

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Будник Наталья Юрьевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАВЫКОВ
СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3-4 УРОВНЯ С ДИЗАРТРИЕЙ И
МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

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

25.11.2019.

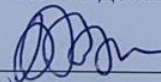
(дата, подпись)



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

25.11.2019

(дата, подпись)



Научный руководитель: к.п.н., доцент
Козырева Ольга Анатольевна

25.11.2018 Козырева

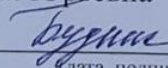
(дата, подпись)

Обучающийся:

Будник Наталья Юрьевна

25.11.2019

(дата, подпись)



Красноярск 2019

Содержание	
Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме развития словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	8
1.1. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе.	8
1.2. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием с дизартрией и моторной алалией.	14
1.3. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений словообразования.....	21
Глава 2. Констатирующий эксперимент по обследованию навыков словообразования и его анализ.....	28
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.	Ошибка!
Закладка не определена.	
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.	Ошибка!
Закладка не определена.	
2.3. Методические рекомендации по развитию словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с дизартрией и моторной алалией.	28
Заключение	39
Список используемых источников.....	42
Приложение А	48
Приложение Б.....	50

Введение

Актуальность. В настоящее время отмечается устойчивая тенденция увеличения количества детей имеющих речевые нарушения церебрально- органического генеза. Возрастает количество детей с такими форма речевой патологии как дизартрия и моторная алалия.

Формирование грамматического строя речи занимает особое место в речевом развитии ребенка. Одной из важных составляющих грамматического строя речи является словообразование. Большинство авторов указывают, что при разных формах речевой патологии есть специфические особенности в овладении грамматического строя, которое важно учитывать при реализации дифференцированного логопедического воздействия. Поэтому изучение особенностей словообразования у детей с различными клиническими формами общего недоразвития речи приобретает особую актуальность.

Изучением моторной алалии занимались такие ученые как: Г.Гуцман, М.Е. Богданов-Березовский, М.Е. Хватцев, Н.Н. Трауготт, Р.Е.Левина и другие. Делая вывод по трудам авторов, можно констатировать, что в связи со сложностью этой формы патологии речевой деятельности исследование ее представляет большие трудности и остается немало вопросов, на которые еще предстоит ответить.

Многие исследователи (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Г.В. Чиркина, Е.Ф. Соботович и др.), изучавшие вербальное и невербальное развитие детей с дизартрией, указывали на трудности в овладении словообразовательными процессами.

Туманова Т.В. в своих трудах говорит, что дошкольники с речевым недоразвитием испытывают большие трудности в процессе овладения первичными словообразовательными операциями. Если у нормально развивающихся детей формирование навыков и умений происходит в рамках дошкольного возраста, то у дошкольников с общим недоразвитием речи они оказываются практически несформированными из-за того, что не происходит спонтанного овладения знаковыми операциями на уровне морфемы [28, с.69].

В старшем дошкольном возрасте дети неуверенно пользуются словообразовательными моделями, часто допускают ошибки в употреблении предложно - падежных конструкций, суффиксов, приставок, образовании притяжательных прилагательных от существительных [5, с.34].

Нарушения в овладении различными способами словообразования ведет к тому, что дети с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии испытывают трудности в понимании морфологического состава слов, в усвоении правил применения приставок и суффиксов, оценки их роли в составе слова. Все эти трудности снижают успешность в усвоении детьми программы, это является важной причиной неуспеваемости. Могут быть трудности в социализации детей.

Гипотезой нашего исследования служит предположение о том, что навык словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3-4 уровня с дизартрией и моторной алалией будет иметь специфические особенности:

- наибольшие трудности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3-4 уровня с дизартрией и моторной алалией

вызовут задания на образование приставочных глаголов, относительных прилагательных от существительных и в образовании притяжательных прилагательных от существительных.

- словообразовательные процессы у детей с моторной алалией находятся на низком уровне.

Объект исследования: грамматический строй речи у детей с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: особенности навыка словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи с дизартрией и моторной алалией.

Цель: сравнить особенности навыка словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с дизартрией и моторной алалией.

В соответствии с гипотезой и целью можно выделить следующие **задачи:**

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

2. Провести сравнительный анализ употребления и понимания умения образовывать: существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, названия детенышей животных, глаголы с помощью приставок, относительные прилагательные от существительных, притяжательные прилагательные от существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

3. Составить методические рекомендации по преодолению нарушений словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей, специальной педагогики и психологии:

- о поэтапном развитии словообразования (А.Н. Гвоздев)
- о единстве основных закономерностей развития аномальных и нормальных детей (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Л. Лурия и др.)
- о понимании речи как сложной системы, структурные компоненты которой тесно взаимосвязаны.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К числу первых относится анализ логопедической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ко вторым относится изучение медицинской и психолого-педагогической документации, наблюдение, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

Теоретическая значимость связана с тем, что результаты исследования уточняют и дополняют имеющиеся знания об особенностях словообразования в экспрессивной и импрессивной речи у детей 5-6 лет, с общим недоразвитием речи с дизартрией и моторной алалией, что позволяет обосновать дифференцированное содержание логопедической работы по развитию словообразования у данной категории детей.

Практическая значимость исследования заключалась в том, что для обследования словообразования уточнены общепринятые подходы к

обследованию словообразования и предложенная адаптированная методика обследования, позволяющая тщательно и глубоко выявить различия в проявлениях нарушений словообразования у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии 5-6 лет.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе МКОУ Центр психолого-медико-социального сопровождения «Спутник» г. Ачинска. Для проведения эксперимента были сформированы группы: экспериментальная 1 и экспериментальная 2. В экспериментальной группе 1 было 10 испытуемых от 5 до 6,5 лет с общим недоразвитием речи 3-4 уровня, дизартрия. В экспериментальной группе 2 было 10 испытуемых от 5 до 6,5 лет с общим недоразвитием речи 3 уровня, моторная алалия.

Исследование было организовано в три этапа:

Первый этап - сентябрь 2017 года: изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, гипотезы, определение объекта и предмета исследования.

Второй этап (октябрь 2017– май 2019 года): определение базы для проведения эксперимента, разработка методики констатирующего эксперимента, подбор испытуемых, проведение констатирующего эксперимента.

Третий этап (май - сентябрь) 2019 года: анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций.

Структура работы: работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение проиллюстрировано картинным материалом, которое использовалось в эксперименте и 3 таблицами.

Глава 1. Анализ литературы по проблеме развития словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи.

1.1. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе.

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словоизменение, словообразование, синтаксис и предлоги. Эти системы можно называть подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова.

По мнению Алексеева М.М. и Яшина Б.И. словообразование – это образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которым оно мотивировано [2].

Н.Е. Земская рассматривала словообразование глубже, это процесс или результат образования новых слов, называемых производными, на базе однокорневых слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов, которые служат для семантического переосмысления или уточнения исходных единиц, соединение основ с аффиксами (стол-ик, за-столь-ный); соединение нескольких основ (громкоговоритель); перевод основ из одного класса в другой (руль - рулить, золото - золотой), чередования в составе основы (глухой - глушь) и др. [11].

Овладение грамматически правильной речью оказывает особое влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать и правильно излагать свои мысли. В своих

работах К.Д. Ушинский, формулируя цель в обучении отечественному языку, назвал грамматику логикой языка [30].

Ребенок, наблюдая за взрослыми, за реальными отношениями предметов делает определенные выводы, а потом интуитивно подчиняет свою речь этим правилам. Условно-рефлекторное усвоение грамматики у ребенка начинает вырабатываться определенный стереотип при изменении имен существительных и других грамматических форм. Ребенок начинает понимать, что для выражения определенных мыслей требуется определенная грамматическая форма. Если ребенок усвоил падежные окончания, то безошибочно употребляет их. Но вместе с тем наблюдается недостаточная гибкость в применении стереотипа. Ребенок употребляет усвоенные грамматические формы и в тех случаях, когда имеются отступления от системы. Например: «Мы видели в зоопарке «жираф»; «Мне мама подарила «кукла». То же наблюдается в употреблении неизменяемых имен существительных. Ребенок твердо усвоил в практике общения, что все слова (существительные) изменяются, поэтому изменяет такие слова, как пальто, кофе и др. [30].

