологической речи. При этом несмотря на достаточно большое количество методик, а также логопедических приемов работы с детьми дошкольного возраста с ОНР, направленной на развитие речи, сама деятельность по становлению фразовой речи у данной группы детей описана в литературе недостаточно подробно.

В рамках решения второй задачи исследования, нами был организован эксперимент с целью изучения особенностей сформированности фразовой речи у средних дошкольников с ОНР II уровня на базе ряда дошкольных образовательных организаций. В данном эксперименте участвовало 20 детей. нами использовались задания и логопедические приемы таких ученых как В.П. Глухов, О.Е. Грибова, Н.С. Жукова, Л.В. Ковригина, Е.В. Мазанова, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Также был использован картинный

материал, предложенный Т.Н. Новиковой-Иванцовой, Е.В. Мазановой и И.А. Смирновой.

Авторский вклад заключался в описании процедуры обследования фразовой речи у рассматриваемой группы дошкольников, в структурировании заданий по блокам и разделам, а также в определении формулировок доступных для понимания детьми инструкций, которые были предложены ко всем заданиям с параметрами оценивания.

При реализации 1 блока заданий (исследование импрессивной речи), мы выявили ряд особенностей, а именно: трудности понимания словесной инструкции, состоящей из трех ступеней; трудности понимания предложно-падежных конструкций, входящих в состав фразы; трудности, связанные с умением дифференцировать приставочные и видо-временные формы слов-действий (глаголов), являющихся близкими по значению, что приводило к нарушению понимания фразы в целом.

Реализация 2 блока заданий (исследование фразовой речи) позволило определить качественную характеристику фраз-высказываний. Отмечались следующие особенности: дети использовали простые нераспространенные фразы; отмечался бедный лексический состав, что отражалось на наполнении фразы; выявлена смысловая незавершенность самих фраз; отмечалось нарушение согласования слов в фразах; дети ошибочно употребляли предлоги; наблюдались трудности в построении сложных синтаксических конструкций. Нами была выявлена диссоциация между относительно сформированной фразовой речью при построении отдельных (изолированных) предложений и существенными трудностями в умении применять доступные дошкольникам с ОНР моделей предложений в диалогической и монологической речи. Следовательно, специфика трудностей построения фразовой речи у данной группы детей касается процесса умения внутренне программировать структуру предложения, его синтаксической организации и умения осуществлять реализацию внешней программы в форме правильного грамматического оформления высказывания.

Анализ логопедической литературы и проведенного констатирующего исследования, была определена необходимость осуществления логопедической работы, целью которой являлась реализация третьей задачи исследования – формирование фразовой речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня, с использованием сюжетно-ролевой игры, как средства достижения поставленной цели на данном этапе. В качестве авторского вклада отметим вклад в методику формирования фразовой речи, суть которой заключалась в комплексном становлении фразовой речи совместно с игровой деятельностью.

Проведенная коррекционно-логопедическая работа предусматривала решение двух этапов: 1 этап – обучающий, 2 этап - коммуникативный. Мы определили ряд игр сюжетного характера, определили речевой материал, который использовался на каждом из этапов, которые были дифференцированы с учетом уровня развития фразовой речи у детей. Данная работа (формирование умения строить фразу) проводилась не только в рамках изолированных предложений, но также в связной речи.

По результатам обучающего (формирующего) эксперимента, нами организован контрольный срез с целью определения эффективности содержания коррекционно-логопедической работы по становлению фразовой речи у дошкольников с ОНР II уровня. Дети, которые участвовали в обучающем эксперименте, смогли показать более качественные результаты в умении конструировать фразы, в умении употреблять изолированные предложения, а также в умении применять модели предложений в диалогической речи, по сравнению с детьми контрольной группы. Данный факт свидетельствует об эффективности составленного нами логопедического содержания, направленного на развитие фразовой речи детьми среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня с использованием средств сюжетно-ролевых игр.

Таким образом, цель и задачи исследования реализованы, гипотеза нашла свое подтверждение. Следует отметить, что полученные результаты не

исчерпывают всех вопросов, связанных с развитием фразовой речи дошкольников с ОНР II уровня. В качестве дальнейшей перспективы предполагается подтверждение полученных данных на большем количестве детей, а также апробация предложенного нами содержания логопедической работы в условиях других дошкольных образовательных организаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арушанова, А.Г. Методика развития речи и обучения началам грамоты [Текст] / А.Г. Арушанова. М.: МЭГУ, 1995. – 168 с.
2. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: кн. для воспитателей дет. сада [Текст] / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
3. Арушанова, А.Г. Формирование грамматического строя речи: речь и речевое общение детей (для работы с детьми 3-7 лет) [Текст] / А.Г. Арушанова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 292 с.
4. Башмакова, С.Б. Особенности формирования грамматических способностей у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / С.Б. Башмакова, С.А. Максимова // Научно-методический журнал Концепт, 2016. – № Т 8. – С. 143-148.
5. Белова-Давид, Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Текст] / Р.А. Белова-Давид. – М.: Просвещение, 1972. – 120 с.
6. Борзова, Т.В. Особенности внимания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 2-3 уровня [Текст] / Т.В. Борзова, К.В. Курина // Личность в образовательном пространстве: вариативность подходов к содержанию и технологиям психолого-педагогического сопровождения. Сборник научных трудов. Хабаровск, 2020. – С. 43-54.
7. Борякова, Н.Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития: (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений) [Текст] / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова. – М.: В. Секачев, 2012. – 51 с.
8. Бубнова, С.В. Особенности коррекционно-логопедической работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня [Текст]

/ С.В. Бубнова, А.А. Никитенко // Актуальные проблемы логопедии. Сборник научных и научно-методических трудов. – Саратов, 2020. – С. 38-45.

9. Волкова, Г.А. Методика динамического обследования детей с нарушениями речи [Текст] / Г.А. Волкова, М.А. Илюк. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2006. – 217 с.

10. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М.: Национальный книжный центр, 2014 – 96 с.

11. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1996. – 416 с.

12. Выготский, Л.С. Развитие устной речи [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – С. 164-177.

13. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

14. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Ю.Ф. Гаркуша. – М.: РОН, 2001. – 157 с.

15. Герасимова, А.С. Уникальное руководство по развитию речи [Текст] / под ред. Б.Ф. Сергеева. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 160 с.

16. Глухов, В.П. Исследование особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов // Вестник Череповецкого государственного университета, 2014. – № 2 (55). – С. 90-93.

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

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

19. Детская логопсихология [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология» / [Денисова О. А. и др.]; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 175 с.

20. Жукова, Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2006. – 316 с.

21. Золоткова, Е.В. Исследование уровня сформированности мелкой моторики у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Е.В. Золоткова, Т.В. Бабий // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика, 2019. – С. 188-192.

22. Калягин, В.А. Логопсихология [Текст] / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.

23. Ковригина, Л.В. Исследование состояния фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / Л.В. Ковригина, А.А. Крупина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 7. URL: <http://ekoncept.ru/2018/186059.htm>

24. Ковригина, Л.В. Оценка нарушений грамматического структурирования высказывания у детей с общим недоразвитием речи с учетом психолингвистического подхода [Текст] / Л.В. Ковригина // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства. – Новосибирск, 2016. – С. 215–218.

25. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2016. – 380с.

26. Кузьмина, Н.И. Воспитание речи у детей с моторной алалией [Текст] / Н.И. Кузьмина, В.И. Рождественская. – М.: Просвещение, 1977. – 143 с.

