

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

Шаблинская Елизавета Александровна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА


Сравнительный анализ нарушений словообразования у старших  
дошкольников с общим недоразвитием речи при моторной алалии и  
дизартрии

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 Шаблинская Е.А.

24.05.2019г. 

(дата, подпись)

Оценка \_\_\_\_\_

(прописью)

Красноярск 2019

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме развития словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	7
1.1. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе. ....	7
1.2. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием при моторной алалии и дизартрии. ....	12
1.3. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений словообразования.....	18
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	25
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента. ....	25
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента. ....	31
2.3. Методические рекомендации по развитию словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии. ....	46
Заключение .....	56
Список используемых источников.....	58
Приложение А. ....	62
Приложение Б. ....	73

## Введение

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

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

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

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

Туманова Т.В. в своих трудах говорит, что дошкольники с речевым недоразвитием испытывают большие трудности в процессе овладения первичными словообразовательными операциями. Если у нормально развивающихся детей формирование навыков и умений происходит в рамках дошкольного возраста, то у дошкольников с общим недоразвитием речи они

оказываются практически несформированными из-за того, что не происходит спонтанного овладения знаковыми операциями на уровне морфемы [28, с.69].

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

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

Проблема исследования заключается в ответе на вопрос: «Каковы специфические особенности нарушения словообразования у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии?».

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

**Предмет исследования:** особенности нарушений словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

**Цель:** сравнить нарушения словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

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

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

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

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

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

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

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

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

**Практическая значимость** исследования заключалась в том, что для обследования словообразования уточнены общепринятые подходы к обследованию словообразования и предложенная адаптированная методика обследования, позволяющая тщательно и глубоко выявить различия в проявлениях нарушений словообразования у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии 5-6 лет.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе «Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 59 комбинированного вида»» города Красноярска. Для проведения эксперимента были сформированы группы: экспериментальная 1, экспериментальная 2 и контрольная группа. В экспериментальной группе 1 было 10 испытуемых от 5 до 6,5 лет с общим недоразвитием речи III уровня, моторная алалия. В экспериментальной группе 2 было 10 испытуемых от 5 до 6,6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, дизартрия. В контрольную группу входили 10 детей с нормированным речевым развитием от 5 до 6,6 лет.

Исследование было организовано в три этапа:

Первый этап - сентябрь 2018 года: изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, гипотезы, определение объекта и предмета исследования.

Второй этап (октябрь – ноябрь 2018 года): определение базы для проведения эксперимента, разработка методики констатирующего эксперимента, подбор испытуемых, проведение констатирующего эксперимента.

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

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

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

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

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

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

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

Овладение грамматически правильной речью оказывает особое влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать и правильно излагать свои мысли. В своих работах К.Д. Ушинский, формулируя цель в обучении отечественному языку, назвал грамматику логикой языка [30].

Ребенок, наблюдая за взрослыми, за реальными отношениями предметов делает определенные выводы, а потом интуитивно подчиняет свою речь этим правилам. Условно-рефлекторное усвоение грамматики у ребенка начинает вырабатываться определенный стереотип при изменении имен существительных

и других грамматических форм. Ребенок начинает понимать, что для выражения определенных мыслей требуется определенная грамматическая форма. Если ребенок усвоил падежные окончания, то безошибочно употребляет их. Но вместе с тем наблюдается недостаточная гибкость в применении стереотипа. Ребенок употребляет усвоенные грамматические формы и в тех случаях, когда имеются отступления от системы. Например: «Мы видели в зоопарке «жираф»»; «Мне мама подарила «кукла». То же наблюдается в употреблении неизменяемых имен существительных. Ребенок твердо усвоил в практике общения, что все слова (существительные) изменяются, поэтому изменяет такие слова, как пальто, кофе и др. [30].

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

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

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

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

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

Раньше всего ребенок усваивает число существительных (1 г. 10 мес.), а также разницу между уменьшительными и не уменьшительными



существительными: стул - стулик. Рано усваивают дети повелительную форму, так как она выражает различные желания, имеющие для ребенка большое значение. Позднее (2 г. 10 мес.) усваивается условное наклонение.