Основополагающее значение для понимания особенностей освоения грамматического строя дошкольниками рассматриваются в работах А. Н. Гвоздева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, А. М. Шахнаровича и других.

Закономерности усвоения грамматической стороны речи раскрыты известным лингвистом А.Н. Гвоздевым [7].

В его исследовании содержатся наблюдения за процессом морфологического и синтаксического оформления детской речи, позволяющий проследить процесс формирования грамматического строя от появления первых, еще неизменяемых аморфных слов до начала школьного возраста, когда ребенок овладевает всеми основными формами языка.

Ребенок усваивает грамматическую систему родного языка уже к трем годам во всех ее наиболее типичных проявлениях. По данным А. Н. Гвоздева, морфологические элементы начинают выделяться в словах очень рано (около 1 г. 4 мес.).

Усвоение грамматического строя происходит постепенно в виде усвоения грамматических категорий. Затруднения вызывают те формы, значение которых никак не связано с логикой детей [7].

Раньше всего ребенок усваивает число существительных (1 г. 10 мес.), а также разницу между уменьшительными и не уменьшительными существительными: стул - стулик. Рано усваивают дети повелительную форму, так как она выражает различные желания, имеющие для ребенка большое значение. Позднее (2 г. 10 мес.) усваивается условное наклонение.

Гвоздев А. Н. отмечал, что три основные части русского языка представляют различные трудности: у существительных трудно усваиваются окончания, у глаголов – овладение основами, у прилагательных – словообразование (сравнительная степень).

А. Н. Гвоздевым раскрыта следующая закономерность. В усвоении грамматического строя наблюдается определенная последовательность: сначала усваивается все наиболее типичное, рядовое, все продуктивные формы в области словообразования и словоизменения (падежные окончания имен существительных, формы изменения глаголов по лицам, временам).

В своей работе А. Н. Гвоздев отметил основные периоды формирования словообразования [7].

По данным А.Н. Гвоздева от 1года 10 мес. до 2 лет 1мес. в самостоятельной речи ребёнка появляются первые существительные с уменьшительно-

ласкательными суффиксами (-чк, -очк, -к, -чик, -ок, -ик), а также суффиксами уничижительности (-к, -ышк, -ишк). Усвоение самыми элементарными словообразовательными процессами и в речи ребёнка наблюдается большое количество аграмматизмов [7, с. 232].

Последовательность усвоения ребёнком грамматических форм слов определяется семантической функцией и частотностью использования в речи окружающих. К пяти годам отмечаются первые случаи сложного словообразования [7].

В промежуток с пяти до шести лет ребёнок совершенствуется в суффиксальном, префиксальном и смешанном способах словообразования, постигая вариативность морфем в разных частях речи [33].

По данным современных авторов, в дошкольном возрасте дети с нормальным речевым развитием на практическом уровне овладеют средствами и способами самостоятельного словообразования. Результатами их словообразования в большинстве случаев являются слова, совпадающие с языковыми нормами, тогда как образование неологизмов встречается лишь в отдельных случаях. (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович) [31].

К шести-семи годам ребёнок начинает прибегать к словообразованию в тех случаях, когда не знает необходимого названия или считает его недостаточно точным [18].

Одними из наиболее поздно усваиваемых А.Н. Гвоздев назвал случаи приставочного образования существительных, сложных прилагательных, наречий сравнительной степени, образования глаголов от существительных и прилагательных суффиксально-префиксальными способами [7].

А.Г. Тамбовцева выделяет три этапа овладения способами словообразования:

Первый- примерно от 2 до 4 лет - накопление первичного словаря и формирования предпосылок словообразования. Словопроизводство в этот период носит случайный, ситуативный характер и проявляется в виде единичных случаев образования слов по аналогическому типу. Словотворчество возникает по типу речевой ошибки.

Второй- примерно от 3 до 6 лет - активное освоение словопроизводства, формирование обобщённых представлений. Словообразование на синтаксической основе. В этот период зарождается и развивается словотворчество.

Третий- после 5 до 6 лет - усвоение норм и правил словообразования, формирование самоконтроля и критичности к собственной речи. Следствием этого является снижение интенсивности словотворчества и количества речевых ошибок [33].

Работы Ф.А. Сохина, Н. П. Серебrenниковой, М.И. Поповой, А.В. Захаровой обогащают исследования особенностей развития грамматического строя речи у детей. Ф.А. Сохин, говоря о формировании языковых обобщений, отмечал, что речь детей развивается, прежде всего, на основе подражания речи взрослых, заимствования и воспроизведения образцов их речи. Но в этом овладении речью существенную роль играют обобщение языковых и речевых явлений.

Усвоение грамматики связано с когнитивным развитием ребенка, поскольку формирование языковых обобщений в речи предполагает работу мышления. Процессы анализа, синтеза, абстракции и обобщения приводят к усвоению лексических и грамматических значений [34].

Американский психоллингвист Д. Слобин отмечает, что когнитивные предпосылки развития грамматики связаны как со значением, так и с формой высказывания [35].

За последние десятилетия в русском словообразовании активизировался морфолого-синтаксический способ. Образование новых слов происходит в результате сложения основ двух, трех (лед колоть – ледокол; книги любить – книголюб) и с помощью других способов [11].

Дошкольники пользуются в основном морфологическим способом. Для образования слов ребенок должен освоить словообразовательные модели, лексические значения основ слов и смысл значимых частей слова (приставка, корень, суффикс, окончание).

В психологической и психолингвистической литературе словообразование связывается с детским словотворчеством. Самостоятельное словообразование, словотворчество у детей рассматривается Д.Б. Элькониным «как симптом овладения ребенком языковой действительностью».

Словотворчество свидетельствует об активном усвоении детьми грамматического строя. Словотворчество по аналогии является показателем свободного пользования морфологическими элементами языка [34].

На основе проведенного исследования А.Г. Тамбовцева приходит к выводу, что усвоение способов словообразования происходит поэтапно. Начальные стадии характеризуются накоплением первичного словаря. Интенсивное овладение словообразованием происходит в возрасте от 3 лет 6 мес. до 6 лет. В этот период формируются представления о нормах и правилах словообразования. К концу дошкольного возраста детское словообразование приближается к норме и это способствует к снижению интенсивности словотворчества [34].

Некоторые исследователи (Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева, А.М. Шахнарович и др.) связывают процесс словотворчества с овладением словообразовательными единицами более обобщенного характера –

моделью-типом словообразования. Эта модель-тип основана на активной ориентировочной деятельности ребенка в предметной и языковой действительности, устанавливающая связи между явлениями действительности и языковыми средствами их выражения (обозначения и обобщения) [34, с16.].

Таким образом, можно сделать вывод, что овладения словообразовательным компонентом языковой способности дает основание утверждать, что дошкольники на бессознательном уровне овладевают словообразовательными закономерностями родного языка и используют их в своей повседневной жизни.

Анализируя литературные данные по проблеме овладения детьми словообразованием в онтогенезе, мы видим, поэтапное возникновение словообразования. Ребенок трёх летнего возраста, пытаясь объяснить значение слов на основе их состава, почти не использует словообразовательные средства для создания производных слов. К пяти летнему возрасту у ребенка возрастает способность объяснять значение слов с опорой на составляющие его части и способность создавать новые слова, но в этом возрасте ему еще присуще словотворчество. В шесть лет у ребенка словообразование полностью сформировано.

1.2. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием с дизартрией и моторной алалией.

