

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

Балышева Елена Александровна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Особенности словоизменения и словообразования у обучающихся 3-4  
классов с легкой умственной отсталостью

Направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой доцент, к.п.н. Беляева О.Л.

24.05.2019

(дата, подпись)

Руководитель доцент, к.п.н. Мамаева А.В.

Дата защиты \_\_\_\_\_

(дата, подпись)

Обучающийся Балышева Е.А.

24.05.2019

(дата, подпись)

Оценка \_\_\_\_\_

(прописью)

Красноярск 2019

**Оглавление**

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	7
1.1. Развитие грамматического строя речи у детей в онтогенезе .....	7
1.2. Особенности развития грамматического строя у детей с легкой умственной отсталостью. ....	16
1.3. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений грамматического строя речи.....	24
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	32
2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента.....	32
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	42
2.3. Методические рекомендации по развитию словоизменения у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.....	56
Заключение .....	74
Список используемых источников.....	77
Приложение .....	84

## Введение

**Актуальность проблемы и темы исследования.** В настоящее время остается актуальной проблема обучения, воспитания, развития и социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Одним из важнейших инструментов социализации ребенка с умственной отсталостью является достаточно развитая, полноценная речь, которая служит средством повышения познавательной деятельности ребенка, его коммуникативной компетентности, личностного развития, и как следствие достижения успешной социальной адаптации.

Как показали исследования многих авторов (М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф и другие), у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости наблюдается системное недоразвитие речи, которое выражается в нарушении всех ее компонентов: звукопроизношения, лексики, грамматического строя, связной речи. Отмечается недоразвитие как импрессивной, так и экспрессивной речи.

Одной из важнейших задач в речевом развитии детей является формирование и развитие грамматического строя речи.

Отечественные ученые (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, М.Ф. Феофанов, А.П. Федченко, Р.И. Лалаева) отмечают, что у школьников с умственной отсталостью легкой степени наблюдается несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Недостаточно сформированными оказываются морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения. Проявления нарушений грамматического строя речи наблюдаются у детей с умственной отсталостью даже в старших классах. Данный факт говорит о необходимости формирования грамматического строя речи у обучающихся рассматриваемой категории.

Поэтому **проблема изучения** особенностей грамматического строя речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью с целью планирования коррекционной работы приобретает особую актуальность.

**Объект исследования:** грамматический строй речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

**Предмет исследования:** особенности сформированности навыков словоизменения и словообразования у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

**Цель исследования:** выявить особенности и уровни сформированности словоизменения и словообразования у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью и составить методические рекомендации на основе выявленных особенностей.

**Задачи:**

1. Провести анализ состояния проблемы изучения грамматического строя у обучающихся с легкой умственной отсталостью;
2. Выявить специфические и типологические особенности и уровни сформированности словоизменения и словообразования в импрессивной и экспрессивной речи у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью;
3. Составить дифференцированные методические рекомендации по развитию навыков словоизменения и словообразования у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

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

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

- о понимании импрессивной речи как базовой предпосылки для возникновения активной речи (Г.Л. Розенгарт-Пупко, К.Л. Якубовская).

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что:

1. Сформированность грамматического строя речи предполагает сформированность навыков понимания и употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей;

2. Особенности словоизменения и словообразования у обучающихся 3 – 4 классов с легкой умственной отсталостью представлены различными экспрессивными и импрессивными нарушениями морфологической системы;

3. Выявленные особенности и уровни сформированности позволят составить дифференцированные методические рекомендации по развитию навыков словообразования и словоизменения у данной категории детей.

**Методы исследования:**

- Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
- Эмпирические: изучение медицинской и психолого-педагогической документации, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в расширении и углублении представлений об особенностях словоизменения обучающихся с умственной отсталостью легкой степени, а также об особенностях логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи.

**Практическая значимость:** результаты исследования могут быть использованы логопедами, педагогами-практиками, работающими с данной категорией детей, в целях выявления особенностей словоизменения и словообразования обучающихся 3-4 классов с умственной отсталостью легкой степени, а также при работе по коррекции нарушений словоизменения и словообразования у детей данной категории.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе КГБОУ «Красноярская школа № 5», МБОУ «Средняя школа № 72 с углубленным изучением предметов имени М.Н. Толстихина» города Красноярска. Для проведения исследования были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. В экспериментальную группу вошло 10 обучающихся 3-4 классов с умственной отсталостью легкой степени (клинический диагноз F 70). В контрольную группу вошло 10 обучающихся третьих классов с нормой интеллектуального развития.

#### **Этапы проведения исследования:**

1 этап (сентябрь – ноябрь 2018 г.). Изучение и анализ литературы по проблеме исследования, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента.

2 этап (апрель 2019 г.). Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов.

3 этап (апрель – май 2019 г.). Разработка методических рекомендаций по развитию навыка словоизменения и словообразования у обучающихся с умственной отсталостью легкой степени.

#### **Структура и объем.**

Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение, проиллюстрирована 2 рисунками и 1 таблицей.

## **Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования**

### **1.1. Развитие грамматического строя речи у детей в онтогенезе**

Одной из важнейших задач в развитии речи детей является формирование ее грамматической стороны. Грамматический строй речи представляет собой совокупность закономерностей какого-либо языка, регулирующих правильность построения значимых речевых отрезков (слов, высказываний, текстов). Для этого является необходимым достаточная сформированность понимания и употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, а также различных типов предложно-падежных и синтаксических конструкций [4].

Овладение грамматической стороной речи предполагает усвоение морфологической (навыков словообразования и словоизменения) и синтаксической (навыков составления предложений) систем.

Изучению развития грамматического строя в онтогенезе посвящены исследования таких отечественных и зарубежных авторов, как А.Н. Гвоздев, Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин, Е. Bates, R. Brown, В. MacWhinney и других исследователей.

Авторы сходятся во мнении о том, что основой для овладения грамматическим строем речи служит понимание грамматических категорий. Таким образом, становлению грамматической стороны речи должен предшествовать определенный уровень умственного развития ребенка. Прежде чем у ребенка начнут формироваться навыки словоизменения, он должен научиться различать грамматические значения (число, род, падеж). На основе анализа речи окружающих ребенка людей он должен вычленить общие закономерности и правила грамматики, и только затем обобщить и закрепить их в собственной речи [9, 39, 41, 45, 59].

Как отмечает А.Г. Арушанова, развитие морфологической и синтаксической систем языка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры

предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов [4].

В отечественной логопедии основой понимания становления грамматического строя речи в онтогенезе является исследование А.Н. Гвоздева, в котором автором отражена последовательность периодов становления грамматической стороны речи у детей при нормальном развитии [8, 9].

Первый период определяется А.Н. Гвоздевым как дограмматический. В данный период ребенок использует слова из аморфных слов-корней. Продолжительность этого этапа составляет от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. В свою очередь, дограмматический период подразделяется на два этапа:

1 этап – использование ребенком предложений, состоящих из одного аморфного слово-корня. Длится данный этап от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев;

2 этап – употребление ребенком предложений, состоящих из 2-3 аморфных слов-корней (от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев).

Характерной особенностью дограмматического периода является то, что первые слова ребенка грамматически никак не оформлены, то есть в различных ситуациях они используются в одной и той же звуковой форме.

Второй период характеризуется А.Н. Гвоздевым как период усвоения грамматической структуры предложения. Начинается он в 1 год 10 месяцев и длится до 3 лет. Данный период подразделяется автором на три этапа.

На первом этапе у ребенка появляются первые формы слов, которые являются наиболее высокофункциональными и часто встречаемыми в речи (1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц). На первом этапе ребенок начинает замечать различную связь между словами в предложении.

На втором этапе ребенок начинает употреблять окончания для выражения синтаксических связей слов (2 года 1 месяц – 2 года 6 месяцев). Данный этап характеризуется формированием языковых обобщений.

Последовательность усвоения ребенком грамматических форм слов определяется семантической функцией и частотностью использования в речи окружающих.

А.Н. Гвоздев отмечает, что общей тенденцией детской речи является первоначальное усвоение наиболее частотных флексий. В течение определенного времени ребенок использует только одно, наиболее продуктивное окончание, которое автор называет «главенствующим». Другие варианты окончаний, выражающих то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, оказываются вытесненными, они заменяются продуктивными флексиями. Так, формы существительных Родительного падежа множественного числа имеют несколько вариантов окончаний: «-ов», нулевое окончание, «-ей», среди которых продуктивной флексией является окончание «-ов». В связи с этим длительное время в речи детей наблюдаются замены непродуктивных флексий окончанием «-ов» (много ложек, ножей).

На третьем этапе происходит усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений, то есть предлогов (2 года 6 месяцев – 3 года) [8].

А.Н. Гвоздев выделяет интересную особенность, которая наблюдается при нормальном речевом развитии: усвоение предлогов происходит лишь тогда, когда усвоены наиболее функциональные грамматические элементы языка – флексии.

На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе — толе). Но данный период непродолжителен. Как только ребенок научится выделять и использовать окончание, он вводит в свою речь недостающий третий элемент – предлог, что позволит ему выразить лексико-грамматическое значение.

Третий этап также характеризуется тем, что ребенку доступны только простые предлоги и многие союзы, однако, в случаях использования более

сложных предлогов, таких как «из-под», «из-за», наблюдаются аграмматизмы. В речи детей на третьем этапе второго периода осуществляется дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова.

Таким образом, во второй период усваиваются многие грамматические формы. Но при этом, в полной мере морфологическая система языка еще не усвоена.

В возрасте от 3 до 7 лет ребенок проходит третий период развития грамматического строя речи, который характеризуется дальнейшим усвоением морфологической системы.

На протяжении третьего периода у ребенка происходит систематизация грамматических форм по типам склонения и спряжения, усваиваются многие единичные формы, исключения. При этом значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребёнок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами. В речи детей до 4 лет иногда ещё встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении (например: «на коне»), тенденции унификации основы (например: «пени», «левы»). После 4 лет такого рода ошибки исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола (например: «заплатю»). В этот период усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление [8].

Таким образом, к школьному возрасту, ребёнок овладевает в основном всей сложной системой грамматической стороны родного языка. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребёнку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка [22]

Подтверждение этих идей мы можем найти в исследовании К.И. Чуковского. Автор отмечает, что дети дошкольного возраста чувствительны к языку, у них отмечается повышенная чувствительность к

смысловой и языковой стороне речи. В дошкольном детстве дети с легкостью запоминают слова, их значение и звучание, осваивают нормы и правила грамматики [55].

Эту же точку зрения поддерживают Н.С. Жукова, Д.Р. Заимцяи [14, 15], Т.Б. Филичева [48]. Но, в отличие от А.Н. Гвоздева, авторами выделяются пять этапов становления у ребенка устной речи. При этом формирование грамматического строя речи осуществляется на втором этапе. Базой для формирования грамматического строя речи является практическое овладение грамматическим строем в ситуации речевого общения, на котором формируется языковое чутье. Осознание языковых закономерностей происходит уже на последующих этапах. Каждый этап сопровождается развитием понимания детьми грамматической формы числа существительных и глаголов, падежных окончаний существительных, некоторых признаков предметов.

Большинство отечественных авторов сходятся в одном: развитие грамматического строя у детей при нормальном развитии характеризуется этапом словотворчества.

С.Н. Цейтлин [52] и Т.Н. Ушакова [45] указывают на то, что детское словотворчество характеризуется использованием наиболее продуктивных словообразовательных моделей, то есть ребенок «генерализует» усвоенную им модель при других случаях словообразования, которые подчиняются менее продуктивным закономерностям, что проявляется в разнообразных ненормативных словообразованиях (заячий – лисячий, свинячий, ежачий, белячий). При этом С.Н. Цейтлин добавляет, что в случаях, когда созданное ребенком слово не соответствует нормам языка, взрослые замечают это и вносят коррективы. Если же созданное слово совпадает с существующим в языке, окружающие не замечают словотворчества ребёнка.

Опираясь на материалы исследования А.Н. Гвоздева, Ф.А. Сохин проанализировал процесс овладения детьми Творительным падежом в значении орудийности и усвоения глаголов по родам в прошедшем времени.

По мнению автора, овладение грамматическим строем речи происходит на основе сложной динамики усвоения стереотипов, их генерализации и последующей дифференциации. Но в то же время, Ф.А. Сохин не уточняет, каким образом происходит развитие стереотипа: в результате просто многократно повторяющегося восприятия определённых грамматических категорий и отношений, или же в процессе образования стереотипа главную роль играет выделение ребёнком морфологических частей слов [39].

В одном из своих дальнейших исследований Ф.А. Сохин подверг экспериментальному изучению становление понимания ребёнком предлога как грамматической формы, выражающей отношения между предметами. Проведённое исследование позволило автору сделать ряд выводов.

Так, Ф.А. Сохин указывает на то, что на ранних этапах речевого развития понимание грамматически оформленных высказываний в существенной части определяется не грамматическими моментами и опирается на логику предметных отношений. В ходе развития речи ребёнка грамматический элемент выделяется и становится сигналом объективных отношений. Однако грамматический элемент первоначально связан с конкретно-предметной формой этих отношений и лишь постепенно отвлекается от неё, становясь грамматической формой, выражающей предметные отношения в отвлечении от конкретностей [40].

Исследование Ф.А. Сохина раскрывает основные этапы развития значений грамматических форм. Можно предполагать, что по этому пути идёт формирование не только значений предлогов, но и значений падежных окончаний, суффиксов, приставок [40].

М.И. Поповой проведено исследование навыка согласования глаголов прошедшего времени с существительными в роде у детей дошкольного возраста. В результате двух серий обучающих экспериментов, она пришла к выводу, что в основе формирования согласования лежит ориентировка на форму существительного [31].

Однако опыты первой серии не смогли обнаружить, как возникает эта ориентировка. Было выдвинуто предположение, что базой для возникновения ориентировки служит многообразная практика общения ребёнка со взрослым.

Данная гипотеза проверялась М.И. Поповой во второй серии экспериментов, которая заключалась в обучении дошкольников правильному согласованию слов, через повторение словосочетаний за экспериментатором и самостоятельное составление словосочетаний. М.И. Попова указывает, что в ходе такого обучения дошкольники не замечали своих ошибок и не исправляли их. Непродуктивность такого пути формирования была обусловлена тем, что у детей не возникала ориентировка на форму слова; их деятельность со словом никак не была организована [31].

Полученные результаты привели к необходимости построить обучение таким образом, чтобы в ходе его у ребёнка была сформирована ориентировка на формальные элементы слова. В последней серии экспериментов была предпринята попытка обучения, которое проводилось в форме игры. Анализ формирования согласования в процессе обучающей игры показал, что у детей довольно быстро появляется ориентировка на звуковую форму слова [31].

Основным результатом проведенного М.И. Поповой исследования стало установление того, что одним из главных условий усвоения ребёнком грамматического строя речи является формирование ориентировки в звуковой форме слова [31].

А.В. Захарова исследовала вопрос об овладении детьми дошкольного возраста категорией падежа имён существительных. Автором было установлено, что на протяжении дошкольного возрастного периода в речи детей существенно увеличивается количество отношений, выражаемых каждым из падежей русского языка. Так, например, если в речи младших дошкольников временные отношения представлены формами Винительного

и Творительного падежей, то у старших дошкольников эти же отношения начинают выражаться и формами Родительного и Дательного падежей [17].