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

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

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

По данным А.Н. Гвоздева от 1года 10 мес. до 2 лет 1мес. в самостоятельной речи ребёнка появляются первые существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (-чк, -очк, -к, -чик, -ок, -ик), а также суффиксами уничижительности (-к, -ышк, -ишк). Усвоение самыми элементарными словообразовательными процессами и в речи ребёнка наблюдается большое количество аграмматизмов [7, с. 232].

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

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

По данным современных авторов, в дошкольном возрасте дети с нормальным речевым развитием на практическом уровне овладеют средствами и

способами самостоятельного словообразования. Результатами их словообразования в большинстве случаев являются слова, совпадающие с языковыми нормами, тогда как образование неологизмов встречается лишь в отдельных случаях. (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович) [31].

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

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

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

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

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

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

Работы Ф.А. Сохина, Н. П. Серебренниковой, М.И. Поповой, А.В. Захаровой обогащают исследования особенностей развития грамматического строя речи у детей. Ф.А. Сохин, говоря о формировании языковых обобщений,

отмечал, что речь детей развивается, прежде всего, на основе подражания речи взрослых, заимствования и воспроизведения образцов их речи. Но в этом овладении речью существенную роль играют обобщение языковых и речевых явлений.

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

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

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

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

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

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

На основе проведенного исследования А.Г. Тамбовцева приходит к выводу, что усвоение способов словообразования происходит поэтапно. Начальные стадии характеризуются накоплением первичного словаря. Интенсивное

овладение словообразованием происходит в возрасте от 3 лет 6 мес. до 6 лет. В этот период формируются представления о нормах и правилах словообразования. К концу дошкольного возраста детское словообразование приближается к норме и это способствует к снижению интенсивности словотворчества [34].

Некоторые исследователи (Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева, А.М. Шахнарович и др.) связывают процесс словотворчества с овладением словообразовательными единицами более обобщенного характера – моделью-типом словообразования. Эта модель-тип основана на активной ориентировочной деятельности ребенка в предметной и языковой действительности, устанавливающая связи между явлениями действительности и языковыми средствами их выражения (обозначения и обобщения) [34, с16.].

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

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

## **1.2. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием при моторной алалии и дизартрии.**

В логопедии как в педагогической науке понятие «общее недоразвитие речи» применяется к детям с различными сложными речевыми расстройствами,

при которых у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне. Такое понятие применяется к детям с моторной алалией и дизартрией.

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

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

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

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

Причиной алалии являются органические поражения коры головного мозга в перинатальный, натальный или в ранний и постнатальный периоды. Существует

точка зрения, что у большинства детей с алалией имеются не резко выраженные множественные повреждения в обоих полушариях головного мозга. [13, с.6]

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

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

Артемова Е.Э. и Басова А.А. в своей статье «к вопросу изучения алалии как дизонтогенеза речевого развития» выделяют языковые (речевые) нарушения при алалии и одним из нарушений рассматривается нарушение грамматического строя речи. Проявляется в неправильном согласовании слов по числу, роду, падежу, времени. В ряде случаев дети неверно употребляют уменьшительно-ласкательного суффикса. Примеры употребления суффиксов: окно-окно; ведро - ведро. Обращенную к ним речь большинство моторных алаликов понимают на номинативном уровне (знают в основном названия предметов). [3, с.6]

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

приставки и суффиксы вовсе не употребляются или употребляются неверно (съехал - ехал; поехал; нарисовал - рисовал). [12, с.73]

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

Для детей с алалией характерен речевой негативизм (нежелание говорить), психическое развитие детей в различной степени отстаёт от нормы, дети часто бывают расторможены и импульсивны, плохо адаптируются к условиям, которые их окружают, присутствует выраженная несформированность игровых действий, дети обидчивы, замкнуты и нередко агрессивны. [3, с.6]

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

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущим дефектом при

дизартрии, является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной системы. [1, с.103]