В логопедии как в педагогической науке понятие «общее недоразвитие речи» применяется к детям с различными сложными речевыми расстройствами, при которых у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, нарушается формирование всех компонентов

речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне. Такое понятие применяется к детям с дизартрией и моторной алалией.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано Р.Е. Левиной. Большинство исследователей (Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова, Р.Е. Левина, Т.В.Туманова, Л.Ф. Спирина, и др.) занимающиеся проблемами общего недоразвития речи наблюдают стойкие трудности в овладении грамматическим строем речи, как одним из сложных умений, выделяли навык словообразования.

Важной особенностью речи ребенка при общем недоразвитии речи, является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. Они не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для объяснения значений этих слов (печник – печка и т.п.). Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Дети часто заменяют словообразование операцией словоизменением (вместо ручище - руки, вместо воробьиха - воробьи и т.п.) или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием. [32]

Рассмотрим более подробно сложные речевые расстройства, такие как дизартрия и моторная алалия.

Моторная алалия - это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций. При алалии нарушается как фонетико-фонематическая сторона речи, так и лексико-грамматический строй, причем одно тесно связано с другим. [6]

Причиной алалии являются органические поражения коры головного мозга в перинатальный, натальный или в ранний и постнатальный периоды. Существует точка зрения, что у большинства детей с алалией имеются не резко выраженные множественные повреждения в обоих полушариях головного мозга. [13, с.6]

Изучением моторной алалии занимались такие ученые как: Г.Гуцман; М.Е. Богданов-Березовский, М.Е. Хватцев, Н.Н. Трауготт, Соботович Е.Ф., Р.Е.Левина, Ковшиков В.А. и другие. Делая вывод по трудам авторов, можно констатировать, что в связи со сложностью этой формы патологии речевой деятельности исследование ее представляет большие трудности и остается немало вопросов, на которые еще предстоит ответить.

Ковшиков В.А. в своей работе считает, что для алалии характерно нарушение всех подсистем языка: синтаксической, морфологической, лексической и фонематической. Типичные проявления алалии появляются в аграмматизмах, трудности «выбора» фонем и установления порядка их следования, нарушения слоговой структуры слов. Степень расстройства языка у разных детей может быть различной и проявляться в границах от полного (или почти полного) отсутствия экспрессивной речи до незначительных отклонений в функционировании языковых подсистем: уровни недоразвития речи. [12, с.6]

Артемова Е.Э. и Басова А.А. в своей статье «к вопросу изучения алалии как дизонтогенеза речевого развития» выделяют языковые (речевые) нарушения при алалии и одним из нарушений рассматривается нарушение грамматического строя речи. Проявляется в неправильном согласовании слов по числу, роду, падежу, времени. В ряде случаев дети неверно употребляют уменьшительноласкательного суффикса. Примеры употребления суффиксов: окно-окно; ведро - ведро. Обращенную к ним речь большинство моторных

алаликов понимают на номинативном уровне (знают в основном названия предметов). [3, с.6]

Ковшиков В.А. считает, что дети с алалией словообразованием владеют в очень ограниченных рамках и в процессе его, возникает много ошибок (деревянный - дерево; из дерева). Приставки и суффиксы чаще подвержены нарушениям. Дети обладают весьма ограниченным их числом, а многие приставки и суффиксы вовсе не употребляются или употребляются неверно

(съехал - ехал; поехал; нарисовал - рисовал). [12, с.73]

Соботович Е.Ф. считает, что в процессе словообразования дети с моторной алалией допускают грубые нарушения морфологической структуры слова в целом. При образовании существительных дети могут использовать суффикс существительного и окончание прилагательного (например; «песочинкая» вместо песчинка), при образовании прилагательных теряют его суффикс, но воспроизводят окончания («томатый» вместо томатный). Подобные ошибки не характерны для других форм речевого недоразвития. Указанные ошибки свидетельствуют о недостаточном усвоении детьми морфологической структуры слова и гибкости операций, связанных с ее преобразованием. У некоторых детей с моторной алалией при грамматическом оформлении слов и образовании производных слов отмечается выраженная вариабельность грамматических форм, когда для обозначения одного и того же значения ребенок использовал разные морфемы: как близкие, так и далекие по значению. [26, с.88]

Для детей с алалией характерен речевой негативизм (нежелание говорить), психическое развитие детей в различной степени отстаёт от нормы, дети часто бывают расторможены и импульсивны, плохо адаптируются к условиям, которые их окружают, присутствует выраженная

несформированность игровых действий, дети обидчивы, замкнуты и нередко агрессивны. [3, с.6]

Грамматические нарушения у детей с алалией не связаны с патологией мышления или других психических процессов. Они есть результат не овладения детьми структурно-функциональной стороной языка, системой правил оперирования с языковыми единицами. Это подтверждается тем, что дети правильно соотносят языковые формы с действительностью при восприятии речи и правильно в большинстве случаев устанавливают отношения между фактами действительности в неязыковой деятельности. [12, с.75]

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущим дефектом при дизартрии, является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной системы. [1, с.103]

Под дизартричной речью обычно понимается речь неясная, смазанная, глухая, часто с носовым оттенком. Классификация в отечественной логопедии создана с учетом механизма нарушения, по локализации поражения. В зависимости от локализации очага поражения, при поражении периферического двигательного нейрона и его связи с мышцей выделяют периферический паралич. При поражении центрального двигательного нейрона и его связи с периферическим нейроном развивается центральный паралич (О.В. Правдина). В соответствии с этим подходом выделены следующие формы дизартрии: псевдобульбарная, бульбарная, подкорковая, мозжечковая, корковая дизартрии.

[21]

Многие исследователи (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Г.В. Чиркина, Е.Ф. Соботович и др.), изучавшие вербальное и невербальное развитие детей с дизартрией, указывали на трудности в овладении словообразовательными процессами.

Р.Е. Левина выдвинула положение о том, что детям старшего дошкольного возраста с дизартрией словообразовательные операции доступны, но имеют ряд особенностей. Указанная возрастная группа вызывает интерес, поскольку такие умения и навыки детей являются показательными к овладению школьной программы. [16]

Согласно исследованиям Р.Е. Левиной, Т.В. Тумановой словообразовательная деятельность детей с дизартрией имеет следующие особенности: дети испытывают трудности на этапе первичной словообразовательной операции - при вычленении и опознании словообразовательных морфем из состава слова преимущественно ориентируются на корневое значение. Причиной данного факта является несформированность ряда предпосылочных операций. Так, к условиям когнитивного (познавательного) характера относится неготовность детей с дизартрией к усвоению плана выражения и плана содержания словообразовательных единиц, что обусловлено снижением речевой мотивации, сужением зрительной и слуховой памяти, памяти на линейный вербальный ряд, нарушением операций спецификаций ситуации. Определенное негативное воздействие оказывает и несформированность речемыслительного уровня в механизме антиципации, что приводит к некой фрагментарности восприятия предметных реалий и, безусловно, мешает ребенку «присваивать» конкретные значения аффиксам.

Вторая группа условий - вербального характера - связана с недостаточностью базового словаря производных единиц, нарушением операций фонологического распознавания звуковых комплексов слов. [16]

Соботович Е.Ф. отмечает, что дети с дизартрией производную форму слов заменяют на развернутое ситуативное высказывание условий когнитивного (познавательного) и вербального характера (словесного). [25]

Современные исследования Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой позволяют сравнить словообразовательные навыки детей с нормальным речевым развитием и детей с недоразвитием речи. Авторы указывают, что на этом уровне ребёнок уже понимает и может самостоятельно образовывать новые слова по наиболее распространённым словообразовательным моделям, но он затрудняется в правильном выборе производящей основы и использует неадекватные аффиксальные элементы. Наблюдаются нарушения звуко-слоговой структуры производного слова, остаются ошибки в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами [31, с.224].