27. Лаврова, Е.В. Логопедия [Текст] / Е.В. Лаврова. – М.: Академия, 2007. – 144 с.
28. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: монография [Текст] / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1975. – 256 с.
29. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
30. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи [Текст] / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1990. – 123 с.
31. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2001. – 218 с.
32. Лалаева, Р.И. Формирование правильной речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 224 с.
33. Лебедева, Н.Н. Особенности вербальной памяти у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня [Текст] / Н.Н. Лебедева Н.Е. Камаева // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, 2013. – С. 87-90.
34. Левина, Р.Е. Общее недоразвитие речи [Текст] / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – С. 67-165.
35. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / [Р.Е. Левина и др.]; под ред. Р. Е. Левиной. – Репр. изд. – М.: Альянс, 2013. – 366 с.
36. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1974. – 185 с.

37. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Ленанд, 2014. – 211 с.
38. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) [Текст] / Н.И. Лепская. – М.: МГУ, 1997. – 151 с.
39. Литвинова, С.Н. Формирование игрового взаимодействия детей 5-го года жизни в сюжетно-ролевых играх [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07/ С.Н. Литвинова. – М., 1997. – 170 с.
40. Лобашова, Л.А. Исследование речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]/ Л.А. Лобашова // Молодые исследователи – регионам. Материалы Международной научной конференции. Вологда, 2020. – С. 443-444.
41. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 680 с.
42. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1968. – 220 с.
43. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст]/ А.Р. Лурия. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
44. Мазанова, Е.В. Обследование речи детей 4-5 лет [Текст]: Методические указания и картинный материал / Е.В. Мазанова. – М.: Гном, 2014. – 64 с.
45. Мастюкова, Е.М. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Литур, 2005. – 320 с.
46. Меженцева, Г.Н. Исследование мыслительной деятельности детей с недоразвитием речи [Текст] / Г.Н. Меженцева, Л.С. Калашникова // Молодой ученый, 2017. – № 14. – С. 636-638.

47. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя [Текст] / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2015. – 91 с.
48. Никашина, Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников [Текст] / Н.А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1965. – С. 46–66.
49. Новикова-Иванцова, Т.Н. От слова к фразе [Текст]: методическое пособие для работы логопедов по формированию фразы у детей с тяжелой речевой патологией / Новикова-Иванцова Т.Н. – М.: Специальная (коррекционная) начальная школа - детский сад V вида № 1708, 2010 – 30 с.
50. Новоторцева, Н.В. Развитие речи детей [Текст]: популяр. пособие для родителей и педагогов / Н.В. Новоторцева. – Ярославль: Гринго, 1995. – 235 с.
51. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология [Текст]/ Л.Ф. Обухова. – М.: Роспедагентство, 1996. – 372 с.
52. Основы логопедической работы с детьми [Текст]/ Под общ. ред. д. п. н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2008. – 240 с.
53. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М.: Просвещение, 2007. – 224 с.
54. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи [Текст]/ Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2008 – 272 с.
55. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С.Н. Сазонова. – М.: Академия, 2005. – 144 с.
56. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи [Текст]/ И. А. Смирнова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018. – 211 с.

57. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) [Текст] / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.

58. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]: Пособие для воспитателя дет. сада. / Ф.А. Сохин. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.

59. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л.Ф. Спирова. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.

60. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст]: Пособие для воспитателей дет. сада/ Под ред. Ф. А Сохина. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 159с.

61. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит [Текст] / Т.А. Ткаченко. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 109 с.

62. Трубникова, Н.М. Логопедические технологии обследования речи [Текст] / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург, 2005. – 69 с.

63. Урунтаева Г.А. Психология дошкольника [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2000. – 407 с.

64. Усачева, Л.Н. Коррекционная направленность игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи: сюжетно-ролевая игра [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 /Л.Н. Усачева. – Москва, 1983. – 195 с.

65. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 287 с

66. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2009. – 192 с.

67. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст]: учеб-метод. пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

68. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл. / Т.Б. Филичева; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – Москва, 2000. – 145 с.

69. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

70. Филичева Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст]: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа) / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина М.: Альфа, 1993. – 103 с.

71. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 209 с.

72. Харебашвили, Ю.А. Использование предметов-заместителей в коррекционно-развивающем обучении дошкольников с ОНР [Текст] / Ю.А. Харебашвили, И.И. Жилина // Обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии. – 2015. – №4. – С. 41-47.

73. Харитонова, Е.А. Развитие фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.А. Харитонова. М., 1997. – 205 с.

74. Хухлаева, О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Текст] / О.В. Хухлаева – М.: Академия, 2003. – 176 с.

75. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение [Текст]: учеб. пособие / С.Н. Цейтлин. – СПб.: МиМ, 1997. – 192 с.

76. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

77. Чиркина, Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата [Текст] / Г.В. Чиркина. – М.: АСТ, 2009 – 2-е изд. – 137 с.
78. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми [Текст]: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2002. – 240 с.
79. Чиркина, Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 224 с.
80. Шахнарович, А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики: Лексика. Семантика. Грамматика [Текст] / А.М. Шахнарович. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1999. – 165 с.
81. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика [Текст]: Хрестоматия. Учебное пособие/ Н.Х. Швачкин. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.
82. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст]/ Д.Б. Эльконин – М.: Владос, 2012. – 360 с.
83. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1998. – 234 с.
84. Ярох-Полом, Л. Формирование грамматического строя речи у детей с моторной алалией: на материале польского языка [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1996. – 17 с.
85. Bellugi U. The acquisition of language [Текст] / U. Bellugi, R. Brown // Monographs of the Society for Research in Children Development. 1964. – Vol.29, № 92. – P. 37-45.
86. Chomsky C. The Acquisition of syntax in Children from 5 to 10 [Текст]/ C. Chomsky. – Cambridge, Mass. 1969. – 43 p.
87. Pelegrini A.D. The future of play theory [Текст] / A.D. Pelegrini. – N.Y. Press. – 295 p.

88. Reynolds P.B. Play, Language and Human Evolution [Текст] / P.B. Reynolds // Play, its Role in Development and Evolution, – N.Y, 1976. – P. 631-634.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Картинный материал для исследования импрессивной речи дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня

1.2. Подбор сюжетной картинки к фразе



Рисунок 14. Дедушка читает газету



Рисунок 15. Мама моет малыша



Рисунок 16. Девочка катает куклу

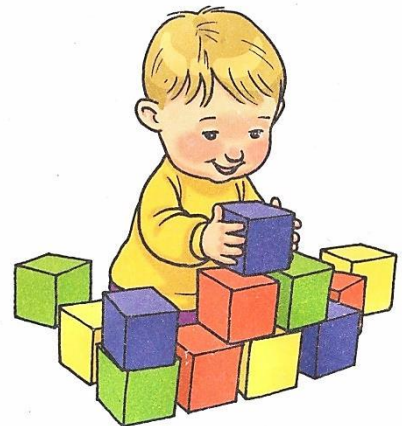


Рисунок 17. Мальчик подметает мусор



Рисунок 18. Мама варит суп

1.3. Дифференциация видо-временных и приставочных
форм глаголов



Рисунок 19



Рисунок 20



Рисунок 21

1.4. Дифференциация предложно-падежных конструкций

Вариант 1



Рисунок 22



Рисунок 23

1.5. Понимание логико-грамматических конструкций

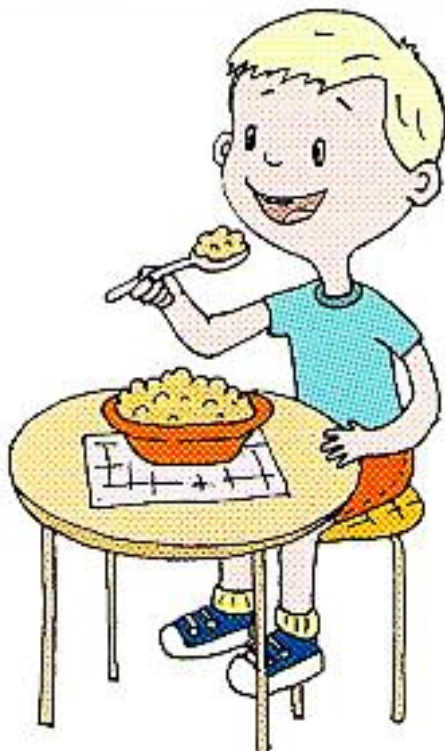


Рисунок 24

Картинный материал для исследования фразовой речи дошкольников

4-5 лет с ОНР II уровня

1 блок. Оценка умения строить предложения



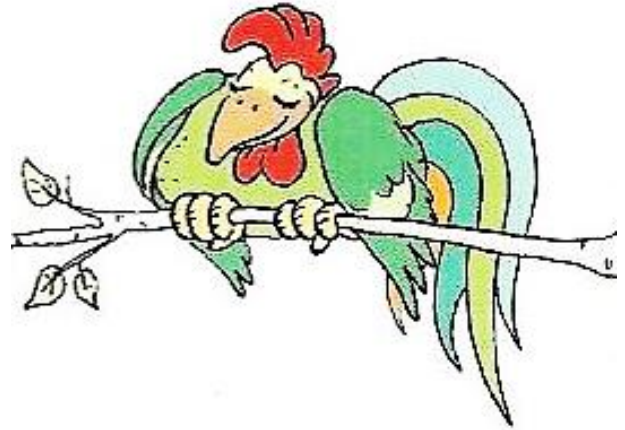


Рисунок 25. Составление предложения по сюжетной картинке



Рисунок 26. Составление предложения по трем картинкам

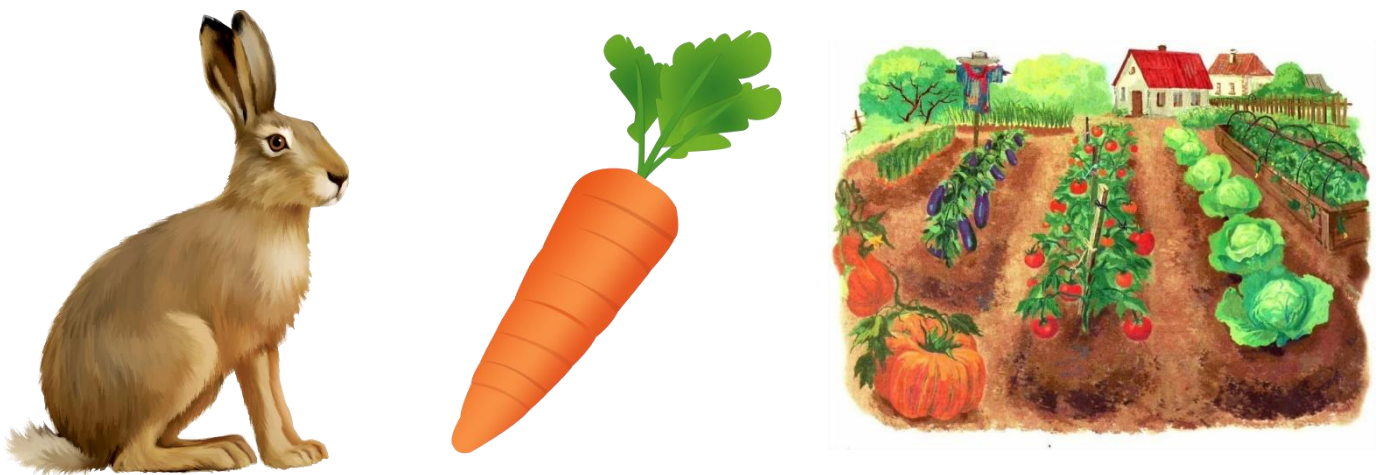


Рисунок 27. Составление предложения по трем картинкам



Рисунок 28. Составление предложения по трем картинкам



Рисунок 29. Составление предложения по трем картинкам

2 блок. Оценка сформированности умения применять модели предложения в связной диалогической и монологической речи



Рисунок 30 .Составление рассказа по серии сюжетных картин «Заяц и снеговик»

**Протокол логопедического обследования фразовой речи дошкольников
4-5 лет с ОНР II уровня**

Имя, фамилия ребенка _____

Дата обследования _____

Возраст на момент обследования _____

I. Исследование импрессивной речи

Выполнение инструкций

Возьми синий кубик _____

Положи кубик на книгу _____

Возьми карандаш и встань со стула _____

Подними мяч и подойди к столу _____

Похлопай в ладоши, подойди ко мне и сядь на стульчик _____

Подбор сюжетной картинки к фразе

дедушка читает газету _____

мама моет малыша _____

девочка катает куклу _____

мальчик подметает мусор _____

мама варит суп _____

Дифференциация видо-временных и приставочных форм глаголов

мальчик выливает _____

мальчик переливает _____

девочка поела _____

мальчик рисует _____

мальчик нарисовал _____

Дифференциация предложно-падежных конструкций

котенок в корзинке _____

котенок из корзинки _____

котенок за корзинкой _____

котенок на стуле _____

котенок под стулом _____

Понимание логико-грамматических конструкций

кошку догоняет мышка _____

кошка догоняет мышку _____

на волке лошадь _____

на лошади волк _____

мамина дочка _____

мама дочки _____

II. Исследование фразовой речи

1. Умение строить предложения

Составление предложения по сюжетной картинке

мальчик ест кашу _____

дедушка несет вазу _____

девочка ловит бабочку _____

мальчик поливает цветы _____

девочка катается на лыжах _____

петух спит на ветке _____

еж спрятался под листьями _____

девочка везет куклу на санках _____

Составление предложения по трем картинкам

мальчик, лопатка, песочница _____

заяц, морковь, огород _____

девочка, корзинка, лес _____

дети, елочный шарик, елка _____

Повторение предложений разной структуры

Мама идет _____ Дети играют _____

Продолжение Приложения В

Капает дождь _____ Мальчик ест суп _____

Папа купил дыню _____ Таня моет руки _____

Люба гладит утюгом _____

Миша пишет мелом _____

Папа режет ножом _____

В лесу растут елки _____

Грибы выросли под березой _____

Мама вышла из дома _____

Дедушка подарил Коле машину _____

Мальчик дал девочке куклу _____

Мама купила сыну булку _____

Мама ставит цветы в вазу _____

Саша разлил воду на стол _____

Катя поставила туфли под стул _____

Ярко светит солнце _____

Крапива жжет больно _____

Маша громко поет _____

Земля освещается солнцем _____

Новый дом охраняется сторожем _____

Кот нарисован девочкой _____

В саду созрело много груш _____

К вечеру сильно стемнело _____

Этой зимой все дороги занесло снегом _____

Петю бьет Вова _____

Окно разбил Вася _____

Машину догоняет автобус _____

Таня выше Жени _____

Маша поет громче Пети _____

Витя ест кашу быстрее своей маленькой сестры _____

Наступила зима, и выпал пушистый снег _____

Дети катали из снега комки и делали снежную бабу _____

Мама купила капусту и сварила вкусный суп _____

Петя сказал, что не пойдет сегодня гулять, потому что холодно _____

Мы подошли к большому дому, который стоял на берегу реки _____

Я промочил ноги, потому что попал под дождь _____

2. Умение применять модели предложения в связной речи

Связная диалогическая речь

Беседа

Как тебя зовут? _____ Сколько тебе лет? _____

Какие у тебя есть игрушки? _____

Что ты делал сегодня утром по порядку? _____

Ты сюда приехал или пришел? _____

На чем можно ехать? _____

Ты был в зоопарке (цирке, в лесу)? _____

Кого ты там видел? _____

Связная монологическая речь

Составление рассказа по серии сюжетных картин

установление последовательности: самостоятельно с помощью

не устанавливает

Таблица 1. Данные обследования дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня по результатам констатирующего эксперимента