Под дизартрической речью обычно понимается речь неясная, смазанная, глухая, часто с носовым оттенком. Классификация в отечественной логопедии создана с учетом механизма нарушения, по локализации поражения. В зависимости от локализации очага поражения, при поражении периферического двигательного нейрона и его связи с мышцей выделяют периферический паралич. При поражении центрального двигательного нейрона и его связи с периферическим нейроном развивается центральный паралич (О.В. Правдина). В соответствии с этим подходом выделены следующие формы дизартрии: псевдобульбарная, бульбарная, подкорковая, мозжечковая, корковая дизартрии. [21]

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

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

Согласно исследованиям Р.Е. Левиной, Т.В. Тумановой словообразовательная деятельность детей с дизартрией имеет следующие особенности: дети испытывают трудности на этапе первичной словообразовательной операции - при вычленении и опознании словообразовательных морфем из состава слова преимущественно ориентируются на корневое значение. Причиной данного факта является несформированность ряда предпосылочных операций. Так, к условиям когнитивного (познавательного)



характера относится неготовность детей с дизартрией к усвоению плана выражения и плана содержания словообразовательных единиц, что обусловлено снижением речевой мотивации, сужением зрительной и слуховой памяти, памяти на линейный вербальный ряд, нарушением операций спецификаций ситуации. Определенное негативное воздействие оказывает и несформированность речемыслительного уровня в механизме антиципации, что приводит к некой фрагментарности восприятия предметных реалий и, безусловно, мешает ребенку «присваивать» конкретные значения аффиксам.

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

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

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

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

По данным автора наиболее яркие затруднения проявляются в следующем: недостаточные возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов; недифференцированное понимание значений аффиксальных словообразовательных элементов; смешение слов с многозначными аффиксами; несоблюдение формальных условий при образовании нового слова, а именно: его звуковой, слоговой структуры, ударности.

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

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

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

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

В методике Чиркиной Г.В. [35], по словообразующей функции суффиксы делятся на две группы: суффиксы первой группы образуют от имени существительных не новые слова, а слова с добавочным значением —

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

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

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

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

Чиркина Г.В. считает, что если ребенок совсем не справляется с приведенными заданиями, это свидетельствует об очень низком уровне развития грамматических средств языка. Попытки (даже ошибочные) образовать слова с суффиксами обеих групп указывают на более высокую степень овладения способами образования слов. Такая же картина

обнаруживается при рассмотрении результатов выполнения детьми заданий на образование новых слов с помощью приставок [35].

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

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

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

Во втором периоде Серебрякова Н. В. уделяет внимание образованию наименований детенышей животных, образованию притяжательных, образованию относительных прилагательных от существительных, образованию возрастных глаголов и глаголов совершенного и несовершенного вида. А Чиркина Г.В. и Т.Б. Филичева во второй период обучения формируют навыки словообразования, включая в себя следующие направления: закрепление знаний детей о различных свойствах предметов, образование сравнительной степени прилагательных;

образование сложных слов (молоковоз), родственных слов (лето, летнее); образование прилагательных по типу: одно-, двухэтажный, многоэтажный.

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

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

Алексеева М.М. и Яшина Б.И. считали, что для самостоятельного словообразования важно развивать речевой слух обогащать детей знаниями и представлениями об окружающем мире и соответственно увеличивать словарный запас [2].

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

Логопедическая работа направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. При этом развитие

словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно.

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

Таким образом, анализ методик по диагностике и формированию навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня показывает, что авторами используются разные подходы к диагностике и формированию словообразовательных навыков. Для успешного осуществления коррекционной работы нужно правильно провести обследование детей. Качественно и количественно проанализировать ошибки в усвоении словообразовательных моделей. Грамотное сочетание и адаптация этих методик в современные образовательные условия поможет добиться высоких результатов.

### **Выводы по первой главе**

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

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

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

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

Анализируя методики по диагностике и формированию навыков словообразования у дошкольников с недоразвитием речи можно сделать вывод, что авторами используются разные подходы к диагностике и формированию словообразовательных навыков. Для успешного осуществления коррекционной работы нужно грамотно провести диагностику словообразования. Провести качественный и количественный анализ полученных данных. Грамотное

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



## **Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.**

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

Целью констатирующего эксперимента являлось сравнить нарушения словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

Констатирующий эксперимент проводился в течение ноября 2018г. на базе «МАДОУ № 59 комбинированного вида».