В исследования Тумановой Т.В. сложились современные представления о характере становления словообразовательных операций у детей с общим недоразвитием речи. Они сложились в результате многолетнего исследования. Результатом исследования стало выявление специфических особенностей операций семантического анализа и синтеза, лежащих в основе словообразовательных процессов [29].

По данным автора наиболее яркие затруднения проявляются в следующем: недостаточные возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов; недифференцированное понимание значений аффиксальных словообразовательных элементов; смешение слов с многозначными аффиксами; несоблюдение формальных условий при

образовании нового слова, а именно: его звуковой, слоговой структуры, ударности.

Таким образом, у детей с недоразвитием речи недостаточно сформированы словообразовательные умения. Трудности возникают на этапе восприятия речи, на этапе внутреннего программирования и моторной реализации речевой программы. Это тормозит весь словообразовательный процесс и следствие, речевое развитие в целом. Эти трудности могут привести к снижению успешности в усвоении детьми программы, это является важной причиной неуспеваемости. Словообразовательные операции для детей с дизартрией доступны, но имеют некоторые трудности. Более выраженные грамматические нарушения характерны для детей с моторной алалией.

1.3. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений словообразования.

Основные направления, методы и приемы по развитию словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего и четвертого уровня рассматриваются в исследовательских работах О.Е. Грибовой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Н.С. Жуковой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

Рассмотрим методики Чиркиной Г.В. и Н. В. Серебряковой, направленные на диагностику словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

В методике Чиркиной Г.В. [35], по словообразующей функции суффиксы делятся на две группы: суффиксы первой группы образуют от

имени существительных не новые слова, а слова с добавочным значением — уменьшительным, ласкательно-пренебрежительным, увеличительным. Суффиксы второй группы образуют от глаголов имен существительных и прилагательных новые слова, которые обозначают профессии людей, вещи, качества и т.д. Серебрякова Н. В. [15], в своей методике выделяет глубокую структуру исследования словообразования у дошкольников. Структура исследования включает в себя три этапа: I. Изучение словообразования имен существительных; II. Изучение словообразования имен прилагательных; III. Изучение словообразования глаголов. Для каждой пробы предлагается картинный материал.

Проверяется импрессивная и экспрессивная речь.

В ходе обследования грамматического строя языка Чиркиной Г.В. [35], выявляется также умение детей образовывать слова с помощью приставок. Одним из наиболее простых приемов, выявляющих эти способности детей, является образование производных глаголов. А для изучения словообразования глаголов Серебрякова Н.В. [15], выделяет: образование и понимание значений глаголов; дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.

При проведении обследования по методике Чиркиной Г.В. [35], обследующий фиксирует, какие именно суффиксы первой и второй групп использует ребенок. Нужно дать качественный и количественный анализ. Анализируется характер допущенных ошибок, т.е. выявляется, смешивает ли ребенок однозначные или различные по значению суффиксы. А Серебрякова Н.В. предлагает оценочное выполнение заданий (от 0 до 4 баллов) [15].

По мнению Грибовой О.Е. во время обследования нужно смотреть не только употребление, но и понимания. В случаях ошибок в употреблении нужно обязательно смотреть понимание.

Чиркина Г.В. считает, что если ребенок совсем не справляется с приведенными заданиями, это свидетельствует об очень низком уровне развития грамматических средств языка. Попытки (даже ошибочные) образовать слова с суффиксами обеих групп указывают на более высокую степень овладения способами образования слов. Такая же картина обнаруживается при рассмотрении результатов выполнения детьми заданий на образование новых слов с помощью приставок [35].

Большинство исследователей занимающихся проблемами коррекции нарушения словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня предлагают коррекционную работу осуществлять поэтапно от простого к сложному.

Разное количество исследователей выделяют разное количество этапов. Н: В. Серебрякова, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева предполагает проводить формирование грамматического строя детей с третьим уровнем общего недоразвития речи по лексическим темам, разделенным по трем периодам обучения.

Серебрякова Н: В. предлагает в первый период обучения при формировании словообразовательных навыков проводить работу по словообразованию существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. А Г.В. Чиркина и Т.Б. Филичева в первый период у детей формируют словообразование и практическое употребление: слов с ласкательными и увеличительными оттенкам; глаголов с оттенками значений; прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания (смородиновое варенье), материалом (фарфоровое блюдце), растениями; сложных слов (пылесос, скалолаз). Употребление слов с эмоционально-оттеночным значением (хитрая лиса). Объяснение переносного значения слов: золотая осень.

Во втором периоде Серебрякова Н. В. уделяет внимание образованию наименований детенышей животных, образованию притяжательных, образованию относительных прилагательных от существительных, образованию возрастных глаголов и глаголов совершенного и несовершенного вида. А Чиркина Г.В. и Т.Б. Филичева во второй период обучения формируют навыки словообразования, включая в себя следующее направления: закрепление знаний детей о различных свойствах предметов, образование сравнительной степени прилагательных; образование сложных слов (молоковоз), родственных слов (лето, летнее); образование прилагательных по типу: одно-, двухэтажный, многоэтажный.

И в третьем периоде Серебрякова Н. В. [15], формирует навык словообразования наречия от прилагательных, форм и степеней сравнения прилагательных, подбора родственных слов. Также закрепляются способы словообразования с помощью приставок и суффиксов путем сложения (снегоход, пароход). Чиркина Г.В. и Т.Б. Филичева [35] в третьем период обучения формируют словообразовательные навыки в образование сравнительной степени прилагательных (ниже, уже), в образование существительных от глаголов.

Серебрякова Н.В. [15] предлагает глубокое изучение каждой темы, где детям нужно сравнивать предметы, выделять различия и сходство, закреплять навык употребления существительных и прилагательных с уменьшительным и увеличительным оттенками (снежище); прилагательных с различными значениями соотнесенности (меховая шуба); глаголов с различными оттенками действий (переливать, выливать); сложных слов (снегопад).

Алексеева М.М. и Яшина Б.И. считали, что для самостоятельного словообразования важно развивать речевой слух обогащать детей знаниями и

представлениями об окружающем мире и соответственно увеличивать словарный запас [2].

По мнению О.Е. Грибовой коррекционной работы, должна быть направлена на формирование базы или основания языковой системы. В основе коррекции должны лежать виды работ, способствующие формированию познавательной сферы и семантической стороны речи. С этой целью необходимо, развивать речемыслительные способности ребенка, лежащие в основе процессов перехода от общего к частному и от частного к общему, а также противопоставления вербальных элементов по смыслообразующим признакам. В ходе коррекционной работы необходимо опираться на вербальные средства имеющиеся у ребенка.

Логопедическая работа направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. При этом развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно параллельно.

Авторы считают, что при формировании способов словообразования простое повторение и запоминание слов малопродуктивно, ребенок должен понять его механизм и научиться его использовать в своей речи. При обучении важно обращать внимание детей на способы образования слов при помощи суффиксов или приставок, сформировать навыки образования слов по аналогии.

Таким образом, анализ методик по диагностике и формированию навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня показывает, что авторами используются разные подходы к диагностике и формированию словообразовательных навыков. Для успешного осуществления коррекционной работы нужно правильно провести обследование детей. Качественно и количественно проанализировать

ошибки в усвоении словообразовательных моделей. Грамотное сочетание и адаптация этих методик в современные образовательные условия поможет добиться высоких результатов.

Выводы по первой главе

Овладения словообразовательным компонентом языковой способности дает основание утверждать, что дошкольники на бессознательном уровне овладевают словообразовательными закономерностями родного языка и используют их в своей повседневной жизни.