Имя ребенка	I раздел					Уровень	II раздел								Уровень
							1 блок			Уровень	2 блок		Уровень		
	1	2	3	4	5		1	2	3		4	5			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1.	5	5	3	3	0	Н	6	4	8	Н	0	1	Н	Н	
2.	12	13	7	10	8	С	10	10	22	НС	1	2	НС	НС	
3.	10	11	6	8	7	НС	9	7	14	НС	1	0	Н	НС	
4.	9	11	6	8	6	НС	8	7	11	НС	1	0	Н	НС	
5.	9	10	6	7	4	НС	8	7	10	НС	1	0	Н	НС	
6.	6	7	6	5	4	НС	8	4	14	НС	1	1	НС	НС	
7.	6	7	5	4	3	НС	6	4	8	Н	1	0	Н	Н	
8.	10	12	6	7	5	НС	7	7	13	НС	1	1	НС	НС	
9.	7	9	5	4	3	НС	8	4	10	Н	1	0	Н	Н	
10.	6	7	4	3	2	НС	7	4	9	Н	1	0	Н	Н	
11.	9	12	6	5	4	НС	7	7	9	Н	1	0	Н	Н	
12.	12	13	7	9	7	С	9	8	19	НС	2	1	НС	НС	
13.	5	6	6	5	3	НС	8	6	11	НС	1	0	Н	НС	
14.	7	8	6	6	4	НС	9	7	14	НС	1	1	НС	НС	
15.	9	13	7	7	5	НС	8	7	12	НС	1	1	НС	НС	

Окончание приложения Г

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16.	11	12	7	7	6	НС	10	8	17	НС	1	1	НС	НС
17.	9	10	8	7	4	НС	10	8	15	НС	1	1	НС	НС
18.	5	6	4	3	0	Н	6	3	8	Н	1	0	Н	Н
19.	11	13	7	6	2	НС	9	7	11	НС	0	1	Н	НС
20.	9	11	6	5	2	НС	6	6	10	Н	1	0	Н	Н

Приложение Д

Таблица 2. Уровни развития сюжетно-ролевой игры (по Д.Б. Эльконину)

Показатель	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень
Центральное содержание игры	Действия с предметами, направленные на соучастника игры (например, кормление кого-то)	Игровые действия с предметами, соответствующие реальным действиям	Исполнение роли, ролевых действий, в том числе специальных действий, отражающих отношение к другим участникам игры	Игровые действия связаны не только с выполняемой ролью, но и отношением к другим ролям
Характер игровой роли	Фактически роли есть, но они не называются, определяются характером действий, а не определяют действие.	Намечается разделение функций играющих, роли называются, но их исполнение сводится к реализации ряда действий, связанных с этой ролью	Роли четко выделены, называются до начала игры, направляют поведение играющих. Появляется специфическая ролевая речь	Роли четко выделены, называются до начала игры, соблюдаются на протяжении всей игры. Речь носит явно ролевой характер
Характер игровых действий	Игровые действия стереотипные, повторяющиеся	Расширение количества игровых действий, выход за пределы какого-либо типа действий, логика определяется реальной последовательностью в жизни.	Игровые действия разнообразны, но иногда в ходе игры появляются внеигровые отношения	Действия логичны, последовательны, разнообразны по содержанию
Отношение к правилам и логике игры	Правила игры отсутствуют, логика легко нарушается без протестов со стороны детей, порядок игровых операций не является существенным	Нарушение правил и логики игры не принимается фактически, но и не опротестовывается	Нарушение правил и логики игры опротестовывается. Упрек в нарушении правил огорчает, ребенок стремится следовать правилам, найти себе оправдание.	Четко выделены правила, их нарушение отвергается. Отказ от нарушений мотивируется не только ссылкой на реальную жизнь, но и их рациональностью

Приложение Е

Таблица 3. Дифференциация содержания сюжетно-ролевых игр, речевого материала для дошкольников 4-5 лет с ОНР II
уровня в зависимости от уровня развития фразовой речи

Игровой сюжет	1 типологическая группа			2 типологическая группа		
	Содержание игры	Словарь	Фразовый материал	Содержание игры	Словарь	Фразовый материал
1	2	3	4	5	6	7
Дочки-матери	2-3 уровень развития игры по Д.Б. Эльконину. Выполнение роли и вытекающих из нее действий. Выполняются игровые действия кормления, купания, укладывания спать. Выполняются действия, предваряющие основные действия: приготовление пищи, накрывание на стол, мытье рук перед кормлением; подготовка пены и шампуня перед купанием; подготовка кровати перед сном. Параллельная игра детей, исполняющих роль мамы, с куклами; постепенно роли дочек начинают выполнять другие дети.	Существительные: посуда, кастрюля, вилка, салат, котлета, пюре, овощи, компот, чай, шампунь, мочалка, одеяло, подушка,. Глаголы: есть, пить, жарить, накладывать, наливать, укладывать, сделать. Прилагательные: голодная, вкусный, капризная, мягкая, красивая. Наречия: тепло, мягко, широко, сначала.	Ты голодная? Будем есть кашу. Сначала моем руки. Открой рот широко. Сделаю вкусный салат. Тебе пожарить котлету? Я жарю котлету. В кастрюле пюре. Буду накладывать пюре и котлету. Будешь чай или компот? Налью вкусный компот. Какая ты капризная! Тебе нельзя конфеты. Ты еще маленькая! Будем купаться в ванне. Грязной быть плохо! Добавим пену.	1-2 уровень развития игры по Д.Б. Эльконину. Повторяющиеся действия с предметами, соответствующие реальным действиям, роли определяются характером действий. Действия «матери», направленные на ребенка (кормление, укладывание спать, купание), постепенно от выполнения одного повторяющегося действия (кормления), дети переходят к другим действиям, появляются	Существительные: ложка, тарелка, кружка, каша, суп, сок, чай, кровать, ванна, пена, мыло, полотенце. Глаголы: есть, пить, варить, кормить, вытирать, спать, укрывать, качать, купать, мыть, плакать. Прилагательные: маленькая, большая, вкусный, веселая, грязная, чистая. Наречия: вкусно, хорошо, плохо, весело.	Хочешь есть? Иди есть! Открой рот. Вкусный суп? Не балуйся! Это плохо. Я варю кашу. Будешь есть кашу? Хорошо, молодец! Пить хочешь? На, возьми сок. Давай купаться! Не плачь! Это пена. Весело Кате! Моем руки. На мыло. Катя чистая. Надо вытереть Катю. Где полотенце? Иди спать. Буду качать Катю. Ложись, Катя, спать. Нужно укрыть Катю

1	2	3	4	5	6	7
			Нам нужно мыло. Моем руки, ноги, живот. Волосы помоем шампунем. Теперь ты чистая и красивая. Надо тебя вытереть. Дочка хочет спать. Пошли в кровать. Я тебя покачаю. Укрою дочку одеялом. Подушка очень мягкая. Тебе тепло?	действия, предваряющие данные действия (приготовление пищи перед кормлением, подготовка ванны для купания). Параллельная игра детей, исполняющих роль мамы, с куклами.		