А.В. Захарова также указывает на то, что дошкольники усваивают формы склонения при ведущем значении ориентировки на форму слова (его окончание) в Именительном падеже. Прежде всего, у детей возникает ориентировка в существительных женского рода на «а» и мужского рода на твёрдую основу. Немного позднее дошкольники усваивают склонение существительных мужского и женского рода на мягкую основу. В более поздние сроки осуществляется усвоение склонения существительных среднего рода.

Большую роль в развитии грамматической стороны речи играет не только восприятие грамматически правильной и фонетически точной речи, но и собственная практика ребёнка по использованию всех форм связной речи. Таким образом, развитие связной речи ребенка во всех формах способствует эффективному усвоению грамматического строя родного языка [17].

Д.Н. Богоявленский связывает механизм усвоения грамматических норм родного языка с психическими процессами абстракции и обобщения, приводящими к правильному усвоению ребенком объективных грамматических явлений. Морфемы, выражающие грамматическое значение слова, по мнению исследователя, приобретают его лишь в составе слова как смысловой единицы, поэтому ребенку необходимо абстрагироваться от собственно лексического значения, чтобы осознать слово как комплекс отдельных морфологических единиц языка, выражающих абстрактное грамматическое значение [7].

А.М. Орловой также сделаны попытки толкования механизма усвоения грамматического строя речи. При этом автор основывался на понятии «языкового чутья». По мнению А.М. Орловой, ребенок дошкольного возраста, не владеющий еще никакими грамматическими понятиями, строит свою речь в полном соответствии нормам родного языка. Объективный

механизм «языкового чутья» А.М. Орлова связывает со способностью усвоения норм в процессе формирования повседневного речевого общения в речевой практике ребенка [27].

Для логопедов на современном этапе развития науки вопрос о механизмах усвоения грамматических средств родного языка остается достаточно актуальным, так, как по мнению Р.И. Лалаевой, невозможно полноценно строить коррекционную логопедическую работу, если не учитывать механизмы формирования того или иного языкового явления [22].

Проблемой механизма усвоения ребенком грамматических закономерностей родного языка занимался также А.М. Шахнорович, в работах которого указывается, что основу овладения грамматическими категориями родного языка «составляют процессы интуитивного анализа фактов слышимой речи и стоящих за ними экстралингвистических отношений» [56, с. 185]. На этой основе, по мнению, А.М. Шахноровича, формируются языковые обобщения, происходит их абстрагирование и генерализация. Именно генерализацию языковых явлений исследователь считает основным механизмом усвоения грамматических норм и правил их использования в речевой деятельности нормально говорящего ребенка. Генерализации предшествуют два процесса, которые определяют уровень речевого развития.

В качестве первого процесса А.М. Шахнорович называет вычленение, в качестве второго – семантический стимул. Процессу языкового обобщения и генерализации предшествует ориентировка на звуковой облик морфемы. А.М. Шахнорович считает, что первоначально этот процесс характеризуется ориентировкой на фонологический, а не морфемный состав слова. Постепенно ребенок становится способным к вычленению соответствующих морфем, и на основе наглядного представления у него формируются образные связи звучащей морфемы с ее значением. Ребенок соотносит образ звучащих формообразующих элементов с образом реального предметного отношения. Языковые знаки, усваиваемые ребенком, наполняются

предметным содержанием, становятся, по утверждению автора мотивированными [56].

По мнению А.М. Шахноровича, в онтогенезе грамматически правильной речи большую роль играет перцептивный опыт: «Большая часть лингвистической системы ребенка формируется, тогда, когда у ребенка в запасе большой опыт предметных действий» [56, с. 202]. Поэтому для овладения грамматическими средствами для обозначения местоположения предметов в пространстве, их пространственного взаимодействия ребенок, в первую очередь, должен освоить пространственные ориентировки в практической деятельности с предметами.

Таким образом, большинство исследователей основным механизмом усвоения ребенком грамматических средств языка и использования их в речи считают языковое обобщение и генерализацию грамматической формы.

На основе анализа литературных источников можно сделать вывод о том, что усвоение ребенком грамматического строя родного языка начинается с усвоения словоизменения основных частей речи, представляет собой последовательное усвоение и практическое использование языковых правил в собственной речи. При нормальном развитии дети овладевают грамматическим строем языка к концу дошкольного возраста.

## **1.2. Особенности развития грамматического строя у детей с легкой умственной отсталостью.**

В настоящее время не угасает интерес к проблеме развития речи у детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности у детей с интеллектуальными нарушениями.

Отечественные ученые (М.Ф. Гнездилов, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Л.А. Соботович, М.Ф. Феофанов, М.П. Федченко) отмечают, что у умственно отсталых школьников наблюдается существенное недоразвитие грамматического строя речи. Несформированность грамматической стороны

речи у детей данной категории проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений.

У обучающихся с умственной отсталостью легкой степени недостаточно сформированными являются как морфологические формы словоизменения и словообразования, так и синтаксическая структура предложений. Особенно страдает структура сложных по семантике и формально-грамматической структуре предложений [20, 30, 46].

По данным Е.Ф. Соботович, нарушение интеллектуального развития обуславливает, прежде всего, значительные трудности усвоения грамматических значений, что находит свое выражение в большом количестве смысловых аграмматизмов [38].

Особенности усвоения морфологической системы языка у детей с легкой степенью умственной отсталости представлены в исследованиях таких отечественных авторов, как Н.П. Коняева, В.Г. Петрова, З.Н. Смирнова, Е.Ф. Соботович.

В работах отечественных исследователей ставится вопрос о том, усваивают ли дети с умственной отсталостью морфологические закономерности (правила) языка или ограничиваются усвоением стереотипов речевой практики [34, 37].

Исследование зарубежных авторов Д. Слобина и Дж. Грина [36] наглядно показало особенности овладения морфологическими закономерностями детьми с умственной отсталостью легкой степени. Авторы проводили диагностику по тесту Берко, который нацелен на изучение усвоения морфологической системы языка с помощью асемантических звукосочетаний, то есть лишенных какого-либо семантического смысла. При этом авторами ставилась задача выявления возможности генерализации, переноса морфологических правил на неизвестный детям, лишенный смысла речевой материал.

В ходе исследования авторами было выявлено, что в целом, дети с умственной отсталостью выполняют задания теста аналогично нормально

развивающимся детям. Морфемы, наиболее регулярные, продуктивные и конкретные усваиваются в первую очередь. В то же время авторами выявлены существенные различия между детьми с умственной отсталостью и нормой интеллекта в способе генерализации окончаний, переноса морфологических правил со слов употребительных на «искусственные» слова. У детей с умственной отсталостью наблюдался гораздо больший разрыв между использованием окончаний в обычных словах и словах «искусственных». Значительные трудности отмечались у детей данной категории в использовании глагольных окончаний [36].

Авторами сделан вывод о том, что умственно отсталые дети не способны спонтанно переносить усвоенные морфологические правила на незнакомый речевой материал, как это делают дети с нормальным интеллектом.

Исследования особенностей синтаксического развития детей с легкой степенью умственной отсталости являются довольно многочисленными и представлены в исследованиях таких выдающихся ученых, как М.Ф. Гнездилов, С.М. Комская, В.Г. Петрова, Л.А. Смирнова, Е.Ф. Соботович, А.П. Федченко, М.П. Феофанов и других авторов.

При анализе работ отечественных ученых можно выделить две противоположные точки зрения.

Согласно первой точке зрения (Л.В. Кузнецова, С.Я. Рубиштейн), синтаксическое развитие детей с умственной отсталостью не является качественно отличающимся от такового у детей с нормальным интеллектом (аналогичного умственного возраста). Оно характеризуется лишь более замедленным темпом усвоения структуры предложения, различия же качественного характера отсутствуют [28, 35].

Большинство исследователей (М.Ф. Гнездилов, С.М. Комская, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Л.А. Смирнова, М.П. Феофанов, А.П. Федченко, Е.Ф. Соботович) придерживаются иной точки зрения, согласно которой

помимо замедленного темпа синтаксического развития у умственно отсталых детей отмечается и его качественное своеобразие.

По мнению З.Н. Смирновой и Е.Ф. Соботович, у детей с умственной отсталостью легкой степени отмечаются трудности в понимании предложений. Как показали исследования авторов, дети данной категории правильно понимают описательные фразы, однако, не способны достичь определенного уровня, по сравнению с нормой, в понимании негативных, пассивных, негативно-пассивных фраз [35, 38].

Е.Ф. Соботович также указывает на то, что дошкольники с умственной отсталостью улавливают значение инвертированных, пассивных конструкций, понимание которых опирается на логику отношений (например, «Бегемот больше белки»). Однако дети рассматриваемой категории не точно осознают значения аналогичных по структуре конструкций, при понимании которых необходимо учитывать грамматическое оформление слов и их место в предложении (например, «На елке девочки пели лучше мальчиков») [38].

По данным В.Г. Петровой, у детей с умственной отсталостью легкой степени возникают существенные затруднения при выполнении заданий, в которых нужно использовать синтаксические правила. Значительные различия между детьми с нормой интеллектуального развития и детьми с умственной отсталостью отмечаются при перекодировании ими сложных по синтаксической структуре фраз. Дети с умственной отсталостью плохо используют возможности ассоциативной, синтаксической структуры вербального материала [30].

В.Г. Петрова также отмечает, что дети с умственной отсталостью используют в речи в основном простые предложения. Длина фраз школьников с умственной отсталостью легкой степени соответствует длине фраз дошкольников с нормой интеллекта шести-семи лет. Имеет место нарушение последовательности слов в предложении, фрагментарность

предложений, затруднения в усвоении сложных по синтаксической структуре и семантике предложений [30].

А.П. Федченко указывает на то, что наиболее характерными для младших школьников с умственной отсталостью легкой степени являются простые нераспространенные предложения. В речи детей также встречаются распространенные предложения, но они включают в себя, чаще всего, лишь прямое дополнение (Девочка везет санки), иногда обстоятельства места (Саша идет в магазин). В качестве сказуемого употребляются глаголы несовершенного вида. Глаголы совершенного вида школьниками рассматриваемой категории употребляются редко.

В связной речи детей с умственной отсталостью легкой степени часто встречаются назывные, а также неполные предложения. В предложениях отсутствует либо подлежащее, либо сказуемое, либо и подлежащее, и сказуемое. Например, рассказы по картинке: «Лето. Купается. Дети. На лодке. И они лежат». Или: «Мальчик рыбу ловит. Бросил. Побежал. На лодке катается» [46].

Л.С. Волкова отмечает, что у умственно отсталых детей наблюдаются нарушения словоизменения как существительных и прилагательных, так и глаголов. Имеют место искажения в употреблении падежных окончаний. Наибольшее количество ошибок встречается в употреблении Творительного падежа, а также всех предложно-падежных конструкций [24].

Автор указывает на то, что Творительный падеж детьми рассматриваемой категории часто заменяется Именительным («Мальчик копает лопата»), Родительным («под ступа, под дивана»), формой Предложного падежа («Лампа висит на диване»), Предложный падеж — винительным («Мальчик катается на санки») [24].

Нарушения использования предложно-падежных конструкций проявляются в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний.

Неправильное употребление падежей с предлогами наблюдается у умственно отсталых детей гораздо чаще, чем неправильное понимание тех же конструкций с предлогами.

Так, в импрессивной речи дети неправильно употребляют и не понимают падежные конструкции с предлогами «за», «перед», «около», смешивают предлоги на и под, под и в. В экспрессивной речи часто опускают предлоги «в», «из», не употребляют предлоги «над», «около», «перед», «за», «между», «через», «из-за», «из-под», смешивают «на» и «в», заменяют предлог «над» предлогом «на», «под – по».

В экспрессивной речи отмечается:

- пропуск предлогов: «в», «из»;
- отсутствие предлогов: «над», «около», «перед», «за», «между», «через», «из-за», «из-под» [24].

Среди форм словоизменения существительных множественного числа наиболее трудным является употребление формы Родительного падежа множественного числа.

Умственно отсталые школьники неверно употребляют форму Родительного падежа множественного числа существительных: «много девочки», «много курицы», «много цыплятах». Часто детьми смешиваются окончания Родительного падежа множественного числа различных склонений («много рыбок» по аналогии с «много домов»).

По данным А.Р. Лурии [25], навыки словоизменения глагола сформированы у детей с умственной отсталостью лучше, чем навыки словоизменения существительного. Автор связывает это с большим объемом и сложностью парадигмы форм существительных. Основными проявлениями нарушений грамматического строя речи у детей с умственной отсталостью легкой степени являются:

- недостаточно точное употребление глаголов (дети катаются – дети едут, мальчик собирает – мальчик убирает);

- нарушение дифференциации глаголов единственного и множественного числа (мальчик рисует – мальчик рисуют, девочки читают – девочки читает);

- нарушение чередования согласного в основе глагола (мальчик бежит – дети «бежат»; дети бегут – мальчик «бегит»);

- редкое употребление среднего рода глаголов прошедшего времени и существительных в самостоятельной речи;

- формообразование прилагательных вызывает у детей меньшее число ошибок, чем процесс словоизменения существительных;

- нарушения в словосочетании наречия «много» и существительного («много девочки», «много цыплята»), неправильное согласование существительного и числительного, существительного и прилагательного;

- при согласовании прилагательного с существительным дети пользуются формами как единственного, так и множественного числа, однако часто допускают их смешение;

- значительные трудности при согласовании прилагательных с существительными в роде, особенно в среднем роде («красная платье», «голубая блюдце», «зеленый яблоко»), и падеже;

- замены полной формы прилагательного усеченной формой («красны цветок», «красна машина»). В косвенных падежах отмечаются замены прилагательного именительным падежом («на столике маленький»);

С.Я. Рубинштейн указывает на то, что функция словообразования менее сформирована у младших школьников с умственной отсталостью легкой степени, нежели функция словоизменения. Автор связывает данный факт с недоразвитием познавательной деятельности, в том числе и процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения [35].

Х.С. Замский в качестве одного из характерных признаков уровня сформированности словообразования выделяет детское «словотворчество», которое возникает в тот период, когда ребенок начинает выделять словообразовательные морфемы, обобщает их в соответствии со значениями,

однако еще недостаточно дифференцирует с учетом норм языка. Автор отмечает, что у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости имеют место нарушения процесса формирования словообразования, которые выражаются при словообразовании как существительных и прилагательных, так и глаголов [17].

Исследование А.А. Хохловой показало, что младшие школьники с нарушением интеллектуального развития демонстрируют недостаточную сформированность словообразования уменьшительно-ласкательных существительных. Дети рассматриваемой категории при словообразовании использовали ограниченное число уменьшительно-ласкательных суффиксов: -к-, -очк-, -чик-, -ик-. В ходе словообразования при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов у умственно отсталых детей наблюдалось существенное количество неправильных форм словообразования. Наиболее распространенными ошибками являлись замены суффиксов. Существенные затруднения у детей с умственной отсталостью легкой степени вызвали задания на словообразование по аналогии со значением частички целого (дождь – дождинка, снег – ...) [50].

Р.И. Лалаева также отмечает, что у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости обнаруживаются выраженные трудности при дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида, нарушения словообразования приставочных глаголов (влил – вылил – налил). По мнению автора, нарушения восприятия и употребления форм словообразования глагола связаны, прежде всего, с несформированностью познавательных процессов и проявляются более грубо на уровне семантики [20].