Анализируя литературные данные по проблеме овладения детьми словообразованием в онтогенезе, мы видим, поэтапное возникновение словообразования. Ребенок трёх летнего возраста, пытаясь объяснить значение слов на основе их состава, почти не использует словообразовательные средства для создания производных слов. К пяти летнему возрасту у ребенка возрастает способность объяснять значение слов с опорой на составляющие его части и способность создавать новые слова. В шесть лет у детей полностью сформировано словообразование.

У детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы словообразовательные умения. Трудности возникают на этапе восприятия речи, на этапе внутреннего программирования и моторной реализации речевой программы. Это тормозит весь словообразовательный процесс и следствие, речевое развитие в целом.

В процессе словообразования дети с моторной алалией допускают грубые нарушения морфологической структуры слова в целом. Дети с моторной алалией словообразованием владеют в очень ограниченных рамках и в процессе его, возникают множественные ошибки. Словообразовательные операции для детей с дизартрией доступны, но имеют некоторые трудности.

Анализируя методики по диагностике и формированию навыков словообразования у дошкольников с недоразвитием речи можно сделать вывод, что авторами используются разные подходы к диагностике и формированию словообразовательных навыков. Для успешного осуществления коррекционной работы нужно грамотно провести диагностику словообразования. Провести качественный и количественный анализ полученных данных. Грамотное сочетание и адаптация этих методик в современные образовательные условия поможет добиться высоких результатов в усвоении детьми словообразовательных моделей.

Глава 2. Констатирующий эксперимент по обследованию навыков словообразования и его анализ.

2.3. Методические рекомендации по развитию словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с дизартрией и моторной алалией.

На основании результатов констатирующего эксперимента определены основные принципы и содержание.

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

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

- Принцип учета личностных особенностей.

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

- Принцип поэтапности - предполагает работу от простого к сложному. Например; ребенок осваивает уменьшительно-ласкательные

суффиксы. Для этого не стоит отрабатывать все суффиксы сразу сначала нужно отработать каждый суффикс отдельно (суффикс – чик: стул-стульчик, диван=диванчик, потом суффикс – очк: веточка, баночка и т.д.). После того как все формы освоятся можно будет давать задания на разные формы.

- Принцип системности – предполагает воздействие на все структурные компоненты речи, на все стороны речевой функциональной системы. Для лучшей логопедической работы вводить предлагаемые модели словообразования в модели предложений.

- Принцип дифференцированного подхода предполагает, дифференциацию логопедической работы с учётом особенностей в развитии словообразования в импрессивной и экспрессивной речи. Дифференцированно содержание для детей с относительно благоприятной перспективой и для детей с менее благоприятной перспективой. Подбран лексический материал в соответствии с речевыми особенностями определенного ребенка.

На основании выявленных ошибок полученных из констатирующего эксперимента нами определены основные направления работы для двух групп обучающихся.

Направления работы для групп представлены в ниже приведенной таблице 1.

Таблица №1. Направления работы для экспериментальных групп.

Первая группа- с относительно благоприятной перспективой	Вторая группа- с менее благоприятной перспективой развития
	1 этап. Образование имен существительных при помощи уменьшительно - ласкательных суффиксов.

	2 этап. Образование слов, обозначающих детенышей животных от существительных с помощью суффиксов.
3 этап. Образование глаголов с помощью приставок.	
4 этап. Образование относительных прилагательных от существительных.	
5 этап. Образование притяжательных прилагательных от существительных.	

Нами подобраны примеры игр и упражнений для каждого из выше обозначенных направлений логопедической работы.

В обеих группах мы выделили общие направления, содержание работы дифференцированно. Для детей с относительно благоприятной перспективой задания даются на употребление, а для детей с менее благоприятной перспективой игры и упражнения даются сначала на понимание, а потом на употребление.

Образование имен существительных при помощи уменьшительно - ласкательных суффиксов.

1. Упражнение «Веселые бубенцы».

Логопед называет слово, а каждый ребенок должен подобрать к нему ласковое слово, если ребенок справился, то тогда звенят веселые бубенцы.

2. Игра «Маленькая часть».

Логопед предлагает детям рассмотреть картинки, где изображен один предмет, а на другой картинке одна часть этого предмета. Детям нужно назвать одну маленькую часть этих предметов. С детьми из второй группы работаем над пониманием и говорением.

Пример: на одной картинке изображены бусы, а на другой бусинка.

3. Упражнение «Скажи ласково».

Цель: учить образовывать существительные в уменьшительно-ласкательной форме с использованием суффиксов - ушк, -ышк, -иц, - ец, -ц.

Детям нужно ласково назвать признак предмета.

4. Упражнение « Большой - маленький».

На доске логопед вывешивает большой и маленький квадрат. Детям предлагают рассмотреть картинки, которые предварительно были розданы им. Каждый ребенок должен подойти и назвать предмет, который у него изображен на картинке сначала большой потом маленький.

Детям для второй группы предлагается сначала показать, где изображен большой, а где маленький предмет, потом просим назвать. С детьми из второй группы работаем над пониманием и говорением.

5. Игра «Волшебная бабочка».

Цель: закреплять умение детей образовывать слова с уменьшительноласкательными суффиксами -очк-, -ечк-, -оньк-, - еньк-. Понимать значение данных суффиксов.

Материал: игрушечная бабочка.

Логопед: ребята, посмотрите, к нам в группу прилетела бабочка, она волшебная. На кого бабочка сядет, тот сразу становится ласковым, добрым и может говорить со всеми ласково. Хотите проверить? (сажает бабочку на ребенка и произносит слово кнопка, а ребёнок говорит ласково (кнопочка).

Дети образуют уменьшительно – ласкательную форму от слов: папа, киса, река, мама, деревня, коза, глаза, дочь, кружка, банка, вилка, ступень, береза.

Каждую игру и упражнение воспитатель закрепляет с детьми во второй половине дня.

Образование слов, обозначающих детенышей животных от существительных с помощи суффиксов.

1. Упражнение «У кого - кто ».

На первом этапе логопед знакомит детей с животными, у которых названия детенышей не вызывают затруднений. На втором этапе задача усложняется - «родители» и «дети» называются по - разному. На третьем этапе детям нужно выбрать животного с детенышем и составить про них 2-3 предложения.

Детям для второй группы предлагается сначала показать, где изображен «родители», а где «детеныш», потом просим назвать. С детьми из второй группы работаем над пониманием и говорением.

2. Игра «У кого какая мама».

Логопед называет детеныша, а дети называют его маму, самку (у зайчонка - зайчиха, и др.). Если ребенок из второй группы не может назвать, то просим его показать картинки.

3. Игра « Помоги мне».

Оборудование: картинки взрослых животных, птиц и их детенышей.

Логопед заранее путает детёнышей в парах с взрослыми животным или птиц.

Ход игры: логопед «Я случайно перепутала, кто с кем живет, неправильно соединила животных и их детёнышей». Далее логопед показывает картинки, которые соединила: Лис – лосёнок, тигр – лисёнок, слон – оленёнок, ворон – гусёнок, гусь – воронёнок.

Логопед просит исправить ошибки, которые были допущены и назвать у кого какой детеныш. Если ребенок из второй группы не может назвать, то просим его показать картинки.

4. Игра «Кто я?»»

Логопед за ширмой подает голос взрослого животного и детёныша. Ребенок должен назвать его. Взрослый демонстрирует после этого картинку (игрушку) заданного животного. Затем попросить детей составить предложения про отгаданного животного. Если ребенок из второй группы не может назвать, то просим его показать картинки.

Нами выделены общие направления логопедической работы для обеих групп. Комплекс игр и упражнений для первой группы и второй группы по направлениям: образование глаголов с помощью приставок; образование относительных прилагательных от существительных; образование притяжательных прилагательных от существительных.

Образование глаголов с помощью приставок.

1. Игра «Чем отличаются слова?»»

Логопед просит детей показать на картинках, кто умывает - умывается, обувает - обувается, купает - купается, качает - качается, прячет - прячется, одевает - одевается, причесывает - причесывается, вытирает - вытирается. Просим детей составить предложения по парным картинкам.