Продолжение приложения Е

1	2	3	4	5	6	7
Магазин	Выполнение роли продавца, покупателя, водителя или грузчика и связанных с ними последовательных действий. Продавец: прием товара, расставление на полках, общение с покупателями, продажа товара, контролирование очереди. Покупатель: общение с продавцом и другими покупателями в очереди, покупка. Водитель: вождение машины, общение с грузчиком, продавцом. Грузчик: разгрузка машины, общение с продавцом, водителем. Общение-взаимодействие с другими детьми может носить как кратковременный, так и более длительный характер.	Существительные: грузчик, товары, продукты, прилавок, полки, сдача, тележка, килограмм, кусочек. Глаголы: отрезать, завешать, привезти, показать, завернуть, разгрузить. Прилагательные: свежий, дорогой, дешевый. Наречия: дешево, дорого, сегодня, завтра..	Что вам показать? Возьмите вашу сдачу. Отрежьте кусочек сыра. Дорогой сыр! Покупайте свежие булки. Этот хлеб свежий? Свешайте килограмм конфет. Грузчик привез товар. Разгрузите машину. Положите продукты на прилавок. Дайте мне черный хлеб. Положите овощи на весы. Подойдите на кассу. Расставь игрушки на полке. Покажите эту куклу. Заверните рыбу. Это дешево!	Выполнение роли продавца, покупателя. Продавец: общение с покупателями, расставление товара на полках, продажа. Покупатель: общение с продавцом, покупка товара. Общение-взаимодействие с другими детьми не длительное.	Существительные: магазин, продавец, покупатель, хлеб, сыр, конфеты, молоко, мороженое, булки, касса, весы, деньги, кошелек, пакет, покупка. Глаголы: купить, взять, дать, открывать, стоять, приходить. Прилагательные: вкусный, белый, черный, холодный. Наречия: дорого, завтра.	Магазин открыт. Что вы хотите? Что хотите купить? Что дать? Мороженое закончилось. Сок холодный. Приходите завтра. Покупайте булки. Сколько стоит молоко? Это дорого. Мне черный хлеб. Сыр вкусный? Открою кошелек. Вот деньги. Мне нужен пакет. Магазин закрыт. Спасибо за покупку.

Продолжение приложения Е

1	2	3	4	5	6	7
Парикмахерская	Выполнение роли парикмахера, посетителя парикмахерской и связанных с ролями специфических игровых действий. Парикмахер: общение с посетителем; мытье, сушка, стрижка, завивка, покраска, укладка волос. Посетитель парикмахерской: общение с парикмахером, выбор прически, высказывание своего отношения к результату.	Существительные: парикмахер, лак, прическа, завивка, стрижка. Глаголы: залить, покрасить. Прилагательные: розовый, красивая, мокрые, длинный, короткий. Наречия: модно.	Какая прическа вам нравится? Будем стричь волосы или красить? Помоем волосы шампунем. Шампунь вкусно пахнет. Садитесь, сушите волосы. Будем сушить волосы феном. Сделаю короткую стрижку. Будем делать завивку? Кудри нужно полить лаком. Каким цветом покрасить волосы? Можно покрасить розовым. Получилась красивая прическа! Это сейчас не модно. Мне нравится прическа.	Выполнение роли парикмахера, посетителя парикмахерской и связанных с ролями простых игровых действий. Парикмахер: общение с посетителем; мытье, сушка, стрижка, покраска волос. Посетитель парикмахерской: общение с парикмахером, выбор прически.	Существительные: ножницы, расческа, фен, кресло, волосы, краска, цвет. Глаголы: сушить, мыть, стричь, красить, включить, приходить. Прилагательные: красивый, короткий. Наречия: красиво.	Садитесь сюда. Расчесу волосы. Вам подстричь волосы? Меня нужно подстричь. Сделать короткие волосы? Мне нужны ножницы. Давайте помоем голову. Будем сушить волосы. Надо включить фен. Хочу покрасить волосы. Будем красить волосы? Какой цвет? Есть красная краска. Получилось красиво! Приходите еще!

Продолжение приложения Е

1	2	3	4	5	6	7
Больница	Выполнение роли врача, больного, медсестры, мамы больного и связанных с ролями специфических игровых действий. Врач: общение с больным и медсестрой, осмотр, прививка, выслушивание, перевязка, измерение температуры, накладывание компресса, выписывание рецепта. Больной: ответы на вопросы врача, специфические действия, отражающие состояние больного (оханье, плач, придерживание больного места и пр.). Медсестра: общение с врачом, поиск нужных врачу инструментов.	Существительные: врач, щипцы, лупа, лекарство, градусник, компресс, пластырь, ангина, режим, температура, заноза, насморк, аптека, медсестра. Глаголы: мерить, жаловаться, слушать, чувствовать, проверить. Прилагательные: горький. Наречия: утром, вечером, пошире, лучше, больше.	Садитесь на стул. На что жалуетесь? Откройте широко рот. Дышите глубоко. Я вас послушаю. Горло очень красное. У вас ангина. Будем мерить температуру. Мне нужен градусник. Пейте лекарство каждый день. Сходите в аптеку. Нужно купить лекарство. Будем делать растирание и компресс. Пейте таблетки утром и вечером. Это горькие таблетки. Нужно больше отдыхать. Кто следующий? Посмотрим в лупу. У вас заноза. У меня насморк.	Выполнение роли врача, больного и связанных с ролями простых игровых действий. Врач: общение с больным, осмотр, прививка, выслушивание, намазывание, выписывание рецепта. Больной: ответы на вопросы врача.	Существительные: доктор, больница, укол, шприц, бинт, вата, таблетки, мазь, горло, лоб, живот, кашель. Глаголы: болит, дышать, мазать, смотреть, гулять, отдыхать. Прилагательные: горячий, красный, больной. Наречия: сильно.	Кто следующий? Что болит? Где еще болит? Откройте рот. Дышите, не дышите. Горло красное. Лоб горячий. Она сильно кашляет? Дочке нельзя гулять. Будем мазать рану. Мне нужна вата и бинт. Возьмите эту мазь. Нужно пить таблетки. У меня болит живот. У меня болит рука и нога.

Окончание приложения Е

1	2	3	4	5	6	7
Автомастерская	Выполнение роли автомеханика, заправщика, клиента автомастерской и связанных с ролями специфических игровых действий. Автомеханик: общение с клиентом, починка машины, накачивание колес, замена колес, фары. Заправщик: общение с клиентом, заправка машины. Клиент автомастерской: общение с автомехаником и заправщиком, вождение машины.	Существительные: педали, кабина, фара, бак, инструменты, механик, бензин. Глаголы: заправить, сдуться, качать, заводиться. Прилагательные: целая, разные. Наречия: быстро.	Мне нужен механик. Плохо работает двигатель. Мы его починим. Вам нужно заправить бензин. У мало бензина. Налейте в бак бензин. У вас разбита фара. Нужно ее заменить. Фара целая. У меня сдулось колесо. Сейчас накачаем колесо насосом. Мне нужны разные инструменты. Машина не заводится. Не работают педали. Мы починили вашу машину. Теперь машина будет ехать быстро.	Выполнение роли автомеханика, клиента автомастерской и связанных с ролями простых игровых действий. Автомеханик: общение с клиентом, починка машины, накачивание колес. Клиент автомастерской: общение с автомехаником, вождение машины.	Существительные: машина, руль, колесо, ключ, запчасти, насос. Глаголы: ехать, ломаться, чинить, мыть. Прилагательные: грязная, чистая.	Сломалась машина. Нужно починить. Лопнуло колесо. Нужно накачать колесо. Мне нужны запчасти. Есть насос? Дайте ключ. Буду чинить машину. Руль сломан, нужно починить. Машина грязная машина, нужно помыть. Спасибо, мне пора ехать.