В структуре МАДОУ № 59 комбинированного вида количество функционирующих групп -12. Из них 1 группа для детей раннего возраста (от 1.5 до 3 лет), 8 групп для детей дошкольного возраста (от 3 лет до 7 лет) и 3 группы компенсирующей направленности (от 5 до 7 лет).

Для проведения констатирующего эксперимента нами было сформировано три группы испытуемых:

- экспериментальная группа 1, в группе 10 испытуемых, имеющих дизартрию, общее недоразвитие III уровня;
- экспериментальная группа 2, в группе 10 испытуемых, имеющих моторную алалию, общее недоразвитие III уровня;
- контрольная группа, в группе 10 испытуемых с нормой речевого развития.

При комплектовании группы учитывался:

- Возраст испытуемых (5-6 лет);
- Характер дефекта: в экспериментальной группе 1 (дизартрия, ОНР III уровня), в экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) в контрольной группе - норма речевого развития.

На основе наблюдения за детьми, изучения психолого-педагогической и медицинской документации получены следующие данные об испытуемых.

В экспериментальную группу 1 вошли 10 человек, имеющих заключение «дизартрия» в возрасте от 5,5 лет до 6 лет 20 % (2 чел.), в возрасте от 6 лет до 6,5 лет 80% (8 чел.). В группе мальчиков 60% (6 чел.) - девочек 40% (4 чел.). Хронические заболевания имеют 20% (2 чел.) испытуемых. У 50% (5 чел.)

испытуемых уровень познавательного развития не соответствует возрасту, но данных за стойкое нарушение познавательной деятельности нет. Трудности в понимании речи наблюдаются у 10% (1 чел.), 20% (2чел.) отвлекаемы, не усидчивы. 80% (8 чел.) испытуемых, легко вступают в контакт со взрослыми и сверстниками, а 20% (2 чел.) малообщительны. У детей отмечается недоразвитие мелкой моторики, наблюдается замедленность в движении на переключение.

В экспериментальную группу 2 вошли 10 человек, имеющих заключение «моторная алалия» в возрасте от 5,5 лет до 6 лет 100 % (10 чел.). В группе мальчиков 60% (6 чел.) - девочек 40% (4 чел.). Сопутствующие диагнозы, 20% (2 чел.) «Другие уточненные психические расстройства, обусловленные повреждением и дисфункцией головного мозга или соматической болезнью », 30 (30%) « Расстройство экспрессивной речи». Встречаются нарушения памяти, внимания, игровая деятельность сформирована.

В контрольную группу с нормой развития вошли 10 человек в возрасте от 5,5 лет до 6 лет 20% (20чел), от 6 лет до 6,5 лет 80% (8 чел.). В группе мальчиков 80% (8 чел.) - девочек 20% (2 чел.). У большинства детей наблюдается развитие памяти и внимания в рамках возрастной нормы, игровая деятельность сформирована, 20%(2чел.) детей с расторможенностью имеют трудности с произвольным вниманием.

Для исследования грамматического строя речи детей нами был разработан диагностический комплекс заданий на основе методических рекомендаций, составленных В.И. Нодельман [20] и на основе диагностического комплекса, составленного Н.В. Серебряковой и Л.С. Соломаха [22].

Обследование проводилось с каждым ребенком индивидуально в первой половине дня.

Авторский вклад заключается в:

- определение общей схемы обследования;
- адаптации бальной системы;

- подборе стимульного материала в соответствии с задачами эксперимента и особенностями испытуемых.

При обследовании проверяется экспрессивная и импрессивная речь. К каждой пробе прилагается картинный материал (Приложение 1).

Задания:

1. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и понимание значения существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

2. Образование названий детёнышей животных и понимание значения названий детёнышей животных.

3. Образование глаголов с помощью приставок и понимание значения глаголов с помощью приставок.

4. Образование относительных прилагательных от существительных и понимание значения относительных прилагательных от существительных.

5. Образование притяжательных прилагательных от существительных и понимание значения притяжательных прилагательных от существительных.