2. Упражнение «Подскажи действия».

Детям демонстрируются действия с машинкой и проговариваются действия, затем эти действия повторяются и комментируются не правильно. Дети исправляют ошибку.

3. Упражнение «Скажи наоборот».

Цель: учить детей образовывать глаголы с помощью приставок.

Оборудование: карточки с картинками, мячик.

Игра с мячом. Логопед, бросая мяч ребенку, называет действие, ребенок называет действие с противоположным значением. Примеры слов:

входит – выходит, влетает – вылетает, прибегает – убегает, приходит – уходит, открывает – закрывает, относит – приносит, подходит – отходит, подлетает – отлетает.

Если ребенок из второй группы не может назвать, то просим его показать картинки.

Каждую игру и упражнение воспитатель закрепляет с детьми во второй половине дня.

Образование относительных прилагательных от существительных.

1. Упражнение «Из чего сделано?».

Послушай вопрос и постарайся на него ответить. Для этого тебе самому придется придумать новое слово (опара на картинки). Пример: Ниф - Ниф построил дом из соломы, значит дом какой? (Соломенный.)

2. Лото «Назови предмет».

У ребенка находятся картинки с изображением различных предметов. Логопед называет предмет и материал, из которого он сделан. Например, стакан из стекла. Ребенок находит изображение этого предмета на карточке и, называя словосочетание прилагательного и существительного, (например, стеклянный стакан), закрывает картинку фишкой. Теперь детям нужно рассказать, для чего нужен каждый предмет. Если ребенок из второй группы не может назвать, то просим его показать картинки.

3. Упражнение «Волшебная лесенка».

Логопед называет предмет и материал, из которого он сделан, а дети подбирают слово (относительное прилагательное) и делают шаг по лесенке вперед в случае, если слово было названо, верно. Вопросы задаются каждому ребенку по очереди.

4. Игра «Что для чего?»

Логопед, предлагает детям назвать предметы, которые лежат на столе (хлеб, сахар, мыло и т.д.).

Задаёт детям вопросы, где хранятся эти предметы?

После называния предмета дети кладут его в ту ёмкость, в которой он хранится.

5. Что приготовим?

Цель: учить детей образовывать относительные прилагательные от существительных.

Оборудование: картинки овощей.

Описание: «Собрали много овощей, сейчас будем делать салаты. Какой салат сделаем из капусты?» (капустный) и т.п.

Описание: Попросить ребенка: «Скажи, из чего приготовлены эти соки, как они называются?» (сок из моркови - морковный и т.п.).

Каждую игру и упражнение воспитатель закрепляет с детьми во второй половине дня.

Образование притяжательных прилагательных от существительных.

1. Игра «Угадай, кто хозяин».

Логопед предлагает ребенку внимательно рассмотреть и назвать картинки, отвечая на вопросы: «Чей это? Чья это? Чье это? Чьи это?».

2. Игра «Ералаш».

Используются картинки с изображением животных, разрезанные на три части. Детям раздаются эти разрезанные части картинок. Логопед на доску вывешивает одну из частей какой-либо картинки. Дети ищут другие части этого животного у себя в руках. Они должны правильно назвать, чья это

голова, хвост или ноги: «У меня на картинке лисий хвост». Затем из частей дети составляют целое изображение животного.

3. «Несуществующее животное».

Детям прилагаются вырезанные из бумаги части животных, из которых они собирают «несуществующее животное», после чего описывают, чьи части они выбрали. Составить 2-3 предложения про несуществующего животного.

4. Игра «Четвертый лишний».

Логопед выставляет на доске 4 картинки. Дети должны их назвать и определить лишнюю картинку, объяснив, почему она не подходит.

Описание: на доске вывешиваются картинки в разном порядке (нога слона, хобот слона, хвост льва, ухо слона).

5. Игра «Путаница».

Цель: закрепление притяжательных прилагательных

Оборудование: картинки с изображением животных, где заменена одна часть тела.

Описание: какие домашние животные объединены в этом странном существе? Чей у животного хвост? Чья голова? Чье туловище? Чей хвост? Чьи копыта?

Ребенок смотрит на картинку и говорит: «У меня лошадь, а хвост кошачий. Мне нужен лошадиный хвост» или «У меня собака, а уши козы, мне нужны собачьи уши».

Каждую игру и упражнение воспитатель закрепляет с детьми во второй половине дня.

Ведущим видом деятельности дошкольников является игровая деятельность, поэтому коррекционно-логопедическую работу мы строим,

опираясь на дидактические игры и упражнения. Дидактическая игра способствует развитию познавательной и умственной деятельности, накоплению и активизации словаря, социально нравственному развитию ребенка и развитию эмоционально-волевой сферы.

Эта коррекционно-логопедическая работа направлена на развитие самостоятельного словообразования, понимания услышанного, обогащения знаний и представлений об окружающем мире. Для развития связной речи детям предлагается составить предложения уже с образованным словом.

Мы предполагаем, что представленные комплексы игр и упражнений повысят эффективность логопедической работы по развитию словообразования у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

Выводы по второй главе

Для констатирующего эксперимента нами был разработан диагностический комплекс заданий основе диагностического комплекса, составленного Н.В. Серебряковой и Е.В. Мазановой. Комплекс включает в себя пять заданий: образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами; образование названий детёнышей; образование глаголов с помощью приставок; образование относительных прилагательных от существительных; образование притяжательных прилагательных от существительных.

В экспериментальных группах результаты исследования свидетельствуют о значительных нарушениях семантического и морфологического уровня словообразовательных процессов. Во всех заданиях испытуемые в экспериментальных группах испытывали трудности. Наибольшие трудности в экспериментальных группах возникли в

образовании приставочных глаголов, относительных прилагательных от существительных и в образовании притяжательных прилагательных от существительных. Словообразовательный компонент языковой системы у детей с дизартрией сформирован значительно лучше, чем у детей с моторной алалией. Словообразовательные процессы у детей с моторной алалией находятся на низком уровне.

Из полученных результатов констатирующего эксперимента мы разделили детей на две группы. В первую группу с относительно благоприятной перспективой, входят 60% (6чел.) детей из экспериментальной группы 1 (дизартрия, ОНР^г 3-4 уровня). Вторая группа с менее благоприятной перспективой состоит: из 40% (4 чел.) детей экспериментальной группы 1 (дизартрия, ОНР^г 3-4 уровня) и из 100% (10 чел.) детей экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР^г 3 уровня).

Для каждой группы нами были определены направления работы с детьми на основании выявленных ошибок. В рамках обозначенных направлениях мы подобрали примерные игры и упражнения, для коррекционно-логопедической работы.

Заключение

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, нами сделаны вывод о том, что у детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы словообразовательные умения. Трудности возникают на этапе восприятия речи, на этапе внутреннего программирования и моторной реализации речевой программы. Это тормозит весь словообразовательный процесс и следствие, речевое развитие в целом.

В процессе словообразования дети с моторной алалией допускают грубые нарушения морфологической структуры слова в целом. Дети с моторной алалией словообразованием владеют в очень ограниченных рамках и в процессе его, возникают множественные ошибки. Словообразовательные операции для детей с дизартрией доступны, но имеют некоторые трудности.

Для проведения сравнительного анализа особенностей словообразования, нами был организован констатирующий эксперимент, который включал в себя пять заданий. Эксперимент проводился с двумя группами: экспериментальная группа 1 (дизартрия, ОНР^г 3-4 уровня) и экспериментальная группа 2 (моторная алалия, ОНР^г 3 уровня).

Из полученных результатов проведенного эксперимента у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии были выявлены специфические ошибки в образовании притяжательных прилагательных от существительных, в образовании глаголов с помощью приставок и в образовании относительных прилагательных от существительных. Обе экспериментальные группы значительно отличаются от контрольной группы.