Приложение Ж

Таблица 4. Предметная наглядность для формирования фразовой речи дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня в процессе сюжетно-ролевых игр

Игровой сюжет	Игровые атрибуты
Дочки-матери	Куклы, коляски, кровати, ванночки для кукол, соски, пластмассовые бутылочки, наборы игрушечной посуды, тканевые одеяла, подушки для кукол, игрушечная плита, полотенце, салфетки, пена для ванны, строительный материал для постройки стола, стульчика, умывальника (брусочки, кубики и т.п.), муляжи продуктов питания.
Магазин	Игрушечная касса, весы, деньги, кошельки, сумки для покупателей, муляжи продуктов, бытовой химии, игрушки, пластиковые контейнеры, полки для размещения товаров, игрушечные тележки для магазина.
Парикмахерская	Зеркало, расчески, кисти и миски для покраски волос, заколки, резинки для волос, банты, игрушечный фен, игрушечные ножницы, бигуди, игрушечная плойка, ткань для защиты одежды посетителей, фартук для парикмахера, пластиковые бутылочки, пульверизаторы.
Больница	Костюм врача, аптечка, бинты, лейкопластырь, вата, ватные палочки, игрушечные принадлежности врача: щипцы, лупа, фонендоскоп, шприцы, градусник, молоточек, игла, пластиковые бутылочки, блокнот, ручка, предметы-заместители (пластмассовые палочки, пластиковые или резиновые шарики, крупные бусины и пр.).
Автомастерская	Игрушечные машины, руль от машины, игрушечный насос, игровой набор автомеханика, игрушечный светофор, строительный материал для постройки автомастерской, заправочной станции, губки, пластиковые флаконы, специальная форма (жилеты), предметы-заместители (коробки, кубики (приборы для диагностики), скакалка (шланг для заправки) и т.д.).

Таблица 5. Сравнительные данные обследования импрессивной речи дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня экспериментальной и контрольной групп по результатам констатирующего и контрольного эксперимента

Имя ребенка	Экспериментальная группа (констатирующий эксперимент / контрольный эксперимент)					Уровень	Динамика	Имя ребенка	Контрольная группа (констатирующий эксперимент / контрольный эксперимент)					Уровень	Динамика
	1	2	3	4	5				1	2	3	4	5		
1.	5/ 9	5/ 10	3/ 6	3/ 5	0/ 4	Н/ НС	24%	1.	5/ 10	6/ 9	4/ 8	3/ 6	0/ 3	Н/ НС	21%
2.	12/ 15	13/ 15	7/ 13	10/ 13	8/ 12	С/ С	24%	2.	12/ 15	13/ 15	7/ 14	9/ 12	7/ 11	С/ С	25%
3.	9/ 15	10/ 15	6/ 10	7/ 11	4/ 6	НС/С	28%	3.	9/14	11/15	6/9	8/ 12	6/8	НС/ С	24%
4.	6/ 13	7/ 14	6/ 8	5/ 8	4/ 6	НС/ С	28 %	4.	6/ 13	7/ 13	5/ 8	4/ 7	3/ 5	НС/ НС	28%
5.	10/ 15	12/ 15	6/ 10	7/ 12	5/ 9	НС/ С	29 %	5.	10/ 15	11/15	6/ 13	8/ 11	7/ 8	НС/ С	27%
6.	6/ 13	7/ 13	4/ 7	3/ 6	2/ 5	НС/ НС	30%	6.	7/ 13	9/ 15	5/ 9	4/ 7	3/ 5	НС /НС	28%
7.	9/ 15	12/15	6/ 11	5/ 9	4/ 9	НС/ С	30%	7.	9/ 15	13/ 15	7/ 12	7/ 10	5/10	НС/ С	28%
8.	5/ 12	6/ 13	6/ 9	5/ 8	3/ 8	НС/ С	31%	8.	7/ 13	8/ 14	6/ 10	6/ 8	4/ 8	НС/ С	30%
9.	11/ 15	12/ 15	7/10	7/ 9	6/ 9	НС/ С	20%	9.	11/15	13/ 15	7/ 11	6/ 9	2/ 4	НС/ НС	20%
10.	9/ 15	10/ 14	8/11	7/ 9	4/ 8	НС/ С	25%	10.	9/ 14	11/ 15	6/10	5/ 7	2/ 5	НС/ С	24%

Приложение К

Таблица 6. Сравнительные данные обследования фразовой речи дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня экспериментальной и контрольной групп по результатам констатирующего и контрольного эксперимента

Имя ребенка	Экспериментальная группа (констатирующий эксперимент / контрольный эксперимент)							Уровень сформированности фразовой речи	Имя ребенка	Контрольная группа (констатирующий эксперимент / контрольный эксперимент)							Уровень сформированности фразовой речи
	1 блок			Урове нь	2 блок		Урове нь			1 блок			Урове нь	2 блок		Урове нь	
	1	2	3		4	5				1	2	3		4	5		
1.	6/ 11	4/ 8	8/ 12	Н/ НС	0/ 1	1/ 1	Н/ НС	Н/ НС	1.	6/ 10	3/ 8	8/ 11	Н/ НС	1/ 1	0/ 1	Н/ НС	Н/ НС
2.	10/ 16	10/ 12	22/ 27	НС/ С	1/ 2	2/ 2	НС/ С	НС/ С	2.	9/ 15	8/ 11	19/ 22	НС/ НС	2/ 2	1/ 1	НС/ НС	НС/ НС
3.	8/ 13	7/ 11	10/ 16	НС/ НС	1/ 1	0/ 1	Н/ НС	НС/ НС	3.	8/ 11	7/ 9	11/ 15	НС/ НС	1/ 1	0/ 0	Н/ НС	НС/ НС
4.	8/ 14	4/ 8	14/ 19	НС/ НС	1/ 2	1/ 1	НС/ НС	НС/ НС	4.	6/ 10	4/ 6	8/ 10	Н/ НС	1/ 1	0/ 0	Н/ Н	Н/ НС
5.	7/ 12	7/ 10	13/ 18	НС/ НС	1/ 2	1/ 1	НС/ НС	НС/ НС	5.	9/ 13	7/ 9	14/ 17	НС/ НС	1/ 1	0/ 1	Н/ / НС	НС/ НС
6.	7/ 11	4/ 8	9/ 14	Н/ НС	1/ 1	0/ 1	Н/ НС	Н/ НС	6.	8/ 10	4/ 6	10/ 13	Н/ НС	1/ 1	0/ 0	Н/ Н	Н/ НС
7.	7/ 13	7/ 10	9/ 15	Н/ НС	1/ 1	0/ 1	Н/ НС	Н/ НС	7.	8/ 12	7/ 10	12/ 15	НС/ НС	1/ 1	1/ 1	НС/ НС	НС/ НС
8.	8/ 14	6/ 10	11/ 17	НС/ НС	1/ 1	0/ 1	Н/ НС	НС/ НС	8.	9/ 14	7/ 10	14/ 17	НС/ НС	1/ 1	1/ 1	НС/ НС	НС/ НС
9.	10/ 16	8/ 11	17/ 21	НС/ НС	1/ 2	1/ 1	НС/ НС	Н/ НС	9.	9/ 13	7/ 9	11/ 14	НС/ НС 12%	0/ 0	1/ 1	Н/ Н	НС/ НС
10.	10/ 15	8/ 10	15/ 19	НС/ НС	1/ 2	1/ 1	НС	НС/ НС	10.	6/ 10	6/ 9	10/ 14	Н/ НС 12%	1/ 1	0/ 0	Н/ Н	Н/ НС