При обследовании понимания во всех пробах каждая проба предлагалась дважды для того, чтобы исключить ошибки случайного характера, так как в задании два варианта ответа. Если допускалась ошибка, то оценка проводилась по пробе с ошибкой.

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

*Цель:* Исследовать умение детей образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами и понимания существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

*Материал:* Картинки с изображением больших и маленьких предметов.

Предъявленные картинки: стол-столик; мяч и мячик; кровать и кроватка; кукла и куколка; шкаф-шкафчик; ведро и ведерко; кресло и креслице; окно-оконце; дерево-деревце.

*Инструкция для обследования навыков словообразования:* «Рассмотри картинки и назови большой и маленький предмет

*Например:* «Большой стол, а маленький столик».

*Инструкция для обследования понимания:* «Покажи где мяч, а где мячик».....

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

*Цель:* Исследовать умения детей образовывать названия детёнышей животных и понимание названий детёнышей животных .

*Материал:* Картинки с изображением животных и их детёнышей или детёныша.

*Инструкция для обследования навыков словообразования:* «Рассмотри картинки и назови, как зовут детёныша

*Пример:* у гуся-гусенок

У кошки (котенок); у утки (утенок); у лисы (лисенок); у зайчика (зайчонок); у белки (бельчонок); у медведя (медвежонок); у волка (волчонок); у ежа (ежонок).

*Инструкция для обследования понимания:* «Покажи где кошка, а где котенок».

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

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

*Материал:* Картинки с изображением действий: Мальчик переходит дорогу. Машина выезжает из гаража. Машина заезжает в гараж. Машина объезжает яму. Машина переезжает мост.

*Инструкция для обследования навыков словообразования:* «Рассмотри картинку и скажи, что делает мальчик? Что делает машина?»

Мальчик к дому ..... Мальчик в дом..... Мальчик из дома .....

Мальчик через дорогу .....

Машина яму..... Машина через мост..... Машина в дом.....

Машина из дома.....

*Инструкция для обследования понимания:* Покажи, где мальчик (переходит, выходит, заходит, подходит). Покажи, где машина (выезжает, заезжает, объезжает, переезжает).

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

*Цель:* Исследовать умение детей образовывать относительные прилагательные от существительных и понимание относительных прилагательных от существительных.

*Материал:* Картинки с изображением деревянного стола; бумажного конверта; снежного кома; резинового мяча; глиняного кувшина.

*Инструкция для обследования навыков словообразования:* «Рассмотри картинку и скажи, если ...»

*Пример:* аквариум из стекла – значит он стеклянный.

-стол сделан из дерева, значит он какой? (деревянный);

-конверт сделан из бумаги, значит он какой? (бумажный);

-ком слеплен из снега, значит он какой? (снежный);

-мяч сделан из резины, значит он какой? (резиновый);

-кувшин сделан из глины, значит он какой? (глиняный).

-перчатки из кожи, значит они какие? (кожаные)

-ручка из пластмассы, значит она какая? (пластмассовая)

-шапка из шерсти, значит она какая? (шерстяная)

*Инструкция для обследования понимания:* покажи, какой предмет деревянный?

Покажи, какой предмет бумажный? Покажи, какой предмет снежный и т.д.

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

*Цель:* Исследовать умение детей образовывать притяжательные прилагательные от существительных и понимания притяжательных прилагательных от существительных.

*Материал:* Картинки с изображением животных

*Инструкция для обследования навыков словообразования:* Рассмотреть картинки и ответить на вопросы: «чей?»

*Пример:* это хвост кролика, значит хвост кроличий.

- 1) Это хвост медведя, значит хвост чей? (медвежий);
- 2) Это хвост льва, значит хвост чей? (львиный);
- 3) Это хвост белки, значит хвост чей? (беличий);
- 4) Это хвост волка, значит хвост чей? (волчий);
- 5) Это хвост петуха, значит хвост чей? (петушиный);
- 6) Это хвост рыбы, значит хвост чей? (рыбий);
- 7) это хвост тигра, значит хвост? (тигриный)
- 8)это хвост павлина, значит это хвост? (павлиний)

*Инструкция для обследования понимания:* покажи, где петушиный хвост.....