Словообразовательный компонент языковой системы у детей с дизартрией сформирован значительно лучше, чем у детей с моторной алалией. Словообразовательные процессы у детей с моторной алалией находятся на низком уровне. У детей с моторной алалией степень выраженности нарушения выше, чем у детей с дизартрией. У детей с дизартрией преобладают не грубые аграмматизмы, а у детей с моторной алалией преобладают грубые аграмматизмы не только на уровне говорения, но и выраженные трудности на уровне понимания грамматических элементов.

На основе анализа констатирующего эксперимента, мы разделили детей на две группы. Первая группа - с относительно благоприятной перспективой 60% (6 чел.) испытуемых из экспериментальной группы 1 (дизартрия, ОНР 3-4 уровня). Вторая группа – с менее благоприятной перспективой состоит: из 40% (4 чел.) детей экспериментальной группы 1 (дизартрия, ОНР 3-4 уровня) и из 100% (10 чел.) детей экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР 3 уровня).

В группе с относительно благоприятной перспективой дети не справились с заданиями: образование глаголов с помощью приставок, образование относительных прилагательных от существительных, образование притяжательных прилагательных от существительных. В группе с менее благоприятной перспективой развития дети не справились с такими заданиями как: образование глаголов с помощью приставок, образование относительных прилагательных от существительных, образование притяжательных прилагательных от существительных, образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образование названий детёнышей животных и понимание значения названий детёнышей животных.

На основе выявленных особенностей нами составлены методические рекомендации, которые в себя включают принципы организации работы и в предложенных нами методических рекомендациях особая значимость придается принципу дифференцированного подхода, потому что и содержание логопедической работы дифференцировано для групп с менее и относительно благоприятной перспективой. По каждому дифференцированно определяются направления и по каждому из направлений разработаны примеры игр и упражнений.

Таким образом, цель и задачи нашей работы реализованы, полученные экспериментальные данные не противоречат гипотезе исследования.

Список используемых источников

1. Аверьянова, А.П. Как образуются слова / А.П. Аверьянова. – М.: Просвещение, 2001. – 71 с.
2. Акименко В.М. Практический курс логопедии в моделях и схемах / В.М. Акименко.- Ростов н/Д: Феникс, 2017.-288с.
3. Алексеева М.М. Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Просвещение, 2007. – 400с.
4. Алексеева, М.М. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2013. – 340 с.
5. Артемова Е.Э., Басова А.А. К вопросу изучения алалии как дизонтогенеза речевого развития // *Universum: психология и образование*. 2016. №3-4 (22) С.6.
6. Арушанова, А.Г. Формирование грамматического строя речи / А. Г. Арушанова. – М., 2005. – 296 с.
7. Брюховских Л.А., Козырева О.А. Лексическое развитие ребёнка в онтогенезе // Брюховских Л.А., Козырева О.А. Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования: Серия «Гуманитарные науки». – 2015. – №5-6. – С.36-40.
8. Вершинина О.М. «Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня». *Логопед. Научно-методический журнал* 2004, №1 с.34.
9. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений / Под ред. Л.С. Волковой. - 5-е изд., перераб. и доп.- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 704 с.
10. Волкова, С.Н. Формирование навыков словообразования существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н.

Волкова, М.В. Пустовалова // Логопед в детском саду. – 2015. – № 2. – С. 44–60.

11. Логопедия // Ред. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская, 3-е изд. — М.: Владос, 2012. — 364 с.

12. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961. – 154с.

13. Глухов, В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.03 / Глухов Вадим Петрович. – Ленинград. – 1988. - С.26

14. Горчакова А.М., Чаладзе Е.А. Формирование грамматических моделей в экспрессивной речи у детей с алалией // СНВ. 2013. №1 (2) С.17-21.

15. Грибова О.Б. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. / Грибова О.Б. – М.: Айрис-пресс. – 2005. С.96

16. Денисова О.А., Захарова Т.В., Кобрина А.М. и др. Пособие для самостоятельной работы студентов по логопедии: Учебное пособие. СПб.: 2005. -232с.

17. Диброва, Е.И. Современный русский язык: Теории. Анализ языковых единиц. Учебник для студ. высш. учеб. заведений. Ч. 1: Фонетика. Лексикография. Морфемика. Словообразование / Е.И. Дибровой, Л.Л. Касаткин, Н.А. Николина, И.И. Щеболева. – М.: Академия, 2002. – 417 с.

18. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи) / Л.Н. Ефименкова. – М., 1985. – 112 с.

19. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР. 2004. - 320 с.

20. Земская Е.А., Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е.А. Земская. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Флинта : Наука, 2011. — 328 с.
21. Ковшиков В.А., Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.
22. Коровко Е. А. Исследование логико-смысловой организации высказывания у старших дошкольников при нарушениях лексикограмматического строя речи // Специальное образование. 2009. №1 С.22-33.
23. Короткова, А.В. Особенности формирования лексикограмматического строя речи третьего уровня / А.В. Короткова, Е.Н. Дроздова // Логопед, 2004. – № 1. – С. 26–34.
24. Кубрякова, Е.С. Словообразование как особый вид речевой деятельности. Словообразование и формообразование / Е.С.Кубрякова. М.: Астрель, 2013. – 57 с.
25. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). - СПб.: СОЮЗ, 1999. -96с.
26. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб., 2001г
27. Лалаева, Р.И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе / Р.И. Лалаева // Логопедия. – 2005. – № 1. – С. 5–11
28. Левина Р.Е. Нарушения речи у детей дошкольного возраста. – М.:Наука, 2004. – 450с
29. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

30. Лепская Н.И., Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – М.: РГБУ, 2013. – 311 с.
31. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст]: Учебное пособие/ под ред. Е.А. Логиновой. - СПб.: Изд-во «Союз», 2004.
32. Максаков, А.И. Развитие правильной речи / А.И. Максаков, Л.Н. Ефименкова. – М.: Мозаика – Синтез, 2005. – 107 с.
33. Микляева, Н.В. Совершенствование коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи в аспекте развития языковой способности: дис.... канд. пед. наук 13.00.03 / Микляева Наталья Викторовна. – М.: МГОПУ, 2001. – 351 с.
34. Муравьева, С.Ю. Методы логопедической работы по усвоению родственных слов дошкольниками с общим недоразвитием речи / С.Ю. Муравьева // Логопед в детском саду. – 2015. – № 1. – С. 87–94.
35. Нищева, Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство–пресс, 2013. – 624 с.
36. Новиковская О.А. Логопедическая грамматика для малышей. Пособие для занятий с детьми 4-6 лет. —СПб.: КОРОНЛ-Век, 2016— 79с.
37. Нодельман В.И., Методика исследования речи / В.И.Нодельман. – Иркутск, 1994. –70 с.
38. Правдина О.В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. - М., "Просвещение", 2010. – 272с.
39. Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. Рекомендации / под ред. А.В. Мамаевой. – Красноярск: Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева. – 44 с.

40. Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха. Схема обследования речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
41. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики// Психолингвистика. – М., 1984
42. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов - СПб.: ДЕТСТВОПРЕСС, 2004. - 320 с.
43. Соботович, Е.Ф. Проявления стертых форм дизартрии и методы их диагностики [Текст]/Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская // Дефектология. - 2004. - №4. - С. 15-18.
44. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Соботович. — М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
45. Теремкова Н.Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом 3 М.: Гном и Д, 2007.
46. Туманова Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология № 4. М., 2001. С.69.
47. Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития №6. - М., 2003. - с. 58
48. Ушинский К. Д. Об изучении грамматики в связи с общими задачами обучения языку//Избр.пед.соч. – М., 1954. – Т.2. – С.693.
49. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. - М., 1999.
50. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. - М.: Айрис-пресс, 2004.- 224с.

51. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240с.