Таблица 7 – Тематическое планирование подгрупповых логопедических занятий по развитию фразовой речи дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня в рамках коррекционного курса «Развитие речи»

** отмечен более сложный речевой материал для дошкольников с благоприятным вариантом развития речи*

Месяц, неделя	Тема	Словарь	Грамматический строй	Подготовка к овладению связной монологической речью
Сентябрь 1-2 неделя	Логопедическое обследование			
1	2	3	4	5
Сентябрь 3 неделя	Игрушки	Существительные: игрушки, мяч, машинка, кубик, кукла. * коляска, пирамидка, юла. Глаголы: играть, катать, кидать, купать, кормить. * ловить, укладывать, строить, собирать, заводить. Прилагательные: красный, желтый, зеленый, синий, большой, маленький. Наречия: весело.	Различение сущ. муж. и жен. рода ед. и мн. ч. в именительном падеже (кубик-кубики). Составление простой двухсловной фразы (я играю, кукла спит, дай мяч, вот кубик)	Стимулирование к употреблению коммуникативных высказываний (обращений, просьб, вопросов), оречевлению игровых действий
Сентябрь 4 неделя	«Осень в гости к нам пришла»	Существительные: осень, дождь, лужа, туча, дерево. * ветер, лист, зонт. Глаголы: идет, капает, гуляет. * дует, падает, собирает, прячется. Прилагательные: красный, желтый, синий. * сильный, холодный, мокрый. Наречия: тепло, холодно. * мокро.	Различение сущ. муж. и жен. рода ед. и мн. ч. в именительном падеже (с главенствующими окончаниями). Составление простых нераспространенных предложений по вопросам (дождь идет).	Ответы на вопросы логопеда (Кто? Что? Что делает?)

Продолжение приложения Л

1	2	3	4	5
Октябрь 1 неделя	«Овощи»	Существительные: лук, огурец, помидор, морковь, картошка, овощи. * перец, капуста, урожай. Глаголы: поливать, варить, есть. * копать, собирать, резать, готовить. Прилагательные: большой, маленький, красный, желтый, зеленый, вкусный. *коричневый, оранжевый, круглый.	Различение и употребление сущ. ед. и мн. числа, образование формы мн. числа сущ. (с окончанием –и, -ы) Составление двух-трехсловных предложений (режу лук, я варю морковь).	Повторение за логопедом предложений простого рассказа с опорой на демонстрируемые действия с муляжами овощей. Обучение использованию фраз (обращений, побуждений, комментирований) в процессе сюжетной игры «Готовим обед»
Октябрь 2 неделя	«Фрукты»	Существительные: банан, яблоко, груша, фрукты, сок. *лимон, апельсин, сад, компот. Глаголы: чистить, есть, пить. * собирать, срывать. Прилагательные: зеленый, большой, маленький, круглый, сладкий. *длинный, кислый, сочный. Наречия*: кисло, сладко.	Употребление сущ. ед. и мн. числа, образование формы мн. числа сущ. (с окончанием –и, -ы). Составление двух-трехсловных предложений.	Ответы на вопросы. Повторение за логопедом описательного рассказа через использование простого предложения по схеме: размер, цвет, вкус (груша – большая, желтая, сладкая).
Октябрь 3 неделя	«Дары осени: грибы и ягоды»	Существительные: гриб, ягода, лес, варенье. * лисичка, мухомор, малина, корзина. Глаголы: рвать, нести, варить, жарить. * находить, собирать. Прилагательные: сладкий, кислый. *съедобный, несъедобный, полезный.	Употребление глаголов повелительного наклонения 2-го лица ед.ч. (иди, неси, дай). Построение простого нераспространенного предложения.	Обучение умению внимательно слушать литературные произведения, отвечать на вопросы (сказка «Под грибом» В. Сутеев)
Октябрь 4 неделя	«Деревья»	Существительные: елка, лист, иголки, деревья (понимание). * береза, рябина, дуб, ветка. Глаголы: растет, стоит, падает. * шумит. Прилагательные: колючий. * тонкий, толстый.	Построение простого нераспространенного предложения.	Ответы на вопросы по картинкам, по демонстрируемым действиям на игровом панно

Продолжение приложения Л

1	2	3	4	5
Ноябрь 1 неделя	«Моя семья»	Существительные: мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь, семья. * брат, сестра, внук. Глаголы: любить, помогать, готовить, читать, играть. * дружить, убирать. Прилагательные: добрый, веселый. * умный, сильный.	Согласование местоимений «мой», «моя» с существительными в именительном падеже.	Оречевление игровых действий (игра в настольный театр «Семья», сюжетная игра «Дочки-матери»)
Ноябрь 2 неделя	«Продукты питания»	Существительные: молоко, сыр, каша, мясо, сок, чай, хлеб, конфета. * масло, печенье, булка. Глаголы: есть, пить, наливать, резать, готовить. * мазать. Прилагательные: белый, черный, сладкий, вкусный. * мягкий, свежий.	Развитие понимания вопроса «Чей?» Согласование местоимений «мой», «моя» с существительными в именительном падеже.	Развитие диалогической речи в процессе сюжетной игры «Завтрак для кукол»
Ноябрь 1 неделя	«Столовая посуда»	Существительные: кастрюля, тарелка, ложка, нож, посуда. * вилка, поварешка, сковорода. Глаголы: варить, жарить, наливать, мыть. * накладывать. Прилагательные: большой, маленький, горячий, холодный. * высокий, низкий, грязный, чистый.	Развитие понимания вопроса «Что делал?» Употребление глаголов в прошедшем времени (варил, жарил, мыл). Построение трех-четырёхсловных предложений.	Ответы на вопросы по демонстрируемым действиям, по картинкам. Оречевление игровых действий (сюжетная игра «столовая»).
Ноябрь 4 неделя	Чайная посуда»	Существительные: чайник, ложка, торт, посуда. * чашка, блюдец. Глаголы: наливать, пить, дуть, резать, есть, убирать. Прилагательные: горячий, теплый, вкусный, мягкий, сладкий. Наречия*: много, мало, горячо, вкусно.	Употребление глаголов в прошедшем времени. Построение трех-четырёхсловных предложений.	Стимулирование к употреблению коммуникативных высказываний в процессе сюжетной игры «Чашепитие»