Р.И. Лалаева указывает на то, что у детей с лёгкой степенью умственной отсталости даже в младшем школьном возрасте выявляется большое количество неправильных форм словообразования прилагательных. При этом дети часто воспроизводят несколько словообразовательных вариантов (сад – садашный, садиный, садовый).

Анализ описанных ошибок позволяет сделать вывод о несформированности функции словообразования у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости [20].

Таким образом, анализ литературы по проблеме особенностей развития грамматического строя речи у детей с умственной отсталостью легкой степени позволяет сделать вывод о том, что в становлении грамматической стороны речи у детей рассматриваемой категории отмечаются как общие с детьми с нормальным интеллектом закономерности, так и специфические особенности. Нарушения грамматического строя речи у данной категории детей проявляются в нарушении процессов словообразования, словоизменения, а также в недоразвитии синтаксической структуры предложения.

### **1.3. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений грамматического строя речи**

Разработкой методик по обследованию грамматического строя речи занимался ряд отечественных исследователей, таких как Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Соботович, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и другие.

К диагностическим и коррекционным методикам предъявляется определенный перечень требований: материал и условия выполнения подбираются с расчетом на максимальную доступность для детей по всем параметрам. В методики включается серия однородных заданий, что исключает влияние случайных причин.

Интересной, на наш взгляд, является методика обследования грамматического строя в пассивной речи, предложенная Б.М. Гриншпун и С.Н. Шаховской [53]. Данная методика предназначена для общего обследования речи, однако в ней есть особенность. Авторы предлагают проверять у детей сформированность грамматического строя в импрессивной

речи, то есть через понимание грамматических форм и конструкций.

Методика предполагает исследование понимания:

- связной речи в целом;
- распространенных предложений;
- сложноподчиненных предложений;
- конструкций с различными падежными формами с использованием простых сюжетных картинок;
- предложных конструкций с предлогами;
- сложных логико-грамматических конструкций.

Однако авторы не предлагают пробы, которые исследовали бы понимание морфологического состава слова, например, аффиксы и флексии.

Данная технология обследования была дополнена и усовершенствована такими авторами, как О.Е. Грибова [10], Н.Н. Баль и Н.В. Дроздова [6]. Помимо вышеперечисленных проб ими были включены задания на понимание единственных и множественных форм имён существительного, приставочных глаголов, предложно-падёжных конструкций.

При обследовании грамматического строя речи О.А. Грибова [10] рекомендует уделять большое внимание умению ребенка образовывать новые слова с помощью суффиксально-префиксальных способов.

Для определения степени сформированности навыков словообразования подбираются задания на образование:

- уменьшительных существительных мужского, женского и среднего рода;
- существительных с суффиксами деятеля: «-ник», «-щик», «-тель», «ист»;
- приставочных глаголов со значением законченности, направленности, удаленности, продолжительности действия;
- прилагательных: притяжательных с суффиксами «-й», «-ин»; с суффиксами, выражающими характерологическую отнесенность: «-чив», «-лив».

По мнению Л.Н. Ефименковой, немаловажным является обследование понимания и употребления предлогов, употребление родительного падежа, согласование существительных и прилагательных [12].

Обследование грамматического строя речи по методике Р.И. Лалаевой [21], должно включать в себя 3 серии заданий:

- I. Обследование навыков словообразования;
- II. Обследование навыков словоизменения;
- III. Обследование синтаксической структуры предложений.

При этом маршрут обследования должен быть построен следующим образом: от проверки понимания ребенком языковых единиц к их употреблению в собственной речи.

Для обследования навыков словоизменения Р.И. Лалаева предлагает следующие пробы заданий:

- понимание / употребление единственного и множественного числа существительных
- употребление имен существительных в косвенных падежах в единственном и множественном числах;
- понимание / употребление предложно-падежных конструкций единственного числа;
- согласование имени прилагательного и имени существительного в роде, числе, падеже;
- изменение глаголов прошедшего времени по родам;
- дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида;
- понимание / употребление возвратных глаголов.

Т.В. Ахутина и Т.А. Фотекова [5] предлагают обследовать грамматический строй речи на уровне синтаксиса, так как при выполнении проб из данной серии заданий помимо синтаксических ошибок дети допускают и морфологические.

Авторами предлагаются следующие задания:

- составление предложений по картинкам;

- повторение предложений;
- составление предложений из слов в начальной форме;
- исправление ошибок в предложении, т.е. верификация предложений;
- дополнение предложения предлогами;
- завершение предложений.

Дополнительной пробой в данной серии является образование множественного числа имен существительных в Именительном и Родительном падежах.

При этом на обследование уровня сформированности у детей навыков словообразования была выделена самостоятельная серия заданий, в которой детям предлагается образовать названия детенышей животных, относительные, притяжательные и качественные имена прилагательные.

Ряд авторов, Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина [5] , Р.И. Лалаева [21], предлагают при проведении обследования использовать тестовые методики диагностики и использовать балльную систему оценивания. В то время как О.Е. Грибова считает неправомерным стандартизировать процедуру обследования, так как она вариабельна в зависимости от различных условий. Стандартизированный подход, по ее мнению, целесообразен в целях научного исследования, когда необходимо сделать обобщенный вывод на выборке детей.

Таким образом, в результате всестороннего обследования грамматической стороны речи можно получить все необходимые данные, которые позволят сделать заключение о характере нарушения, а также определить пути коррекции.

Далее рассмотрим подходы к логопедической работе по формированию грамматического строя у школьников с умственной отсталостью.

Проблема формирования грамматического строя у умственно отсталых школьников в процессе логопедической работы еще не нашла достаточного освещения в специальной литературе. Вопросы развития грамматического строя у детей с умственной отсталостью представлены в работах

А.К. Аксеновой, Н.М. Барской, В.В. Воронковой, Р.И. Лалаевой. Предложенные авторами приемы и средства работы по развитию грамматической стороны речи и по сей день не теряют своей актуальности.

Формирование грамматического строя речи предусмотрено программой школы на уроках русского языка, окружающего мира, литературного чтения и других предметах.

В.В. Воронкова указывает на необходимость формирования у обучающихся 1-2 классов с умственной отсталостью легкой степени нераспространенного и распространенного предложения, которое первоначально происходит на основе наглядно воспринятых действий, а затем и на заданную тему, развитие функций словоизменения и словообразования [32].

В разработанном Л.Н. Ефименковой и И.Н. Садовниковой методическом пособии «Формирование связной речи у детей-олигофренов» отражены основные задачи формирования связной речи, основные этапы данной работы, а также даются некоторые рекомендации по развитию грамматического строя в процессе формирования связной речи. В пособии представлен речевой материал по различным разделам формирования лексико-грамматической стороны речи. Параллельно с развитием связной речи идет работа над правильным оформлением и составлением предложений [13].

Одной из первостепенных задач в работе с умственно отсталыми детьми, по мнению А.К. Аксеновой, является работа над построением правильно грамматически оформленных предложений. Это обусловлено тем, что именно предложение является основной единицей речи [1].

Р.И. Лалаевой описана система логопедической работы со школьниками с нарушением интеллекта [20]. Формирование грамматического строя речи автор предлагает осуществлять по следующим направлениям:

- формирование глубинной и поверхностной структуры предложения;

- развитие навыков словоизменения и словообразования;
- развитие связной речи.

В рамках первого направления «Формирование глубинной и поверхностной структуры предложения» Р.И. Лалаева рекомендует учитывать этапы формирования умственных действий, выделенные П.Я. Гальпериным (формирование действия во внешнем, в речевом, во внутреннем планах). Таким образом, при построении обучающимися с умственной отсталостью предложения большую роль на начальных этапах играет опора на внешние схемы. Графические схемы с помощью значков и стрелок помогают символизировать предметы и отношения между ними. В дальнейшем графическая схема переносится из внешнего плана во внутренний, умственный план, заменяется внутренней схемой высказывания [20].

Р.И. Лалаева указывает на то, что логопедическая работа по формированию поверхностной структуры предложения должна учитывать последовательность овладения различными типами предложения в онтогенезе. В связи с этим она проводится в следующем порядке:

1. Двусоставные предложения (подлежащее + сказуемое), включающие существительное и глагол 3 лица настоящего времени («Цветок растет»).
2. Другие двусоставные предложения («Это дерево. Дерево большое»).
3. Распространенное предложение из 3-4 слов.

Особенно полезной, по мнению автора, является работа по распространению предложения с помощью прилагательных.

В процессе развития навыков словоизменения и словообразования у обучающихся с умственной отсталостью легкой степени Р.И. Лалаева рекомендует обращать внимание на изменение существительного по числам, падежам, на употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам. Порядок работы определяется последовательностью появления форм слова в онтогенезе.

Работа над усвоением форм слова проводится с использованием игровых приемов, картинок, вопросов. Формирование каждой грамматической формы обязательно осуществляется поэтапно. На первом этапе осуществляется определение значения грамматической формы на материале ряда словоформ. На втором этапе дети учатся выделять звуковое обозначение морфемы на основе сравнения ряда словоформ. Третий этап характеризуется буквенным обозначением выделенной морфем. На четвертом этапе осуществляется самостоятельное конструирование словоформы (с использованием картинок, исходной формы слова) [20].

Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская говорят о том, что в процессе развития грамматического строя речи у школьников с легкой степенью умственной отсталости следует учитывать структуру речевого дефекта, несформированность грамматических значений, трудности дифференциации близких по семантике и оформлению грамматических форм. Важную роль в работе по формированию грамматического строя речи у обучающихся данной категории играет опора на онтогенетический принцип, который предполагает соответствие последовательности в работе по формированию грамматических форм с их становлением в нормальном онтогенезе:

- от семантически простых форм к семантически более сложным;
- от конкретного к абстрактному;
- от продуктивных форм к непродуктивным;
- от простых по грамматическому оформлению форм к формам более сложным по грамматическому оформлению [24].

Таким образом, проанализировав литературные источники, мы пришли к выводу о том, что отечественные авторы при развитии грамматического строя речи у школьников с умственной отсталостью предлагают учитывать результаты диагностики особенностей и уровня сформированности грамматической стороны речи, а также опираться на этапы развития грамматического строя в онтогенезе.

### **Выводы по 1 главе:**

1. Одной из важнейших задач в развитии речи детей является формирование ее грамматической стороны. Большинство исследователей основным механизмом усвоения ребенком грамматических средств языка и использования их в речи считают языковое обобщение и генерализацию грамматической формы. Развитие грамматического строя родного языка в онтогенезе начинается с усвоения словоизменения основных частей речи и представляет собой последовательное усвоение и практическое использование языковых правил в собственной речи. При нормальном развитии дети овладевают грамматическим строем языка к концу дошкольного возраста.

2. В становлении грамматической стороны речи у детей с легкой степенью умственной отсталости отмечаются как общие с детьми с нормальным интеллектом закономерности, так и специфические особенности. Нарушения грамматического строя речи у данной категории детей проявляются в нарушении процессов словообразования, словоизменения, а также в недоразвитии синтаксической структуры предложения.

3. Отечественные и зарубежные авторы при развитии грамматического строя речи у школьников с умственной отсталостью легкой степени предлагают учитывать результаты диагностики особенностей и уровня сформированности грамматической стороны речи, а также опираться на этапы развития грамматического строя в онтогенезе.

## Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ

### 2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось выявление особенностей и уровней сформированности словоизменения и словообразования у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

Констатирующий эксперимент проводился на базе КГБОУ «Красноярская школа № 5», МБОУ «Средняя школа № 72 с углубленным изучением предметов имени М.Н. Толстого» города Красноярска.

Для проведения исследования были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная.

Контрольная группа была сформирована на базе КГБОУ «Красноярская школа № 5», в которой обучение ведется по адаптированной образовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по двум вариантам.

В МБОУ «Средняя школа № 72 с углубленным изучением предметов имени М.Н. Толстого», на базе которой сформирована контрольная группа, основной контингент составляют дети с типичным развитием. Их обучение происходит по основной образовательной программе.

При комплектовании групп учитывался следующий фактор:

1. возраст (9 – 10 лет);
2. состояние интеллекта: контрольная группа – норма интеллекта; экспериментальная группа – легкая степень умственной отсталости.

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

**Экспериментальная группа.** В экспериментальную группу вошло 10 обучающихся 3-4 классов с умственной отсталостью легкой степени (клинический диагноз F 70), обучающиеся по АООП для обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями, вариант 1. Из них 80 % мальчики 9 – 11 лет, 20 % девочки 9 – 10 лет.

40 % детей экспериментальной группы, в соответствии с клинико-педагогической классификацией М.С. Певзнер, имеют неосложненную форму олигофрении. У обучающихся не наблюдается психомоторной расторможенности, аффективных расстройств, сохранена целенаправленность действий. Эти дети спокойны, их довольно легко организовать.

У 60 % детей олигофрения осложнена нейродинамическими расстройствами. Среди них у 50 % обучающихся преобладают процессы возбудимости. Эти дети двигательны расторможены, неусидчивы, отвлекаемы, аффективно не уравновешены, импульсивны, конфликтны, на замечания взрослого практически не обращают внимания. У 10 % обучающихся экспериментальной группы преобладают процессы торможения. Эти дети замедленные, вялые, инертные.

Все дети экспериментальной группы имеют системное недоразвитие речи.

**Контрольная группа.** В контрольную группу вошло 10 обучающихся третьих классов с нормой интеллектуального развития. Среди них 50 % девочки, 50 % мальчики 8 – 9 лет. Все дети контрольной группы успешно осваивают основную образовательную программу.

Изучение особенностей словоизменения и словообразования у обучающихся 3-4 классов с умственной отсталостью легкой степени строилось с учетом следующего положения, представленного в работах О.А. Грибовой – от экспрессивной языковой компетенции к импрессивной. Данный маршрут обследования подразумевает, что сперва обследуется употребление языковых единиц, а затем обследуется их понимание

Констатирующий эксперимент включал в себя 2 блока заданий:

I блок. Исследование особенностей и уровней сформированности словоизменения;

II блок. Исследование особенностей и уровней сформированности словообразования.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы обследования навыков словоизменения и словообразования [21, 26, 54]. Обучающимся 3-4 классов с умственной отсталостью легкой степени предлагались задания, соответствующие уровню третьего года обучения. Особое внимание уделялось визуальному подкреплению диагностических заданий (наглядности). Нами был подобран наглядный материал к предлагаемым пробам. В ходе обследования мы использовали материал, предложенный Е.А. Стребелевой [32] и О.Б. Иншаковой [18].

Таким образом, авторский вклад заключался в:

1. определении общей схемы обследования;
2. подборе стимульного материала в соответствии с задачами эксперимента и особенностями испытуемых;

**I блок. Исследование особенностей и уровней сформированности словоизменения** включал в себя пять заданий:

**Задание 1. Дифференциация единственного и множественного числа существительных**

Цель: изучить умение дифференцировать единственное и множественное число существительных.

а) Дифференциация в экспрессивной речи.

Процедура обследования и инструкция: экспериментатор показывает картинку и предлагает назвать предмет или предметы, изображенные на картинке («Скажи, это что?» или «Это кто?»).

Это индюк, а это – индюки

Крыса –

Петух –

Рот –

Лев –

Цыпленок –

Цапля –

Ухо –

б) Дифференциация в импрессивной речи.

Процедура обследования и инструкция: детям предлагается показать картинки: «Покажи, где ...»

Индюк – индюки

Крыса – крысы

Петух – петухи

Рот – рты

Лев – львы

Цыпленок – цыплята

Цапля – цапли

Ухо – уши

### **Задание 2. Образование множественного числа существительных в родительном падеже**

Цель: изучить умение употреблять существительные в родительном падеже единственного числа.