52. Черемухина Г. А., Шахнарович А. М. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. — М., 1976. - 16с.

53. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240с.

Приложение А

Таблица №1. Результаты исследования словообразовательных навыков в экспериментальной группе 1- дизартрия.

№	Имена	Задания									
		Задание №1		Задание№2		Задание№3		Задание№4		Задание№5	
		называ ние	понима ние	называн ие	понима ние	называ ние	понима ние	называн ие	понима ние	называ ние	понима ние
1	Олег	17	17	15	15	16	18	17	18	2	18
2	Матвей	15	16	18	17	11	18	15	18	0	16
3	Павел	10	18	18	18	17	18	18	18	9	16
4	Роман	2	18	15	18	11	17	2	18	0	18
5	Кира	12	18	9	15	12	18	15	17	1	18
6	Виктория	6	8	8	9	7	12	15	17	0	16
7	Катя	10	18	16	18	8	18	18	18	3	15
8	Михаил	16	16	18	18	9	18	16	18	1	16
9	Тимофей	16	18	18	18	9	18	16	18	9	16
10	Маша	12	17	14	17	7	17	15	18	3	18

Таблица №2. Результаты исследования словообразовательных навыков в экспериментальной группе 2- моторная алалия.

№	Имена	Задания									
		Задание №1		Задание№2		Задание№3		Задание№4		Задание№5	
		называет	понимает	называет	понимает	называет	понимает	называет	понимает	называет	понимает
1	Мирон	1	9	3	18	3	18	0	12	0	18
2	Анна	3	3	3	9	3	6	0	6	0	12
3	Алина	1	6	3	15	4	10	0	6	0	16
4	Лера	8	11	6	12	0	9	0	12	0	16
5	Максим	9	12	3	18	0	18	0	10	0	18
6	Сергей	3	10	3	18	0	18	0	9	0	9
7	Марина	9	9	3	9	0	6	0	6	0	16
8	Оксана	3	7	3	15	4	10	0	6	0	16
9	Влад	9	9	6	9	0	10	0	6	0	3
10	Яна	6	12	3	9	0	6	0	6	0	15

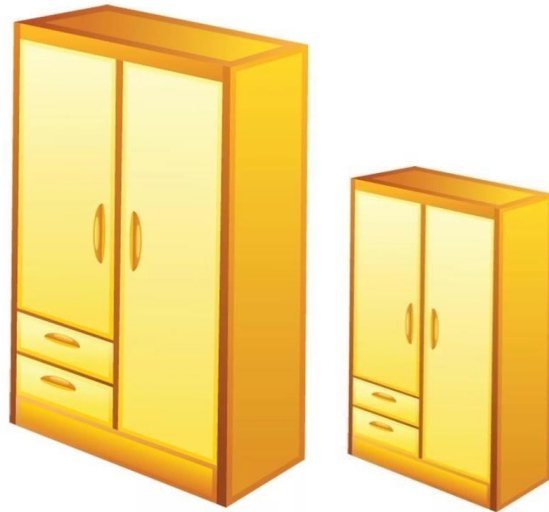
Приложение Б

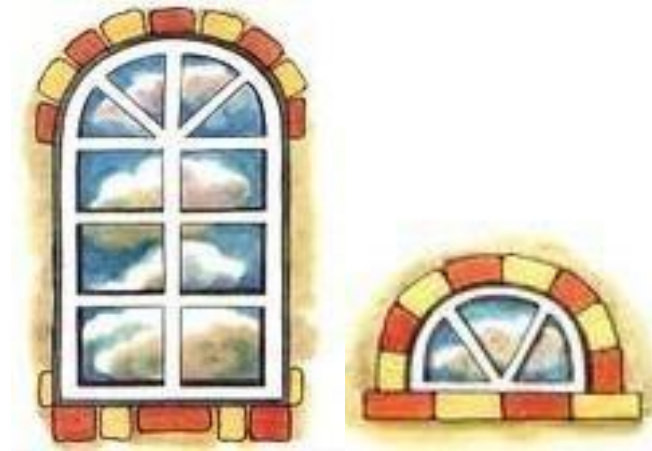
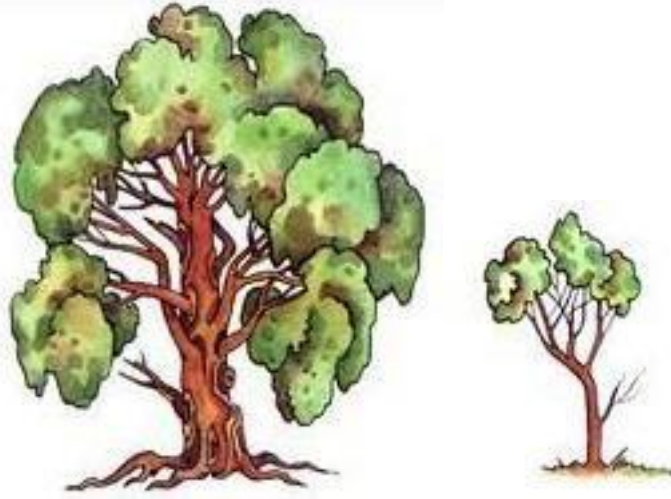
Картинный материал для исследования словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3-4 уровня.

Задание №1. Образование существительных с уменьшительноласкательными суффиксами и понимание значения существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.









Задание №2. Образование названий детёнышей животных и понимание значения названий детёнышей животных.

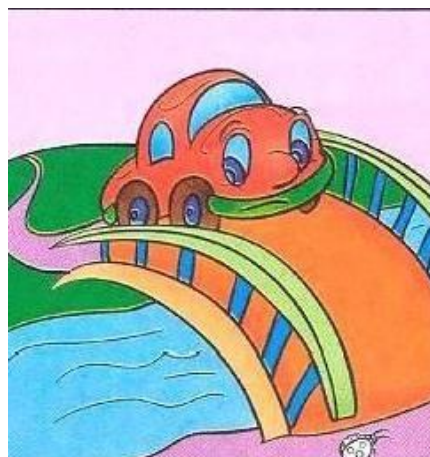
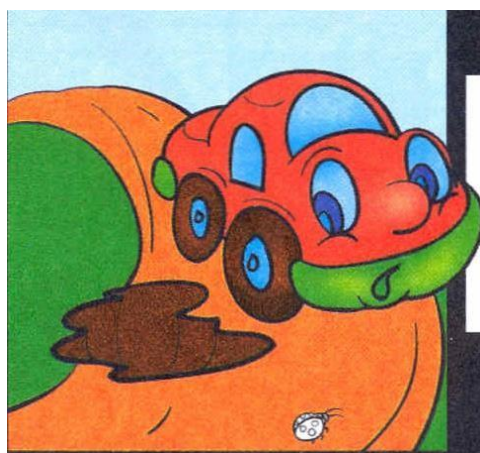




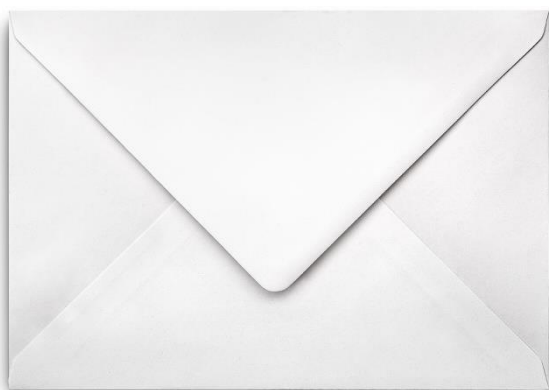


Задание №3. Образование глаголов с помощью приставок и понимание значения глаголов с помощью приставок.





Задание №4. Образование относительных прилагательных от существительных и понимание значения относительных прилагательных от существительных.



Задание №5. Образование притяжательных прилагательных от существительных и понимание значения притяжательных прилагательных от существительных.