Продолжение приложения Л

1	2	3	4	5
Декабрь 1-2 неделя	«Зимушка-зима»	Существительные: холод, мороз, снег, снежинка, лед, зима. Глаголы: гулять, мерзнуть, греться, падать, идти. Прилагательные: холодный, теплый, белый, снежный, скользкий. Наречия: холодно.		Ответы на вопросы по демонстрируемым действиям, по картинкам. Оречевление деятельности (аппликация «Зима»)
Декабрь 3 неделя	«Зимние забавы»	Существительные: санки, снег, горка. * лыжи, коньки, каток, снежки, снеговик. Глаголы: кататься, лепить, бегать, играть. * кидаться. Прилагательные: веселый, круглый, высокий, низкий, холодный. Наречия*: быстро, весело.		Ответы на вопросы по демонстрируемым действиям, по картинкам.
Декабрь 4 неделя	«Праздник Новый год»	Существительные: дед Мороз, Снегурочка, елка, шарик, песня. * праздник, гирлянда, подарок, мешок, хоровод, костюм, стих. Глаголы: петь, танцевать, наряжать, дарить. * читать, водить, звать, зажигать, открывать, радоваться. Прилагательные: веселый, красивый, громкий. *зимний, нарядный. Наречия: громко, весело.* ярко.	Составление предложений из 3-5 слов с помощью зрительных опор.	Пересказ рассказа «Новый год» по картинно-графической схеме, иллюстрирующей каждое слово предложения (Т.Ю. Бардышева, Е.Н. Моносова).
Январь 3 неделя	«Одежда зимой»	Существительные: шапка, куртка, варежки, штаны, кофта, носки, одежда. * шарф, шуба. Глаголы: одевать, снимать. * сушить, завязывать. Прилагательные: теплый. *вязанный, меховой, зимний.	Понимание падежных вопросов «Кого?», «Что?» Употребление существительных ед.ч. в форме винительного падежа с окончанием –у. Составление предложений из 3-5 слов с помощью зрительных опор.	Ответы на вопросы по демонстрируемым действиям, картинкам. Оречевление игровых действий (сюжетная игра «Катя и Витя идут на прогулку»).

Продолжение приложения Л

1	2	3	4	5
Январь 4 неделя	«Покормите птиц зимой!»	Существительные: птицы, крошки. *синица, воробей, зерно, сало, кормушка. Глаголы: кормить. *прилетать, клевать. Прилагательные: голодный. * сытый. Наречия*: высоко, низко.	Понимание падежных вопросов «Кого?», «Что?» Употребление существительных ед. ч. в форме винительного падежа с окончанием –у. Составление предложений из 3-5 слов с помощью зрительных опор.	Оречевление игровых действий (сюжетная игра «Кормушка для птиц»)
Февраль 1 неделя	«Транспорт»	Существительные: автобус, машина, такси, трамвай, билет, водитель. Глаголы: ехать, сигнализировать, садиться, выходить, платить. Прилагательные: быстрый, длинный. Наречия: быстро, медленно.	Употребление глаголов в форме повелительного (иди, едь, стой, садись, плати) и изъявительного наклонения наст. времени (я сижу в автобусе, я еду на машине, я еду быстро).	Оречевление игровых действий (сюжетная игра «Автобус»)
Февраль 2 неделя	«Мебель»	Существительные: стол, стул, кровать. * шкаф, диван. Глаголы: сидеть, спать. *складывать, вешать. Прилагательные: высокий, низкий, мягкий. *твердый.	Употребление существительных дательного падежа. муж. и жен. рода ед. числа с окончанием -е, -у.	Ответы на вопросы по демонстрируемым действиям, картинкам. Оречевление игровых действий (сюжетная игра «Домик для кукол»)
Февраль 3 неделя	«Защитники Отечества»	Существительные: солдат, самолет, корабль. *защитник, моряк, танк. Глаголы: плыть, лететь. * защищать, Прилагательные: смелый. Наречия: хорошо, плохо. * опасно	Употребление существительных дательного падежа. муж. и жен. рода ед. числа с окончанием -е, -у. Составление предложений из 3-5 слов по наглядным опорам.	Ответы на вопросы по сюжетным картинкам Оречевление игровых действий

Продолжение приложения Л

1	2	3	4	5
Февраль 4 неделя	«Домашние дела»	Существительные: тряпка, вода, мусор *утюг, веник, губка, ведро, пылесос, пол, ковер, белье, машинка, уборка. Глаголы: убирать, мыть, помогать. * подметать, стирать, гладить. Прилагательные: грязный, чистый. Наречия: грязно, чисто, хорошо.	Употребление существительных родительного падежа муж. и жен. рода ед. числа без предлога. Составление предложений из 3-5 слов по наглядным опорам.	Пересказ рассказа «Мамины помощники» по картинно-графической схеме, иллюстрирующей каждое слово предложения (Т.Ю. Бардышева, Е.Н. Моносова)
Март 1-2 неделя	«Женский день»	Существительные: цветы, ваза, подарки. Глаголы: дарить, давать, помогать. *поздравлять. Прилагательные: красивый, добрый.	Употребление существительных родительного падежа муж. и жен. рода ед. числа с предлогом у.	Ответы на вопросы по сюжетным картинкам. Оречевление деятельности (изготовление бус для мамы из макарон).
Март 3 неделя	«Домашние животные»	Существительные: коза, корова, кошка, собака, животные. *свинья, кость, рыба, трава. Глаголы: кормить, давать. *жевать, грызть, мычать, мяукать, бодать. Прилагательные: домашний. * рогатый, пушистый, толстый.	Употребление существительных родительного падежа муж. и жен. рода ед. числа с предлогом у.	Ответы на вопросы по сюжетным картинкам. Оречевление игровых действий (сюжетная игра «Ферма»)
Март 4 неделя	«Домашние птицы»	Существительные: курица, петух, гусь, птицы. *утка, яйцо, перо. Глаголы: кормить. * клевать, пищать, кричать. Прилагательные: домашний. * гладкое.	Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов –ик, -очк.	Пересказ сказки «Курочка Ряба» с использованием наглядных опор (настольный театр).
Апрель 1 неделя	«Лесные звери»	Существительные: лиса, волк, заяц. * еж, белка, медведь, звери. Глаголы: бояться, сидеть. *прятаться, догонять. Прилагательные: белый, злой. *рыжий, серый, колючий, пушистый, хитрый, огромный.	Употребление существительных творительного падежа ед.ч.	Ответы на вопросы по картинкам. Пересказ сказки «Колобок» с помощью настольного театра.

Окончание приложения Л

1	2	3	4	5
Апрель 2 неделя	«Космос»	Существительные: звезда, ракета. *планета, небо, солнце, космонавт. Глаголы: летать. * светить, приземляться. Прилагательные: круглая, быстрая.	Употребление сущ. ед числа в форме предложного падежа с окончанием –е и предлогом на	Повторение за логопедом рассказа по демонстрируемым действиям с игрушкой (3 предложения).
Апрель 3 неделя	«Весна красна»	Существительные: солнце, кораблик, сосулька. *ручей, ветка, крыша, земля, гнездо, листочки. Глаголы: капать, таять, бежать. *греть, пускать, появляться. Прилагательные: теплый, мокрый.	Употребление сущ. ед числа в форме предложного падежа с окончанием –е и предлогом на (на ветке, на земле, на крыше).	Ответы на вопросы по сюжетным картинкам. Оречевление игровых действий (игры с водой и корабликами).
Апрель 4 неделя	«Одежда и обувь весной»	Существительные: куртка, штаны, шапка, сапоги. *пальто, колготки, кепка, ботинки. Глаголы: одевать, снимать. * застегивать, складывать, чистить. Прилагательные: грязный, чистый, мокрый. *резиновый, сухой.	Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов	Ответы на вопросы по картинкам. Оречевление игровых действий (сюжетная игра «Весенняя прогулка»)
Май 1-2 неделя	«День Победы!»	Существительные: герой, солдат, Победа. * салют, война, танк, пушка, страна, праздник. Глаголы: защищать, победить. * стрелять Прилагательные: смелый.		Оречевление действий (продуктивная деятельность).
Май 3-4 неделя	Итоговая диагностика			