Индюк – не стало индюков.

Крыса – не стало ...

Петух – не стало ...

Рот – не стало...

Лев – не стало ...

Цыпленок – не стало...

Цапля – не стало ...

Ухо – не стало...

### **Задание 3. Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах**

Цель: изучить умение согласовывать имя прилагательное с существительным в роде, числе и падеже.

Процедура и инструкция: экспериментатор предлагает ребенку: «Я буду начинать предложение, а ты заканчивай фразой...»

*Ветвистые рога*

**Им. п.** Я в кустах увидел (что?)

**Р. п.** У оленя не стало (чего?)

**Д. п.** Ветка опустилась (к чему?)

**Тв. п.** Олень бодается (чем?)

**П. п.** Папа мне рассказал (о чем?)

*Высокое дерево*

**Им. п.** В лесу мы заметили (что?)

**Р. п.** В нашей деревне нет (чего?)

**Д. п.** Белка скачет (по чему?)

**Тв. п.** Я люблюсь (чем?)

**П. п.** В книге написано (о чём?)

*Интересная книга*

**Им. п.** На полке стоит (что?)

**Р. п.** В магазине не оказалось (чего?)

**Д. п.** Мы привыкли (к чему?)

**Тв. п.** Мы увлеклись (чем?)

**П. п.** Я рассказал другу (о чем?)

**Задание 4. Дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени**

Цель: изучить умение дифференцировать единственное и множественное число глаголов настоящего времени.

а) Дифференциация в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция. Экспериментатор показывает картинку и дает инструкцию: «Назови, что делает мальчик? Что делают мальчики?».

б) Дифференциация в импрессивной речи.

Процедура и инструкция. Экспериментатор показывает картинку и дает инструкцию: «Покажи, где вытирают? А где вытирает?»

Девочка бежит, а девочки...

Мальчик смеется, а дети...

Мальчик плышет, а мальчики ...

Девочка стоит, а девочки...

Девочка поет, а дети...

Мальчик спит, а дети...

Мальчик катается, а дети ...

Девочка ест, а дети...

Девочка пьет, а дети...

**Задание 5. Согласование прилагательного с существительным в Именительном падеже в мужском, женском и среднем роде.**

**Цель:** изучить умение согласовывать прилагательное с существительным по родам в Именительном падеже, а также понимание грамматических форм.

**а) Согласование имени прилагательного с существительным в роде**

**Инструкция:** «Назови предмет и скажи, какой он по цвету»

Жёлтый мяч

Жёлтая майка

Жёлтое яблоко

Красная роза

Красный флаг

Красное кресло

Синяя сумка

Синий автобус

Синее полотенце

**б) Понимание грамматической категории рода прилагательных**

**Инструкция:** «Покажи, о каком предмете я говорю»

Желтый

Жёлтая

Жёлтое

Красная

Красное

Красный

Синяя

Синий

Синее

### **Оценка результатов выполнения заданий:**

Каждая проба внутри задания оценивается отдельно.

*Критерии оценивания:*

#### **1. Употребление грамматических категорий**

3 балла — правильная форма;

2 балла — самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

1 балл — форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте, искажение слоговой структуры слова;

0 баллов — неправильная форма слова (отсутствие окончания) или отказ назвать.

#### **2. Понимание грамматических категорий**

3 балла — точное понимание;

2 — переспрос, самокоррекция;

1 — длительный поиск с нахождением правильной картинки;

0 — неправильный выбор картинки.

**II блок. Исследование особенностей и уровней сформированности словообразования** включал в себя пять заданий:

**Задание 1. Образование названий детенышей животных и понимание значения названий детенышей животных**

**Цель:** изучить умение образовывать названия детенышей животных и понимание значения названий детенышей животных.

**а) Образование названий детенышей животных**

Инструкция: «Посмотри на картинку, скажи, как зовут детеныша ...»

*У ежа – ежонок, а у кошки...*

у зайца ...

у медведицы ...

у козы ...

у лисы ...

у волчицы ...

### **б) Понимание значения названий детенышей животных**

Инструкция: «Покажи, где ..., а где ...».

Кошка, котёнок

Зяец, зайчонок

Медведица, медвежонок

Коза, козлёнок

Лиса, лисёнок

Волчица, волчонок

### **Задание 2. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и понимание значения существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами**

**Цель:** изучить умение образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов и дифференциация их значений в импрессивной речи.

#### **а) Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами**

**Инструкция:** «Посмотри, что изображено на картинке. Назови предмет ласково».

*Стул - стульчик*

Дерево; лицо; ящик; подушка; платье; звезда

#### **б) Понимание значений существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами**

**Инструкция:** «Покажи, где ..., а где ...».

Дерево, деревце

Лицо, личико

Ящик, ящичек

Подушка, подушечка

Платье, платьишко

Звезда, звёздочка

### **Задание 3. Образование относительных прилагательных**

**Цель:** изучить умение образовывать относительные прилагательные от существительных и дифференциация их значений в импрессивной речи.

#### **а) Образование относительных прилагательных от существительных**

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, если ложка из дерева – деревянная, то ...»

Аквариум из стекла ...

Перчатки из кожи ...

Шапка из шерсти ...

Калоши из резины ...

Шуба из меха ...

Сумка из ткани ...

#### **б) Понимание значений относительных прилагательных**

**Инструкция:** «Покажи, какой предмет деревянный»

Стеклянный

Кожаный

Шерстяной

Резиновый

Меховой

Тканевый

### **Задание 4. Образование качественных прилагательных**

**Цель:** изучить умение образовывать качественные прилагательные.

**Инструкция:** «Послушай, если днем жара, то день жаркий. А если ...»

Мороз –

Солнце –

Снег –

Ветер –

Дождь –

Туман –

**Задание 5. Образование глаголов с помощью приставок и понимание значения глаголов с помощью приставок**

**Цель:** изучить умение детей образовывать глаголы с помощью приставок и понимание значения приставочных глаголов.

**а) Образование приставочных глаголов**

**Инструкция:** «Посмотри на картинку. Этот мальчик воду ...»

*Наливает*

Выливает

Переливает

Поливает

Пришел

Ушел

Обошел

**б) Понимание глаголов, образованных с помощью приставок**

**Инструкция:** «Покажи, кто наливает ...»

*Наливает*

Выливает

Переливает

Поливает

Пришел

Ушел

Обошел

**Оценка результатов выполнения заданий:**

Каждая проба внутри задания оценивается отдельно.

Критерии оценивания:

### **1. Употребление грамматических категорий**

3 балла — правильная форма;

2 балла — самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

1 балл — форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте, искажение слоговой структуры слова;

0 баллов — неправильная форма слова (отсутствие окончания) или отказ назвать.

### **2. Понимание грамматических категорий**

3 балла — точное понимание;

2 — переспрос, самокоррекция;

1 — длительный поиск с нахождением правильной картинки;

0 — неправильный выбор картинки.

Ответы детей фиксировались экспериментатором в протоколах логопедического обследования.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

По I блоку констатирующего эксперимента мы условно выделили 4 уровня сформированности навыков словоизменения, соответствующих набранным детьми баллам:

Высокий – 202-204 баллов (99 – 100 %);

Средний – 135-201 баллов (66 – 98 %);

Ниже среднего – 68-134 баллов (33 – 65 %);

Низкий – 0-67 баллов (0 – 32 %).

Уровни сформированности словоизменения у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью и обучающихся 3 классов с нормой интеллектуального развития представлены на гистограмме (рис. 1).

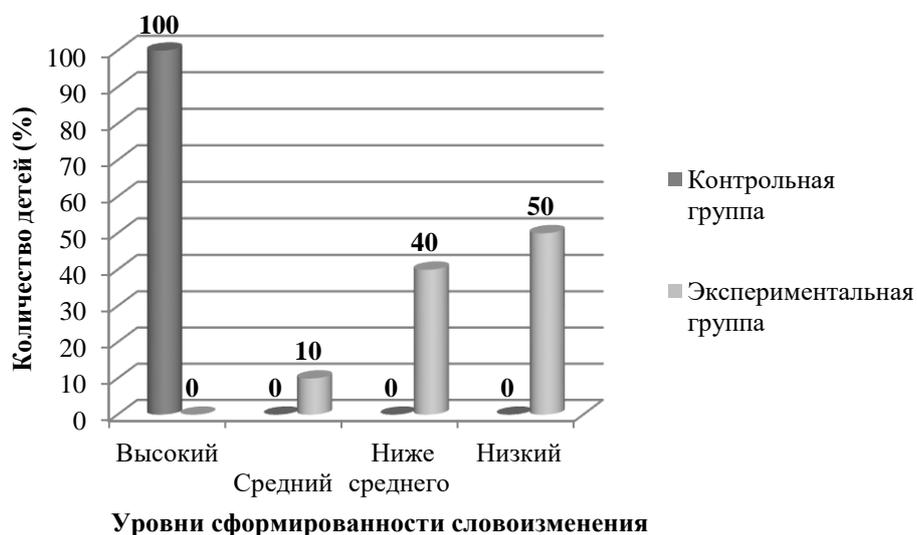


Рисунок 1 – Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности навыков словоизменения.

Как видно из гистограммы (рис. 1), все дети с нормой интеллекта показали высокий уровень сформированности словоизменения. Дети справились со всеми заданиями, в единичных случаях встречались ошибки с самокоррекцией («ушев» вместо «ушей»). Половина всех обучающихся с умственной отсталостью легкой степени (50 %) продемонстрировали низкий уровень. 40 % обучающихся с умственной отсталостью показали уровень сформированности словоизменения ниже среднего. Лишь 10 % детей с умственной отсталостью показали средний уровень. Перейдем к описанию особенностей словоизменения у детей экспериментальной группы.

10 % обучающихся с умственной отсталостью легкой степени показали **средний уровень** сформированности словоизменения. При образовании множественного числа существительных в Именительном падеже обучающимися данной группы допускались немногочисленные ошибки (*ухи*,

*роты, цыпленки, левы*). Практически все дети допустили ошибки при образовании множественного числа от слова «ухо».

Образование множественного числа существительных в Родительном падеже вызвало у детей данной группы наибольшие затруднения. Обучающиеся с умственной отсталостью либо использовали форму, имеющуюся в языке, но не используемую в данном контексте (*не стало петухам, цаплей*), либо употребляли неправильную форму слова (*не стало цаплев, циплёнков, крысов, уш, ух*).

При согласовании прилагательного с существительным в косвенных падежах детьми также допускались немногочисленные специфические ошибки. Обучающиеся часто использовали форму, имеющуюся в языке, но не используемую в данном контексте (*Папа мне рассказал (о чем?) – О ветвистых рогов*). Иногда дети использовали множественное число вместо единственного (*В нашей деревне нет (чего?) – Высоких деревьев* (вместо «высокого дерева»)).

При дифференциации глаголов единственного и множественного числа настоящего времени в экспрессивной речи обучающимися, показавшими средний уровень, были также допущены единичные ошибки (*стоят – стоят*). Стоит также отметить, что обучающиеся иногда ошибались при употреблении грамматической категории, а затем давали правильный ответ либо самостоятельно, либо после стимулирующей помощи взрослого.

При согласовании прилагательного с существительным в Именительном падеже в мужском, женском и среднем роде дети не допустили ни одной ошибки.

Дифференциация грамматических категорий в импрессивной речи не вызвала у детей затруднений, все задания были выполнены верно. Таким образом, усвоение грамматических форм в импрессивной речи осуществляется у умственно отсталых детей, также, как и у детей в норме, раньше, чем в экспрессивной.

40 % обучающихся с умственной отсталостью показали уровень сформированности словоизменения **ниже среднего**. При образовании множественного числа существительных в Именительном падеже дети допускали не многочисленные специфические ошибки (*цыпленки, цыплены, уши, ухы, роты, левы*). Иногда обучающиеся после указания на ошибку взрослым самостоятельно исправляли ее, употребляя правильную грамматическую форму.

При образовании множественного числа существительных в Родительном падеже обучающиеся с умственной отсталостью чаще всего использовали неправильную форму (*не стало цапаль, цыпли, цаплев, циплёнков, уш, ух, ухов, крысов*). Реже дети употребляли форму, имеющуюся в языке, но не используемую в данном контексте (*не стало крысах, цаплей*),

При согласовании прилагательного с существительным в косвенных падежах обучающимися с умственной отсталостью также допускались специфические ошибки. Дети испытывали наибольшие трудности при согласовании прилагательного с существительным в Предложном и Творительном падежах (14 ошибок среди всех ответов детей): «*Папа мне рассказал о ветвистые рогам*»; «*Мы увлеклись интересному книгой*». Наименьшее количество ошибок (4 ошибки среди всех ответов детей) было допущено обучающимися при согласовании прилагательного с существительным в Родительном падеже (*у оленя не стало ветвистые рогов*). При согласовании прилагательного с существительным в Дательном падеже детьми было допущено в целом 6 ошибок.

При дифференциации глаголов единственного и множественного числа настоящего времени в экспрессивной речи обучающимися данного уровня были допущены не многочисленные ошибки (*бежит – бежат, катаются – катятся, стоят – стоят*). После того, как экспериментатор спрашивал, правильно ли ответил ребенок, дети лишь в единичных случаях исправляли свои ошибки.

Согласовывая прилагательное с существительным в Именительном падеже в мужском, женском и среднем роде обучающиеся допускали ошибки, преимущественно, при согласовании прилагательного с существительным в среднем роде (*желтая яблоко, красная кресло, синий полотенце*).

При дифференциации грамматических категорий в импрессивной речи обучающиеся, показавшие уровень сформированности словоизменения ниже среднего, допустили немногочисленные ошибки. После организующей помощи взрослого чаще всего дети исправляли ошибки и показывали правильное изображение. У 50 % детей данной группы наблюдался долгий поиск нужного изображения. Наибольшие трудности у детей данной группы вызвало понимание прилагательных различного рода (*покажи, где желтый, желтое, синяя, синее*).

50 % обучающихся с умственной отсталостью легкой степени продемонстрировали **низкий уровень** сформированности словоизменения. Дети данной группы допускали многочисленные ошибки при выполнении всех заданий I блока констатирующего эксперимента.

Изменение существительных Именительного падежа по числам вызвало у обучающихся с умственной отсталостью затруднения, что выражалось в множественных аграмматизмах: *левы, лявы, цапели, роты, цыпленки, цыпли, уши, ухы*. В ряде случаев дети не образовывали множественное число существительного, повторяя слово за экспериментатором, либо пожимали плечами.

При образовании множественного числа существительных в Родительном падеже обучающиеся с умственной отсталостью также допускали многочисленные ошибки: *не стало петух, левов, лева, цаплев, цаплей, ротов, цыплята, цыпленов, ухов, ушов, ух*.

Обучающиеся, показавшие низкий, уровень сформированности словоизменения, испытывали наибольшие затруднения при согласовании прилагательного с существительным в косвенных падежах. Все дети данной

группы неверно согласовывали прилагательное с существительным в Творительном (*олень бодается ветвистое рогом, я люблюсь высокое деревья, мы увлеклись интересной книге*) и Предложном падежах (*папа мне рассказал ветвистым рогом, в книге написано про высокому дереву, я рассказал другу о интересной книгой*). При согласовании прилагательных с существительными в Родительном и Дательном падежах обучающимися также допускались специфические ошибки (*у оленя не стало ветвистые рогов, белка скачет по высоким дерева, в магазине не осталось интересной книгой*), но в некоторых пробах детьми были даны правильные ответы.

Также данная проба позволила нам выявить ошибки, которые проявлялись в смешении окончаний существительных между падежами (*о интересной книгой, про высокому дереву*).

При дифференциации глаголов единственного и множественного числа настоящего времени в экспрессивной речи обучающимися также допускались ошибки (*плывет – плывают, стоит – стоят, катаются – катются, спят – сплют*).

Согласовывая прилагательное с существительным в Именительном падеже в мужском, женском и среднем роде, обучающиеся допускали многочисленные ошибки: *желтая мяч, желтый яблоко, синий сумка, синяя полотенца, красная кресло*.

Стоит отметить, что обучающиеся с умственной отсталостью, показавшие низкий уровень сформированности словоизменения, не смогли исправить собственные ошибки, при указании на них взрослым.

Обучающиеся, показавшие низкий уровень сформированности словоизменения, не всегда правильно дифференцировали грамматические категории в импрессивной речи. При дифференциации множественного числа существительных Именительного падежа, глаголов единственного и множественного числа настоящего времени в импрессивной речи дети часто показывали на картинку с изображением объекта в единственном числе. После дополнительного вопроса большинство детей (80 % детей от данной

группы) исправляли допущенную ошибку. Наибольшие трудности у детей данной группы вызвало понимание прилагательных различного рода (*покажи, где красный, красная, красное, желтый, желтая, желтое*). Обучающиеся допускали многочисленные ошибки, которые самостоятельно исправить не могли.

Таким образом, в ходе обследования по I блоку констатирующего эксперимента нами были выявлены следующие особенности словоизменения у обучающихся 3-4 классов с умственной отсталостью легкой степени:

- более поздние сроки усвоения грамматических категорий, нежели чем у детей в норме;
- неправильное употребление падежных окончаний и окончаний существительного множественного числа;
- смешения окончаний между падежами;
- наибольшие трудности при усвоении падежных окончаний множественного числа, нежели падежных окончаний единственного числа;
- неправильное согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах;
- ошибки в употреблении множественного числа глаголов настоящего времени.
- трудности при согласовании прилагательного с существительным по родам в Именительном падеже;
- ограниченное понимание грамматических форм (импрессивный аграмматизм).

По II блоку констатирующего эксперимента нами условно выделено 4 уровня сформированности навыков словообразования, соответствующих набранным детьми баллам:

Высокий – 160-162 баллов (99 – 100 %);

Средний – 106-159 баллов (66 – 98 %);

Ниже среднего – 54-105 баллов (33 – 65 %);

Низкий – 0-53 баллов (0 – 32 %).

Уровни сформированности словообразования у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью и обучающихся 3 классов с нормой интеллектуального развития представлены на гистограмме (рис. 2).

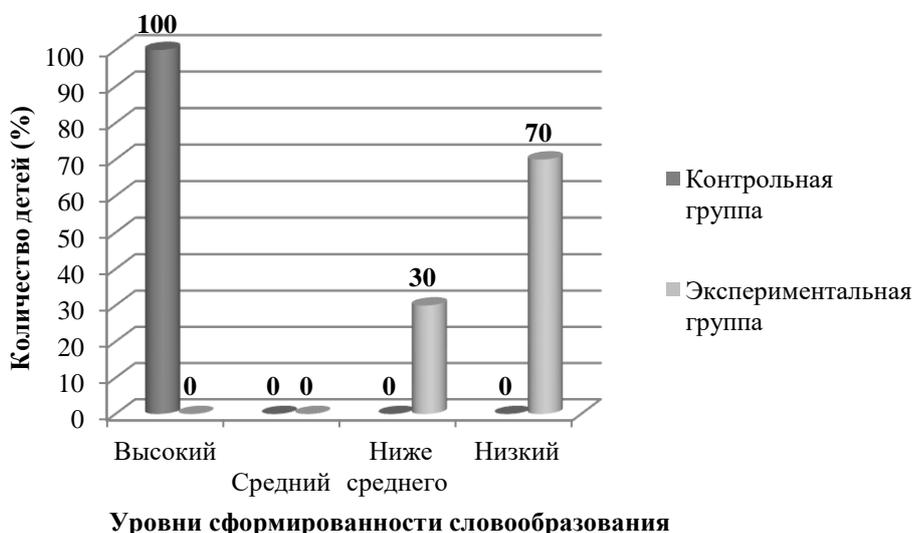


Рисунок 2 – Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности навыков словообразования.

Как видно из гистограммы (рис. 2), все дети с нормой интеллекта показали высокий уровень сформированности словообразования. Дети справились со всеми заданиями, допустив единичные ошибки при образовании глаголов с помощью приставок. 30 % обучающихся с нормой интеллекта заменяли редко употребляемую ими приставку *пере-* на более знакомую *вы-* («*выливает*» вместо «*переливает*»). Большинство обучающихся с умственной отсталостью легкой степени (70 %) продемонстрировали низкий уровень. 30 % обучающихся с умственной отсталостью показали уровень сформированности словообразования ниже среднего. Среди обучающихся экспериментальной группы не было ни одного ребенка, показавшего средний и высокий уровень. Перейдем к описанию особенностей словообразования у детей экспериментальной группы.

30 % обучающихся с умственной отсталостью легкой степени показали уровень сформированности словообразования **ниже среднего**. Образование названий детенышей животных не вызвало у детей значительных

затруднений. Обучающимися допускались единичные ошибки (*у волчицы – волчик, у медведя – медведёнок*). 66,7 % обучающихся, показавших уровень сформированности словообразования ниже среднего, корректировали собственные ответы после стимулирующей помощи взрослого.

При образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами всеми детьми допускались ошибки словообразования слов «ящик», «дерево», «платье» (*ящук, деревчик, деревко, платьюшко*). Таким образом, детьми данной группы плохо освоено образование существительных при помощи суффиксов *-це, -чек*. У 33,3 % детей данной группы отмечалось искажение слоговой структуры слов.

Наибольшие затруднения обучающихся с умственной отсталостью вызвало задание на образование относительных прилагательных от существительных, детьми было допущено от 3 до 5 ошибок (*аквариум из стекла – стеклявый, перчатки из кожи – кожаная, кожаные*). Стоит отметить, что дети данной группы допускали ошибки при выполнении заданий, где требуется согласование прилагательного с существительным среднего рода (*кожаная перчатки*). В некоторых случаях дети применяли правильный суффикс, но неверное окончание (*резиновая калоши*). 66,7 % детей данной группы не смогли образовать относительные прилагательные от существительных «из ткани», «из шерсти».

Образование качественных прилагательных также вызвало у обучающихся с умственной отсталостью затруднения. Дети либо повторяли существительное (*– если днем мороз, то день.. – мороз*), либо использовали хорошо знакомые и усвоенные ими суффиксы (*дождинный, солнцевый*).

При изучении умения обучающихся образовывать глаголы с помощью приставок было выявлено, что детьми данной группы хорошо усвоена лишь незначительная часть приставок: *вы-, при-*. Обучающиеся правильно употребляют приставочные глаголы хорошо знакомые и часто используемые ими в повседневной жизни: «наливает», «выливает», «пришел». при образовании глаголов с помощью других приставок дети либо заменяли

приставку на усвоенную («наливает» вместо «переливает», «выливает» вместо «поливает»), либо использовали бесприставочные глаголы («шел» вместо «обошел»).

Понимание значения названий детенышей животных, существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами не вызвало у детей данной группы затруднений. У 66,7 % детей, показавших уровень сформированности словообразования ниже среднего, были выявлены трудности в понимании значений относительных прилагательных «тканевый», «шерстяной». Дети показывали картинки с изображением шубы, перчаток, сумки. Наибольшие затруднения у детей вызвало понимание глаголов, образованных с помощью приставок. Обучающиеся с умственной отсталостью путали между собой приставочные глаголы *выливает-поливает-переливает, обошел-пришел*.

70 % обучающихся с умственной отсталостью легкой степени продемонстрировали **низкий уровень** сформированности словообразования. Дети допустили многочисленные ошибки при выполнении всех заданий II блока констатирующего эксперимента. При образовании названий детенышей животных дети допускали специфические ошибки, используя наиболее часто употребляемые суффиксы, либо слово в мужском роде: у *зайца – зайчик; у медведицы – медведик, медведь; у лисы – лисик, лисеныш; у козы – козлик, козёныш; у волчицы – волчик, волк, волчоныш*. 14,3 % детей, показавших низкий уровень, не образовывали названия детенышей, а просто показывали на картинку: «*вот*». При вопросе взрослого «*А как называется детеныш лисы?*», дети пожимали плечами.

При обследовании у обучающихся умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами было выявлено, что дети с умственной отсталостью не усвоили образование существительных при помощи суффиксов *-це, -чек*, правила чередования согласных букв *ч-к* в корне слова: *ящук, деревчик*. 42,9 % детей не смогли образовать новое существительное от слов «*платье*», «*ящик*»,

«дерево». У обучающихся с умственной отсталостью также выявлена такая ошибка, как замена гласных внутри слова (*звездучка*).

Наибольшие затруднения дети испытывали при образовании относительных и качественных прилагательных от существительных. Обучающиеся с умственной отсталостью допускали многочисленные специфические ошибки. 28,6 % детей, показавших низкий уровень, называли другие признаки предмета, не имеющие отношения к предложенному для выполнения задания: аквариум из стекла – большой, сумка из ткани – мягкая, шапка из шерсти – теплая. 14,3 % детей данной группы не использовали словообразовательных суффиксов: аквариум из стекла – стекла, шуба из меха – мех, перчатки из кожи – кожи). Остальные дети неверно образовывали относительные прилагательные с применением словообразовательных суффиксов: *стекольный аквариум, шерстевая шапка, кожинные перчатки (с ударением на И)*. Также в ходе обследования были выявлены ошибки в постановке ударения в образованных от форм существительного прилагательных: *меховая шуба (с ударением на О), кожаные перчатки (с ударением на А)*.

При образовании качественных прилагательных обучающиеся с умственной отсталостью также допустили многочисленные ошибки, используя наиболее усвоенные суффиксы: *морозовый, снеговой, дожденный, дождевой, солнцевой, ветерный, тумановый, тумавой*. 42,9 % детей, показавших низкий уровень, либо повторяли существительное (*– если днем туман, то день.. – туман*), либо пожимали плечами.

Приставочные глаголы обучающиеся с умственной отсталостью часто заменяли бесприставочными (*«льет» вместо «выливает», «идет» вместо «обошел»*). Трудными при образовании приставочных глаголов, для детей этой группы, являются приставки *пере-, обо-, вы-*. Дети заменяли плохо усвоенную приставку на привычную (*«наливает» вместо «выливает», «поливает», «переливает»*).

Понимание грамматических категорий детьми, показавшими низкий уровень словообразования, также вызвало у обучающихся с умственной отсталостью затруднения. При показе картинок с названиями детенышей животных, существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами дети допускали единичные ошибки, часто исправляя их после стимулирующей помощи взрослого. Понимание значений относительных прилагательных было затруднено, дети допустили от 3 до 5 ошибок. При этом отмечался длительный поиск правильной картинке. Наибольшие трудности у обучающихся с умственной отсталостью возникали при понимании глаголов, образованных с помощью приставок. Дети путали приставочные формы глаголов между собой, наугад показывая картинку.

Таким образом, в ходе обследования по II блоку констатирующего эксперимента нами были выявлены следующие особенности словообразования у обучающихся 3-4 классов с умственной отсталостью легкой степени:

- ограниченное понимание грамматических категорий, наибольшие трудности при понимании приставочных глаголов и относительных прилагательных;
- использование при словообразовании существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов хорошо знакомые и усвоенные путем частого повторения и применения суффиксы: *-ик, -чик, -ёныш*;
- низкий уровень усвоения словообразовательных суффиксов: *-ек, -ышк, -чек, -це*;
- замены гласных в корне образуемых слов;
- низкий уровень усвоения правил чередования согласных *ч-к* в корне слова;
- замена сложных приставок при образовании приставочных глаголов на более знакомые и часто применяемые;
- замена глаголов с приставками на бесприставочные;

- низкий уровень усвоения умения образовывать относительные и качественные прилагательные суффиксальным способом.

Таким образом, обучающиеся 3-4 классов с умственной отсталостью легкой степени показали, преимущественно, низкий уровень сформированности словоизменения и словообразования, что выражается в специфических ошибках употребления и понимания грамматических категорий. Функция словообразования у обучающихся с умственной отсталостью является менее сформированной, чем словоизменение.

Мы суммировали результаты обследования по двум блокам констатирующего эксперимента. В результате суммирования данных обследования по первому и второму блоку обследования мы выделили две группы детей.

Первую группу, которая имеет относительно благоприятную перспективу развития, составили обучающиеся 3-4 классов с умственной отсталостью легкой степени, набравшие от 134 до 241 баллов (37 – 66%).

Вторую группу, с относительно не благоприятной перспективой развития, составили обучающиеся 3-4 классов с умственной отсталостью легкой степени, набравшие от 74 до 133 баллов (20 – 36%).

30 % обучающихся с умственной отсталостью легкой степени вошли **в первую группу**. Дети данной группы справились с заданиями на словоизменение на среднем уровне, либо уровне ниже среднего. Все дети данной группы показали уровень сформированности словообразования ниже среднего. Обучающиеся допускали немногочисленные ошибки при образовании множественного числа существительных в Именительном и Родительном падежах, согласовании прилагательных с существительными. Дети использовали либо неправильную форму, либо форму, имеющуюся в языке, но не используемую в данном контексте. Также дети данной группы допускали немногочисленные ошибки при образовании названий детенышей животных и образовании существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов. Наибольшие трудности обучающиеся испытывали

при образовании относительных и качественных прилагательных, а также приставочных форм глаголов. Иногда дети корректировали собственные ответы после стимулирующей помощи взрослого. Понимание грамматических категорий детьми данной группы было относительно сохранным. Допускались немногочисленные ошибки при понимании относительных прилагательных и приставочных глаголов.

70 % обучающихся с умственной отсталостью легкой степени составили **вторую группу**. Дети данной группы показали уровень сформированности словоизменения ниже среднего, либо низкий уровень. Все дети, вошедшие во вторую группу, показали низкий уровень сформированности словообразования. Обучающиеся допускали многочисленные специфические ошибки при дифференциации в экспрессивной речи глаголов единственного и множественного числа, согласовании прилагательных с существительным в Именительном падеже в мужском, женском и среднем роде, а также в косвенных падежах. Помимо этого детьми были допущены многочисленные ошибки при образовании названий детенышей животных, образовании существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов. Обучающиеся использовали наиболее часто встречающиеся суффиксы, либо не использовали суффиксы вовсе. Образование глаголов приставочным способом также вызывали у них трудности. Помимо этого дети второй группы продемонстрировали отсутствие умения образовывать относительные и качественные прилагательные от существительных. Обучающимися допускались ошибки в постановке ударения в образованных от существительных прилагательных. При указании на ошибку взрослым, дети не могли самостоятельно ее исправить. Обучающиеся данной группы показали ограниченное понимание грамматических форм (импрессивный аграмматизм).

Выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности говорят о необходимости разработки дифференцированных методических

рекомендаций по развитию словоизменения и словообразования у обучающихся 3-4 классов с умственной отсталостью легкой степени.

### **2.3. Методические рекомендации по развитию словоизменения у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью**

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки методических рекомендаций по развитию словоизменения и словообразования у обучающихся с умственной отсталостью легкой степени.

При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы Т.В. Александровой, Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой, В.Г. Петровой, Т.В. Тумановой, Н.В. Серебряковой.

Логопедическая работа должна выстраиваться с учетом следующих специальных и общедидактических **принципов**:

- **Онтогенетический принцип**, согласно которому последовательность работы над грамматическими формами осуществляется, как и в нормальном онтогенезе: от конкретного к абстрактному, от семантически простых форм к семантически более сложным;
- **Принцип сознательности обучения**, который предусматривает формирование умения осознанно вычленять реальные отношения предметов и уметь подбирать грамматические средства для их выражения;
- **Принцип комплексности**, предполагающий тесное взаимодействие со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса, закрепление приобретенных на логопедических занятиях навыков на уроках и во внеурочной деятельности;
- **Принцип активности**, которая обеспечивается за счет эмоциональной насыщенности занятий, использования игровых заданий;
- **Принцип наглядности**, предполагающий применение в ходе занятий различного типа наглядности (картинки, схемы).

- Принцип системности нацеливает нас на представления о речи, как о сложной функциональной системы, компоненты которой находятся в тесной взаимосвязи. Через развитие словообразовательных навыков идет расширение словарного запаса. Развитие навыков словоизменения позволит ввести слово в модели словосочетаний, а затем модели словосочетаний выводить в предложения. Важно также учитывать, что понимание грамматических категорий является неотъемлемым фундаментом для их овладения и использования в собственной речи.

- Принцип развития предполагает учет зоны ближайшего развития ребенка. Так, например, для первой группы обучающихся в зону ближайшего развития входит образование слов, обозначающих название детенышей животных. В то время как для второй экспериментальной группы в зону ближайшего развития входит только образование множественного числа существительных.

- Принцип дифференцированного подхода. Обязательным условием при обучении детей с умственной отсталостью необходимо адаптировать учебный материал, упрощать структуру учебного материала, использовать практические (тренировочные) упражнения.

- Этиопатогенетический принцип предполагает учет этиологии и механизмов нарушений речи. Так речевые нарушения у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости носят системный характер. Это означает, что коррекция речевых нарушений должна также носить системный характер, т.е. на логопедических занятиях работа должна быть направлена на развитие: грамматического строя, лексической стороны речи, звуковой культуры, слоговой структуры, а также внимания, мышления, памяти, мелкой моторики.

При планировании содержания работы по развитию словоизменения и словообразования у обучающихся с умственной отсталостью легкой степени необходимо соблюдать ряд требований:

- предлагаемый грамматический материал должен соответствовать коммуникативным потребностям обучающихся данного возраста, то есть он должен быть коммуникативно мотивированным;

- как правило, для упражнений, направленных на знакомство с новыми грамматическими единицами и на их закрепление, подбирается хорошо известный обучающимся, освоенный ими лексический материал, а вновь вводимая и закрепляемая лексика может и должна включаться только в те грамматические конструкции, которыми дети уверенно владеют. Таким образом, новая лексика и новая грамматическая тема на одном занятии не вводится, чтобы обучающимся не приходилось распределять внимание между значением слова, а также способами его грамматического оформления;

- при организации усвоения нового грамматического материала должна соблюдаться последовательность упражнений: упражнения на восприятие всегда предшествуют упражнениям на самостоятельное употребление, а предкоммуникативные или языковые упражнения – коммуникативным и речевым. При этом предкоммуникативные упражнения направлены на запоминание собственно грамматических единиц, способов их построения и функционирования, а коммуникативные – на тренировку в употреблении их в процессе свободного общения. Иначе говоря, первые призваны формировать умение осознанно пользоваться новыми грамматическими единицами, а вторые – автоматизировать навыки;

- на занятиях необходимо изучать те или иные грамматические конструкции и формы только в практическом плане, использование грамматической терминологии, особенно на начальных этапах обучения, недопустимо. В последующем возможно использование отдельных лингвистических терминов (например: род, число, падеж, имя существительное и т.п.), при условии, что обучающиеся не только хорошо усвоили их значение, но и уверенно используют их в самостоятельной речи.

В зависимости от выявленной симптоматики нарушений в первой и во второй группе нами определены основные направления логопедической работы.

Таблица 1.

Направления логопедической работы для экспериментальных групп 1 и 2

Направления работы	Первая группа	Вторая группа
1. Дифференциация единственного и множественного числа существительного в Именительном падеже.	+	+
2. Образование множественного числа существительных в родительном падеже.	+	+
3. Уточнение падежных окончаний существительных.	+	+
4. Согласование имени прилагательного с существительным в косвенных падежах (Родительный, Дательный, Творительный, Предложный падежи).	+	+
5. Согласование имени прилагательного с существительным в среднем роде.	+	+
6. Согласование имени прилагательного с существительным в роде (мужском и женском роде).		+
7. Понимание грамматической категории рода имени прилагательного.		+
8. Дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени в импрессивной и экспрессивной речи.		+
9. Образование названий детенышей		

животных.	+	+
10. Понимание названий детенышей животных.		+
11. Образование имени существительного с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.	+	+
12. Понимание существительных, образованных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.		+
13. Образование и понимание относительных прилагательных.	+	+
14. Образование и понимание приставочных форм глаголов.	+	+
15. Образование качественных прилагательных.	+	+

По каждому из вышеперечисленных направлений нами подобраны примеры игр и упражнений.

Как видно из вышеприведённой таблицы, работа для группы с менее благоприятной перспективой развития усилена играми и упражнениями на понимание грамматических элементов.

### **Дифференциация единственного и множественного числа существительного в Именительном падеже.**

#### 1. Упражнение «У меня – у тебя».

Логопед называет существительное в единственном числе и бросает мяч ребенку. Обучающийся произносит форму множественного числа данного существительного и возвращает мяч логопеду. Например, кот — коты.

#### 2. Упражнение «Кто пришел – кто ушел».

Логопед дает образец задания. А затем логопед начинает предложение и просит закончить его ученика (пришел утенок – ушли ...).

Например, пришел утенок – ушли утята; пришел петух – ушли петухи.

3. Игра «Что в магазине?».

У взрослого один предмет, у ребенка («на прилавке магазина») — несколько предметов.

Логопед: У меня яблоко, а в магазине?

Ребенок: А в магазине — яблоки.

### **Образование множественного числа существительных в Родительном падеже.**

1. Игра «Что в магазине?».

У взрослого один предмет, у ребенка («на прилавке магазина») — несколько предметов.

Логопед: У меня яблоко, а в магазине много ...(?)

Ребенок: А в магазине много яблок.

2. Игра в лото «Два и пять».

Детям раздают карточки лото с изображением двух и пяти предметов. Например, два помидора, пять вишен, два огурца, пять яблок. Логопед называет предмет. Дети находят на карточке изображение предмета и определяют количество, называют словосочетание числительного с существительным и закрывают картинку фишкой.

3. Игра «Где мы были, что мы видели?».

В процессе игры используются сюжетные картинки: «Огород», «Сад», «Лес», «Зоопарк». Логопед обращается с вопросами к детям: «Где ты был? Что ты видел?».

Я был в огороде. Видел много помидоров, огурцов, кабачков... Я был в саду. Видел много яблок, груш, слив, абрикосов.

Я был в лесу. Видел много сосен, елок, дубов, кустов... Я был в зоопарке. Видел много тигров, обезьян, волков.

### **Уточнение падежных окончаний существительных.**

При уточнении формы **Родительного падежа** можно использовать следующие упражнения:

1. Упражнение «Угадай, чьи это вещи?».

Логопед предлагает обучающимся с умственной отсталостью легкой степени картинки, на которых изображено: бабушка в платке, мама в халате, девочка в шубе и картинки с изображением отдельных предметов (платок, халат, шуба). Называется один из предметов, дети говорят, кому он принадлежит (это платок бабушки, это халат мамы, это дуба девочки).

2. Упражнение «Чей хвост?».

На одной картинке даны изображения животных без хвостов, на другой изображения хвостов. Логопед показывает детям хвост и спрашивает: «Кому принадлежит хвост?» (это хвост медведя, это хвост зайца, это хвост лисы).

3. Упражнение «Чей клюв?». Проводится аналогичным образом.

При уточнении формы **Дательного падежа** можно использовать следующие упражнения:

1. Упражнение «Кому нужны эти вещи?».

Обучающимся предлагаются картинки, на которых маляр без кисти, рыбак без удочки, парикмахер без ножниц продавец без весов, а также изображения предметов. Дети рассматривают картинки и называют, кому что нужно (весы – продавцу, кисть – маляру, удочка – рыбаку).

2. Заучивание стихотворения «Кому что» и беседа по его содержанию:

Иголке – нитка,  
 Супу – картошка,  
 Забору – калитка,  
 А книжке – обложка,  
 Мышке – нора,  
 Солнышко – лету,  
 А братишке – сестра,  
 Стихи – поэту.  
 Уткам – пруд,

И всем воскресенья.

А лентяю – труд,

Нужны без сомненья.

### 3. Упражнение «Гости».

На картинке изображен стол, на котором находятся тарелки с различными угощениями (яблоко, морковь, рыба, кость, грибы). Логопед объясняет: «Медвежонок ждет гостей. На тарелках он приготовил для них угощение. Как вы думаете, кому какое угощение приготовлено? Кому морковь? (*морковь – зайчику*).

При уточнении формы **Творительного падежа** можно предложить детям следующие упражнения:

1. Упражнение «Ответь на вопрос по картинкам»: Кто чем работает? (парикмахер – ножницами, дворник – метлой, маляр – кистью).

2. Упражнение «Добавь слово к глаголу»: рисовать – карандашом, пилить – пилой, стучать – молотком, писать – ручкой, копать – лопатой.

3. Упражнение «Назови пару». Обучающимся предлагается назвать пары предметов по картинкам: книжка с картинками, кошка с котятками, корзина с грибами, ваза с цветами.

4. Упражнение «Угощение к чаю». Обучающимся предлагается назвать, с чем пьют чай (с печеньем, с конфетами, с вареньем, с булкой, с пирожным).

При уточнении форм **Предложного падежа** можно предложить детям следующие упражнения:

1. Упражнение «Ответь на вопрос».

Детям предлагается ответить на вопросы логопеда по картинкам: Где что лежит? Где что хранится? (посуда, одежда, книги). Где что покупают? (лекарства, хлеб, игрушки). Где что растет? (грибы, овощи, фрукты).

2. Упражнение «О чем мечтает Маша?» Обучающимся предлагается назвать по картинке, о чем мечтает девочка. Аналогично дети отвечают на вопрос: о чем мечтаешь ты?

### **Согласование имени прилагательного с существительным в косвенных падежах.**

#### 1. Упражнение «Кому что дадим?».

Дидактический материал – картинки с изображением животных и корма для них.

Обучающийся с легкой степенью умственной отсталости отвечает на вопрос: «Кому это дадим?» – и подбирает соответствующие картинки. Логопед дает образец ответа и просит ребенка его придерживаться.

Например: Сено дадим доброй корове. Грибы дадим ловкой белке. Яблоко дадим маленькому ежу. Мед дадим сильному медведю. Молоко дадим ласковой кошке)

#### 2. Игра «Каким карандашом ты будешь раскрашивать?».

Детям даются нераскрашенные картинки. Дети определяют, каким цветом и что они будут раскрашивать.

Например: «Зеленым карандашом я буду раскрашивать траву, листья на деревьях, желтым карандашом я буду раскрашивать подсолнух, солнце».

#### 3. Упражнение «Угадай, чего (кого) нет».

Дидактический материал – картинки (например, голубое платье; синий цветок; зеленый платок; веселый мальчик; большая бабочка; желтое ведро).

Логопед предлагает ребенку внимательно посмотреть на картинки. Затем убирает картинки по одной и просит ребенка сказать: «Кого (чего) нет?», например, нет голубого платья; нет зеленого платка и т. д.

#### 4. Упражнение «О чем мечтает девочка?».

Дидактический материал – картинки (красивое платье, плюшевый / мягкий мишка, вкусный торт).

Логопед предлагает посмотреть на картинки и назвать, о чем мечтает девочка?

Например: О красивом платье, о плюшевом мишке, о вкусном торте.

### **Согласование имени существительного с прилагательным в среднем роде.**

### 1. Упражнение «Допиши окончание».

Дописать окончания прилагательных по образцу в словосочетаниях, предложениях: наливное яблоко; красив... озеро; красн... кресло; ярк... солнце; голуб... небо.

### 2. Упражнение «Какой?».

Ответить на вопросы о признаках предметов (какие они по цвету, вкусу, величине, толщине, высоте, длине).

## **Согласование имени прилагательного с существительным в роде (мужском, женском, среднем родах).**

### 1. Упражнение «Помоги Незнайке».

Логопед предлагает ребенку помочь Незнайке подобрать красивые слова-признаки к существительному, например: зима – ... (снежная, холодная, морозная, длинная, ранняя); снег – ... (белый, пушистый, мокрый, холодный); ветер – ... (сильный, морозный, резкий); солнце – ... (яркое, ласковое, теплое); дни – ... (короткие, длинные, темные, морозные).

### 2. Упражнение «Магазин».

Логопед берет на себя роль покупателя, а ребенку предлагает стать продавцом. Логопед задает вопрос, например: «Что у вас есть из меха?», – а ребенок отвечает: «В магазине есть меховая шуба, меховой воротник, меховые рукавицы».

## **Понимание грамматической категории рода имени прилагательного.**

1. Упражнение Составление или отгадывание вопросов-загадок. («Голубое, нарядное, шелковое – это кофта или платье?»; «Шерстяная, вязаная, красная – это шарф или шапка?»; «Желтое, круглое, сладкое – это яблоко или лимон»).

## **Дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени в импрессивной и экспрессивной речи.**

### 1. Упражнение «Слушай и показывай».

Дидактический материал – сюжетные картинки.

Логопед предлагает ребенку показать картинки и сказать, чем занимаются герои (например, «читают — ...»; «читает — ...»; «рисуют — ...»; «рисует — ...»; «прыгают — ...»; «прыгает — ...»).

## 2. Упражнение «Что делает / делают?».

Обучаемому предлагается ответить на вопросы: «Что делает?», «Что делают?».

3. Составление словосочетаний и предложений по картинкам (Река течет. Реки текут).

4. Добавление слова (существительного или глагола) в словосочетание или предложение (Стоит ... (ваза). Стоят ... (вазы). Коровы ... (мычат). Коровы ... (мычат)).

## 5. Упражнение «Закончи слово».

Дидактический материал – картинки.

Обучающийся дописывает слово (Бабушка пе... (чет). Бабушки пе... (кут)).

## 6. Упражнение «Послушай и покажи».

Материал – картинки с изображением одного и двух мальчиков. Речевой материал – слова (читает, говорят, рисуют, говорит, читают, болеют, пьют, болеет, пьют, рисует).

Логопед предлагает ребенку внимательно послушать названное им слово (глагол) и отгадать, это слово относится к одному мальчику или к двум мальчикам, а затем поднять нужную картинку.

## **Образование названий детенышей животных.**

### 1. Упражнение «Собери семью».

Дидактический материал – предметные картинки (игрушки) взрослых животных, птиц и их детенышей.

Логопед предлагает рассмотреть картинки (игрушки), соединить их по парам и назвать животного и его детеныша.

### 2. Упражнение «Помоги Незнайке».

Логопед говорит, что невнимательный Незнайка перепутал, кто с кем живет, и неправильно соединил взрослых животных и их детенышей. Далее он показывает картинки, которые соединил Незнайка: кошка и утенок, еж и зайчонок. Логопед просит ребенка исправить ошибки, которые допустил Незнайка, и назвать, кто с кем живет.

Речевой материал:

1. Образование слов, обозначающих названия детенышей животных, без изменения звуковой структуры корня слоил: гусь – гусенок, ёж – ежонок, слон — слоненок, лось – лосенок — лосята.

2. Образование слов, обозначающих названия детенышей животных, с чередованием звуков в корне слов: волк – волчонок, орел – орленок, индюк – индюшонок, кролик – крольчонок.

#### **Понимание названий детенышей животных.**

1. Упражнение «Покажи, где ...».

Логопед раскладывает перед обучающимся изображения животных и их детенышей и называет: «У кошки котенок». Просит ребенка показать, «где кошка, а где котенок».

#### **Образование имени существительного с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.**

2. Упражнение «Назови ласково».

Логопед называет слово и просит обучающегося назвать его ласково.

3. Упражнение «Большой – маленький».

Обучающимся выдаются картинки и предлагается назвать сначала большой предмет, а затем маленький.

Речевой материал:

1. Речевой материал для образования слов с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса «-чик» необходимо предъявлять в следующей последовательности:

а) без изменения звуковой структуры корня мотивирующего и производного слов: забор — заборчик, костюм — костюмчик.

б) с изменением звуковой структуры производного слова: рукав — рукавчик.

2. Речевой материал для образования слов с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса «-очк», «-ечк» рекомендуется использовать следующую последовательность:

а) словообразование ласкательных собственных имен мужского и женского рода на «-а», «-я»: Аня — Анечка, Дима — Димочка.

б) словообразование неодушевленных существительных женского рода: лента ленточка, тумба — тумбочка.

3. Примерный речевой материал при образования слов с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса «-це»: мыло — мыльце, зеркало — зеркальце, одеяло — одеяльце.

### **Понимание существительных, образованных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.**

1. Упражнение «Большой – маленький».

Перед ребенком раскладываются картинки и предлагается разложить их в две группы. Логопед проговаривает названия картинок. В одну группу входят «большие предметы», а в другую «маленькие».

2. Упражнение «Покажи».

Логопед раскладывает предметные картинки и просит показать ребенка, где «чемодан», а где «чемоданчик».

### **Образование и понимание относительных прилагательных.**

1. Упражнение «Из чего сделано?».

Послушай вопрос и постарайся на него ответить. Для этого тебе самому придется придумать новое слово (опора на картинки).

2. Лото «Назови предмет».

Дидактический материал – картинки и словосочетания (например, халат из шелка; лодка из резины; гвоздь из железа; ложка из дерева; одеяло из пуха; дом из снега; стена из кирпича; крыша из соломы; стакан из хрусталя; кувшин из глины; ведро из железа).

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.

### 3. Упражнение «Какой?».

Логопед раскладывает перед обучающимся картинки и спрашивает, про какой предмет мы можем сказать «стеклянный»? «Деревянная»? «Соломенная»?

Речевой материал:

1. Образование качественных прилагательных от существительных с помощью суффикса «-ов», «-ев».

а) Без чередования звуков в корне мотивирующего и производного слова: шелковый, дубовый, вишневый, грушевый.

б) С чередованием звуков в корне (беглая гласная): ситцевые, перцовый.

2. Образование качественных прилагательных от существительных с помощью суффикса «-н».

а) Без чередования в корне производного слова: зимний, летний, ватный, железный.

б) С чередованием звуков в корне производного слова: яблочный, брусничный, земляничный.

3. Образование качественных прилагательных от существительных с помощью суффикса «-ян»: шерстяной, глиняный, серебряный.

### **Образование и понимание приставочных форм глаголов.**

#### 1. Упражнение «Скажи наоборот».

Логопед 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.

Для закрепления правильного употребления приставочных глаголов в самостоятельной речи используются следующие виды упражнений:

2. Образовать от данных слов однокоренные слова с помощью приставок (с опорой на картинки), например, с помощью приставок в-, вы-, при-, от-, у-, пере- образовать однокоренные слова от глагола нести и т. д.

3. Исправить словосочетание с неправильным приставочным глаголом, например: улетел к клетке; пришла в магазина; выносит через дорогу; переходит из дома; вбегает от дерева).

4. Упражнение «Покажи, где...».

Перед ребенком логопед раскладывает картинки и просит показать, где, например, машина *заезжает*, где *выезжает*.

5. Упражнение «Наоборот».

Логопед называет слово и просит подобрать картинку, которая будет противоположна значению. Например, залетел – вылетел , заскочил – выскочил, прилетел – улетел , подбежал – отбежал, подлетел – отлете, прискакал – ускакал.

### **Образование качественных прилагательных.**

1. Игра «Найди ошибки Незнайки».

Логопед говорит ребенку: «Незнайка составил предложения, но допустил ошибки. Послушай внимательно предложения и исправь ошибки Незнайки». Например: На улице льет (сила) дождь. Наступит холодная (дождь) осень. На опушку выскочил (трус) заяц. По лесу бродит (голод) волк. Сегодня чудесный (мороз) день. Мальчик вернулся с улицы весь (грязь).

Ответить на вопросы о признаках предметов (какие они по цвету, вкусу, величине, толщине, высоте, длине).

Речевой материал:

1. Образование качественных прилагательных от существительных с помощью суффикса «-н».

а) Без чередования: вкусный, жирный, умный, честный, грязный, холодный, морозный, интересный, капризный.

б) С чередованием в корне слов: смешной, скучный, мрачный.

2. Образование качественных прилагательных от существительных с помощью суффикса «-лив»: дождливый, трусливый, терпеливый, говорливый, крикливый,

На уроках русского языка обучающиеся закрепляют навыки словоизменения в практических упражнениях при изучении падежных окончаний имен существительных единственного и множественного числа в косвенных падежах. Детям даются письменные упражнения, а также особое внимание уделяется ответам у доски.

На уроках математики при решении задач закрепляются навыки словоизменения при проговаривании условий задачи и ее решения.

В заключение необходимо отметить, что успешность логопедической работы по развитию словоизменения и словообразования у обучающихся 3 – 4 классов с умственной отсталостью легкой степени также зависит и от того, вводятся ли приобретенные на занятиях умения в ситуацию естественного общения в повседневной жизни. Для соблюдения данного условия все участники коррекционно-образовательного процесса (педагоги и специалисты школы, родители) должны систематически информироваться о результатах коррекционной работы, возможностях и достижениях детей.

**Выводы по 2 главе:**

1. Нами проведен констатирующий эксперимент с целью выявления особенностей и уровней сформированности словоизменения и словообразования у обучающихся 3 – 4 классов с умственной отсталостью легкой степени. В процессе диагностики мы использовали общепринятые методы и приемы обследования навыков словоизменения и словообразования. Помимо этого нами был подобран наглядный материал к предлагаемым пробам. В ходе обследования мы использовали материал, предложенный Е.А. Стребелевой и О.Б. Иншаковой.

2. В результате обследования все обучающиеся 3 – 4 классов с умственной отсталостью легкой степени показали средний, ниже среднего и низкий уровни сформированности словоизменения. В то время как навыки словообразования были сформированы на уровне ниже среднего и низком. Помимо этого, в ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены особенности словоизменения у обучающихся изучаемой категории: более поздние сроки усвоения падежных окончаний, нежели у детей в норме; не правильное употребление падежных окончаний и окончаний существительного множественного числа; смешения окончаний между падежами; наибольшие трудности при усвоении падежных окончаний множественного числа, нежели падежных окончаний единственного числа; не правильное согласование прилагательных с существительными.

Особенности при словообразовании проявлялись в следующем: ограниченное понимание грамматических категорий, наибольшие трудности при понимании приставочных глаголов и относительных прилагательных; использование при словообразовании существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов хорошо знакомые и усвоенные путем частого повторения и применения суффиксы: *-ик, -чик, -ёныш*; низкий уровень усвоения словообразовательных суффиксов: *-ек, -ышк, -чек, -це*; замены гласных в корне образуемых слов; низкий уровень усвоения правил чередования согласных *ч-к* в корне слова; замена сложных приставок при

образовании приставочных глаголов на более знакомые и часто применяемые; замена глаголов с приставками на бесприставочные; низкий уровень усвоения умения образовывать относительные и притяжательные прилагательные суффиксальным способом.

3. На основе результатов констатирующего эксперимента нами разработаны методические рекомендации по развитию словоизменения и словообразования у обучающихся 3 – 4 классов с умственной отсталостью легкой степени, включающие в себя принципы, требования, направления и содержание логопедической работы.

## Заключение

**Изучению проблемы развития грамматического строя у детей с легкой степенью умственной отсталости посвящены исследования А.К. Аксеновой, Н.М. Барской, В.В. Воронковой, М.Ф. Гнездилова, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, В.Г. Петровой, И.Н. Садовниковой, Л.А. Собонович, М.Ф. Феофанова, М.П. Федченко и других ученых. Авторы отмечают, что у умственно отсталых школьников наблюдается существенное недоразвитие грамматического строя речи.**

В становлении грамматической стороны речи у детей с легкой степенью умственной отсталости отечественные и зарубежные исследователи отмечают как общие с детьми с нормальным интеллектом закономерности, так и специфические особенности. Нарушения грамматического строя речи у данной категории детей проявляются в нарушении процессов словообразования, словоизменения, а также в недоразвитии синтаксической структуры предложения.

Большинство авторов при развитии грамматического строя речи у школьников с умственной отсталостью легкой степени предлагают учитывать результаты диагностики особенностей и уровня сформированности грамматической стороны речи, а также опираться на этапы развития грамматического строя в онтогенезе.

С целью выявления особенностей и уровней сформированности словоизменения и словообразования у обучающихся 3 – 4 классов с умственной отсталостью легкой степени нами проведен констатирующий эксперимент на базе КГБОУ «Красноярская школа № 5», МБОУ «Средняя школа № 72 с углубленным изучением предметов имени М.Н. Толстихина» города Красноярска. Для проведения исследования были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. В экспериментальную группу вошло 10 обучающихся 3 – 4 классов с умственной отсталостью легкой степени (клинический диагноз F 70). В контрольную группу вошло 10 обучающихся третьих классов с нормой интеллектуального развития.

В ходе диагностики мы использовали методики Р.И. Лалаевой и Г.В. Чиркиной. Нами был подобран наглядный материал к предлагаемым пробам. В ходе обследования мы использовали материал, предложенный Е.А. Стребелевой и О.Б. Иншаковой.

В результате обследования все дети с нормой интеллекта показали высокий уровень сформированности словоизменения и словообразования.

В то время как обучающиеся 3 – 4 классов с умственной отсталостью легкой степени показали средний, ниже среднего и низкий уровни сформированности словоизменения.

Навыки словообразования у экспериментальной группы находились на уровне ниже среднего и низком.

В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены особенности словоизменения у обучающихся с умственной отсталостью: более поздние сроки усвоения падежных окончаний, нежели у детей в норме; не правильное употребление падежных окончаний и окончаний существительного множественного числа; смешения окончаний между падежами; наибольшие трудности при усвоении падежных окончаний множественного числа, нежели падежных окончаний единственного числа; не правильное согласование прилагательных с существительными.

Что касаясь особенностей словообразования, то они проявлялись в следующем: ограниченное понимание грамматических категорий, наибольшие трудности при понимании приставочных глаголов и относительных прилагательных; использование при словообразовании существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов хорошо знакомые и усвоенные путем частого повторения и применения суффиксы: *-ик, -чик, -ёныш*; низкий уровень усвоения словообразовательных суффиксов: *-ек, -ышк, -чек, -це*; замены гласных в корне образуемых слов; низкий уровень усвоения правил чередования согласных *ч-к* в корне слова; замена сложных приставок при образовании приставочных глаголов на более знакомые и часто применяемые; замена глаголов с приставками на

бесприставочные; низкий уровень усвоения умения образовывать относительные и притяжательные прилагательные суффиксальным способом.

Все обучающиеся были разделены на две группы: первая – с наиболее благоприятной перспективой развития, вторая – с менее благоприятной. В зависимости от выявленной симптоматики определены направления работы, дифференцированные между первой группой и второй.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами разработаны дифференцированные методические рекомендации по развитию словоизменения и словообразования у обучающихся 3 – 4 классов с умственной отсталостью легкой степени, которые отражают следующие принципы этиопатогенетический и онтогенетический принципы, принцип сознательности, комплексности, активности, наглядности, системности, развития, дифференцированного подхода. А также опирающиеся на требования, направления и содержание логопедической работы.

При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы Т.В. Александровой, Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой, В.Г. Петровой, Т.В. Тумановой, Н.В. Серебряковой.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, полученные экспериментальные данные не противоречат выдвинутой гипотезе.

### Список используемых источников

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. – М.: Владос, 2004. – 316 с.
2. Александрова, Т.В. Практические задания по формированию грамматического строя речи у дошкольников: Пособие для логопедов и воспитателей / Т.В. Александрова. – СПб.: Детство-пресс, 2003. – 48 с.
3. Аносова, Л.Р. Онтогенез синтаксиса и формирование языковой способности / Л.Р. Аносова // Психолингвистические исследования. – М. – 1978. – С. 79-90.
4. Арушанова, А.Г. Дошкольный возраст: формирование грамматического строя речи / А.Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 1993. – №9. – с. 58.
5. Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с
6. Баль, Н.Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи/ Н.Н. Баль, Н.В. Дроздова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 151 с.
7. Богоявленский, Д.Н. Психология освоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1957. – 416 с.
8. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 1961. – 471 с.
9. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – с. 260-274.

10. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
11. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 2001. – 240 с.
12. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. Для логопеда.-2е изд., перераб. / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
13. Ефименкова, Л.Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов: Пособие для логопедов и учителей вспомогательной школы / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1970. – 205 с.
14. Жукова, Н.С. Преодоление ОНР у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1999. – 320 с.
15. Заимцял, Д.Р. Синтаксические правила языка и их использование в речевой продукции детей с недоразвитием речи / Д.Р. Заимцял // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – №4 – С.182-185.
16. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Приложение: Дневник Е.К. Грачевой. – М., 1995. – 323-351 с.
17. Захарова, А.В. К вопросу о развитии грамматического строя речи детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Захарова. – М., 1955. – 16 с.
18. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – М.: Владос, 2005 – 297 с.
19. Коница, М.М. Некоторые вопросы обучения детей 3-5 лет грамматически правильной речи // Хрестоматия по теории и методике

развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 283-290.

20. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2004. – 223 с.

21. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 72 с.

22. Лалаева, Р.И. Особенности проявлений взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе / Р.И. Лалаева // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2008. – №3 С.145-157.

23. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи /Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Речь, 2001. – 215 с.

24. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 1998. – 680 с.

25. Лурия, А.Р. Умственно отсталый ребенок / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1960. – 309 с.

26. Обследование речи младших школьников: метод.рекомендации / [А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др.]; под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр.гос.пед.ун-т им.В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – 118 с.

27. Орлова, А.М. Развиваем связную речь у дошкольников в общении. – М.: Белый ветер, 2014. – 116 с.

28. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др./ Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Владос, 2002. – 401 с.

29. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
30. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – М.: Педагогика, 1977. – 200 с.
31. Попова, М.И. К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми преддошкольного возраста (овладение согласованием в роде): Автореф. канд. дис./ М.И. Попова. – М., 1956.
32. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Под ред. В.В. Воронковой; 4-е издание. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
33. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
34. Пузанов, Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскин. – М.: Владос, 2011. – 305 с.
35. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1995. – 192 с.
36. Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. Перевод с английского Е.И. Негневицкой / Под общей редакцией и с предисловием А.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.
37. Смирнова, З.Н. Понимание и употребление прилагательных учащимися вспомогательной школы и развитие их речи в связи с изучением данной грамматической категории: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / З.Н. Смирнова. – М., 1964. – 21 с.

38. Соботович, Е.Ф Речевое недоразвитие у детей и пути их коррекции / Е.Ф. Соботович. – М.: Владос, 2003. – 209 с.
39. Сохин, Ф.А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00 / Ф.А. Сохин. – М., 1955. – 15 с.
40. Сохин, Ф.А. К проблеме онтогенеза правил словообразования / Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева, А.М. Шахнарович // Психолингвистические исследования: речевое развитие и теория обучения языку. – М., 1978. – С. 35-52.
41. Тамбовцева, А.Г. Формирование грамматического строя речи // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984. – С. 105-123.
42. Тамбовцева, А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду / А.Г. Тамбовцева. – М., 1983. – 24 с.
43. Тенкачева, Т.Р. Онтогенез формирования грамматической стороны речи у дошкольников / Т.Р. Тенкачева // Специальное образование. – 2013. – № 4. – С.66-71.
44. Туманова, Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова // Дефектология № 4. – М., – 2001. – С. 69-75.
45. Ушакова, Т.Н. Роль словотворчества в усвоении родного языка / Т.Н. Ушакова // Материалы 3-го симпозиума по психолингвистике. – М., 1970. – С. 121-126.
46. Федченко, А.П. Формирование синтаксического строя письменной речи у учащихся старших классов вспомогательной школы: (На материале сложного предложения): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ А.П. Федченко. – М., 1984. – 166 с.

47. Феофанов, М.П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы / М.П. Феофанов. – М.: АПН РСФСР, 1955. – 126 с.
48. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография/ Т.Б. Филичева.– М., 2000. – 314 с.
49. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.
50. Хохлова, А.А. Формирование словообразования у младших школьников с задержкой психического развития в процессе логопедической работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 – СПб., 1999. – 310 с.
51. Цейтлин С.Н. Обратное словообразование в детской речи // Психолингвистические исследования: речевое развитие и теория обучения языку / Под ред. А.М. Шахнаровича. – М., 1978. – С. 61-67.
52. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
53. Чигинцева, Е.Г. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Алалия» для студентов, получающих специальность: 031800 «Логопедия» / Авт.- сост. Е.Г. Чигинцева. – Магнитогорск: МаГУ, 2006.
54. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений/ Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
55. Чуковский, К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. – М.: Просвещение, 1990. – 384 с.
56. Шахнарович, А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики: Лексика. Семантика. Грамматика / А.М. Шахнарович. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1999. – 165 с.

57. Шахнарович, А.М. Семантика детской речи, психолингвистический анализ: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А.М. Шахнарович. – М., 1985. – 40 с.
58. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1958. – 116 с.
59. Эльконин, Д.Б. Развитие словаря и грамматического строя речи / Д.Б. Эльконин // Психология детей дошкольного возраста. – М., 1964. – с. 134-147
60. Bates E., MacWhinney B. Functionalist approach to grammar // E.Manner, L.Gleitman (eds). Language Acquisition: The State of the Art. Cambridge, 1982. – P.140-173.
61. Brown. R. Bellugill. Three processes in the child's acquisition of syntax. / n: Lennebery E.N.(Ed.). New direction in the study of language. Cambridge, 1964. – P.131-162.

**Приложение****Приложение А****Анамнестические данные детей экспериментальной группы**

№ п/п	Имя, Ф.	Клинический диагноз	Сведения о семье
1	Александр В.	F 70	Полная
2	Александр К.	F 70	Воспитанник детского дома
3	Александр Н.	F 70	Полная
4	Александра С.	F 70	Полная
5	Анастасия К.	F 70	Неполная (мать- одиночка)
6	Артем К.	F 70	Полная
7	Данил Г.	F 70	Воспитанник детского дома
8	Иван С.	F 70	Полная
9	Вадим З.	F 70	Полная
10	Никита П.	F 70	Полная

## Приложение Б

**Таблица результатов обследования навыков сформированности  
словоизменения и словообразования**

Ребенок	Уровень сформированности словоизменения/ баллы	Уровень сформированности словообразования/ баллы	Итого
1	С / 138	НС / 103	241
2	НС / 130	НС / 81	211
3	НС / 79	НС / 72	151
4	НС / 70	Н / 63	133
5	НС / 68	Н / 54	122
6	Н / 67	Н / 53	120
7	Н / 67	Н / 52	119
8	Н / 64	Н / 46	110
9	Н / 51	Н / 38	89
10	Н / 42	Н / 32	74

С – средний уровень;

НС – уровень ниже среднего;

Н – низкий уровень.

## Приложение В

### Протокол обследования навыков словоизменения

Ф.И.О. обучающегося \_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_

Заключение \_\_\_\_\_

#### 1. Дифференциация единственного и множественного числа существительных.

**Цель:** изучить умение дифференцировать единственное и множественное число существительных.

##### а) Дифференциация в экспрессивной речи.

**Процедура обследования и инструкция:** экспериментатор показывает картинку и предлагает назвать предмет или предметы, изображенные на картинке («Скажи, это что?» или «Это кто?»).

Единственное число		Множественное число	
<i>индюк</i>		<i>индюки</i>	
петух		петухи	
лев		львы	
цапля		цапли	
крыса		крысы	
рот		рты	
цыплёнок		цыплята	
ухо		уши	

##### б) Дифференциация в импрессивной речи.

**Процедура и инструкция:** детям предлагается показать картинки: «Покажи, где ...»

Единственное число		Множественное число	
<i>индюк</i>		<i>индюки</i>	
петух		петухи	
лев		львы	
цапля		цапли	
крыса		крысы	
рот		рты	
цыплёнок		цыплята	
ухо		уши	

## 2. Образование множественного числа существительных в родительном падеже.

**Цель:** изучить умение употреблять существительные в родительном падеже единственного числа.

**Процедура обследования и инструкция:** экспериментатор убирает картинку и спрашивает: «Не стало кого?»

Единственное / множественное число Им.п.		Множественное число Р.п.	
<i>индюк</i>	<i>индюки</i>	<i>индюков</i>	
петух		петухов	
лев		львов	
цапля		цапель	
крыса		крыс	
рот		ртов	
цыплёнок		цыплят	
ухо		ушей	

## 3. Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах.

**Цель:** изучить умение согласовывать имя прилагательное с существительным в роде, числе и падеже.

**Цель (2):** изучить умение изменять имя существительное по падежам.

**Процедура и инструкция:** экспериментатор предлагает ребенку: «Я буду начинать предложение, а ты заканчивай фразой...»

Ветвистые рога

**Им. п.** Я в кустах увидел (что?) \_\_\_\_\_ *Ветвистые рога*

**Р. п.** У оленя не стало (чего?) \_\_\_\_\_

**Д. п.** Ветка опустилась (к чему?) \_\_\_\_\_

**Тв. п.** Олень бодается (чем?) \_\_\_\_\_

**П. п.** Папа мне рассказал (о чем?) \_\_\_\_\_

Высокое дерево

**Им. п.** В лесу мы заметили (что?) \_\_\_\_\_

**Р. п.** В нашей деревне нет (чего?) \_\_\_\_\_

**Д. п.** Белка скачет (по чему?) \_\_\_\_\_

**Тв. п.** Я люблюсь (чем?) \_\_\_\_\_

**П. п.** В книге написано (о чём?) \_\_\_\_\_

**Интересная книга**

**Им. п.** На полке стоит (что?) \_\_\_\_\_

**Р. п.** В магазине не оказалось (чего?) \_\_\_\_\_

**Д. п.** Мы привыкли (к чему?) \_\_\_\_\_

**Тв. п.** Мы увлеклись (чем?) \_\_\_\_\_

**П. п.** Я рассказал другу (о чем?) \_\_\_\_\_

**4. Дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени.**

**Цель:** изучить умение дифференцировать единственное и множественное число глаголов настоящего времени.

**а) Дифференциация в экспрессивной речи.**

**Инструкция:** *Эта девочка бежит, а эти девочки тоже (бегут)* \_\_\_\_\_

Этот мальчик смеется, а эти дети тоже (смеются) \_\_\_\_\_

Этот мальчик плывет, а эти мальчики тоже (плывут) \_\_\_\_\_

Эта девочка стоит, а эти девочки тоже (стоят) \_\_\_\_\_

Эта девочка поет, а эти дети тоже (поют) \_\_\_\_\_

Этот мальчик спит, а эти дети тоже (спят) \_\_\_\_\_

Этот мальчик катается, а эти дети тоже (катаются) \_\_\_\_\_

Эта девочка ест, а эти дети тоже (едят) \_\_\_\_\_

Эта девочка пьет, а эти дети тоже (пьют) \_\_\_\_\_

**б) Дифференциация в импрессивной речи.**

**Инструкция:** *«Покажи, где бегут, а где бежит»*

Бежит \_\_\_\_\_ бегут \_\_\_\_\_

Смеется \_\_\_\_\_ смеются \_\_\_\_\_

Плывет \_\_\_\_\_ плывут \_\_\_\_\_

Стоит \_\_\_\_\_ стоят \_\_\_\_\_

Поет \_\_\_\_\_ поют \_\_\_\_\_

Спит \_\_\_\_\_ спят \_\_\_\_\_

Катается \_\_\_\_\_ катаются \_\_\_\_\_

Ест \_\_\_\_\_ едят \_\_\_\_\_

Пьет \_\_\_\_\_ пьют \_\_\_\_\_

### 5. Согласование прилагательного с существительным в Им.п в м., ж., ср. родах.

**Цель:** изучить умение согласовывать прилагательное с существительным по родам в Им.п. и понимание грамматических форм.

#### а) Согласование имени прилагательного с существительным в роде.

**Инструкция:** «Назови предмет и скажи, какой он по цвету»

Жёлтый мяч \_\_\_\_\_

Жёлтая майка \_\_\_\_\_

Жёлтое яблоко \_\_\_\_\_

Красная роза \_\_\_\_\_

Красный флаг \_\_\_\_\_

Красное кресло \_\_\_\_\_

Синяя сумка \_\_\_\_\_

Синий автобус \_\_\_\_\_

Синее полотенце \_\_\_\_\_

#### б) Понимание грамматической формы.

**Инструкция:** «О каком предмете я говорю»

Желтый \_\_\_\_\_

Жёлтая \_\_\_\_\_

Жёлтое \_\_\_\_\_

Красная \_\_\_\_\_

Красное \_\_\_\_\_

Красный \_\_\_\_\_

Синяя \_\_\_\_\_

Синий \_\_\_\_\_

Синее \_\_\_\_\_

### Протокол обследования навыков словообразования

#### 1. Образование названий детенышей животных и понимание значения названий детенышей животных.

**Цель:** изучить умение образовывать названия детенышей животных и понимание значения названий детенышей животных.

##### а) Образование названий детенышей животных.

Инструкция: «Посмотри на картинку, как зовут детеныша ...»

*У ежа - ежонок*

У кошки \_\_\_\_\_ у зайца \_\_\_\_\_

у медведицы \_\_\_\_\_ у козы \_\_\_\_\_

у лисы \_\_\_\_\_ у волчицы \_\_\_\_\_

##### б) Понимание значения названий детенышей животных.

Инструкция: «Покажи, где ..., а где ...».

Кошка \_\_\_\_\_ котёнок \_\_\_\_\_

Заяц \_\_\_\_\_ зайчонок \_\_\_\_\_

Медведица \_\_\_\_\_ медвежонок \_\_\_\_\_

Коза \_\_\_\_\_ козлёнок \_\_\_\_\_

Лиса \_\_\_\_\_ лисёнок \_\_\_\_\_

Волчица \_\_\_\_\_ волчонок \_\_\_\_\_

#### 2. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и понимание значения существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

**Цель:** изучить умение образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов и дифференциация их значений в импрессивной речи.

##### а) Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Инструкция: «Посмотри, что изображено на картинке. Назови предмет ласково».

*Стул - стульчик*

Дерево \_\_\_\_\_ лицо \_\_\_\_\_

ящик \_\_\_\_\_ подушка \_\_\_\_\_

платье \_\_\_\_\_ звезда \_\_\_\_\_

##### б) Понимание значений существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Инструкция: «Покажи, где ..., а где ...».

Дерево \_\_\_\_\_ деревце \_\_\_\_\_  
 лицо \_\_\_\_\_ личико \_\_\_\_\_  
 ящик \_\_\_\_\_ ящичек \_\_\_\_\_  
 подушка \_\_\_\_\_ подушечка \_\_\_\_\_  
 платье \_\_\_\_\_ платишко \_\_\_\_\_  
 звезда \_\_\_\_\_ звёздочка \_\_\_\_\_

### 3. Образование относительных прилагательных.

**Цель:** изучить умение образовывать относительные прилагательные от существительных и дифференциация их значений в импрессивной речи.

#### а) Образование относительных прилагательных от существительных.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, если ложка из дерева – деревянная, то ...»

Аквариум из стекла \_\_\_\_\_ перчатки из кожи \_\_\_\_\_  
 шапка из шерсти \_\_\_\_\_ калоши из резины \_\_\_\_\_  
 шуба из меха \_\_\_\_\_ сумка из ткани \_\_\_\_\_

#### б) Понимание значений относительных прилагательных.

**Инструкция:** «Покажи, какой предмет деревянный»

Стеклянный \_\_\_\_\_ кожаный \_\_\_\_\_  
 шерстяной \_\_\_\_\_ резиновый \_\_\_\_\_  
 меховая \_\_\_\_\_ тканевая \_\_\_\_\_

### 4. Образование качественных прилагательных.

**Цель:** изучить умение образовывать качественные прилагательные.

**Инструкция:** «Послушай, если днем жара, то день жаркий. А если ...»

Мороз - \_\_\_\_\_ Солнце - \_\_\_\_\_  
 Снег - \_\_\_\_\_ Ветер - \_\_\_\_\_  
 Дождь - \_\_\_\_\_ Туман - \_\_\_\_\_

### 5. Образование глаголов с помощью приставок и понимание значения глаголов с помощью приставок.

**Цель:** изучить умение детей образовывать глаголы с помощью приставок и понимание значения приставочных глаголов.

#### а) Образование приставочных глаголов.

**Инструкция:** «Посмотри на картинку. Этот мальчик воду ...»

*Наливает*

Выливает \_\_\_\_\_ Переливает \_\_\_\_\_  
 Поливает \_\_\_\_\_ Пришел \_\_\_\_\_  
 Ушел \_\_\_\_\_ Обошел \_\_\_\_\_

#### б) Понимание глаголов, образованных с помощью приставок.

**Инструкция:** «Покажи, кто наливает ...»

*Наливает*

Выливает \_\_\_\_\_ Переливает \_\_\_\_\_  
Поливает \_\_\_\_\_ Пришел \_\_\_\_\_  
Ушел \_\_\_\_\_ Обошел \_\_\_\_\_

## Приложение Г