Покажи, где медвежий хвост..... Покажи, где львиный хвост..... и т.д.

Оцениваем название и понимание словообразования:

Оценка названия:

3 балла - правильная форма;

2 балла - самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

1 балл - форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте («лисички», «овечки» вместо «лисята», «ягнята» и т.д.);

0 баллов - неправильная форма слова или отказ назвать.

Оценка понимания:

3 балла - правильно показал.

2 балла - исправился с самокоррекцией.

1 балл - исправился с организующей помощью.

0 баллов – отказ показать или неправильно показал.

Каждая проба оценивается отдельно, за каждое задание максимальная оценка: за называние 24 балла и за понимание 24 балла.

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

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждому заданию констатирующего эксперимента.

При суммировании баллов за каждое задание абсолютное значение переводится в процентное выражение.

Процентное выражение по каждому заданию соотносится затем с одним из 4 выделенных нами уровней успешности:

IV уровень (высокий) - 80%- 100%

III уровень (средний) - 79, 9% - 64%

II уровень (ниже среднего) - 63, 9% - 49%

I уровень (низкий) - 48, 9 % и ниже.

Обратимся к анализу результатов первого задания «Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и понимание значения существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами» представленных, в гистограмме (рис.1) и таблице №1, №2, №3 (Приложение Б).

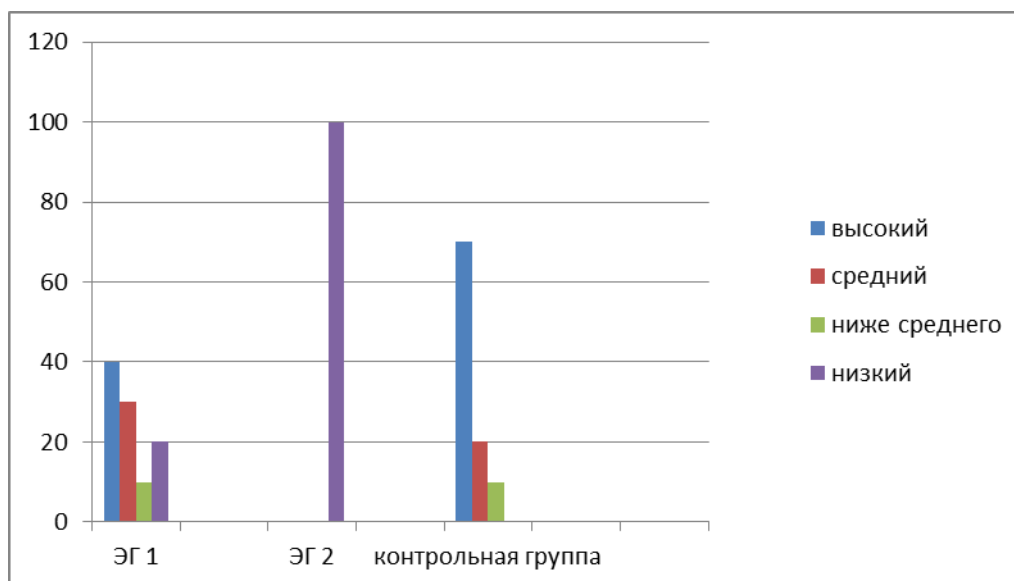


Рисунок 1. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения употреблять существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (%).

Как видно из гистограммы в экспериментальной группе 1 (дизартрия, ОНР III уровня) успешно справились с данным заданием 40% (4 чел.). 30 % (3 чел.) на среднем уровне, 10% (1 чел.) уровне ниже среднего так как допускали ошибки по типу сверхгенерализации (кресолко). 20% (2 чел.) показали низкий уровень. В экспериментальной группе 1 (дизартрия, ОНР III уровня) 40% (4 чел.) испытуемых допускали единичные ошибки и самостоятельно исправляли их (кукля, шкафик). 60% (6 чел.) испытуемых использовали форму имеющуюся в русском языке, но не используемую в данном контексте (кровать-кроватька). В экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) все дети 100% (10 чел.) показали низкий уровень, так как им постоянно требовалась стимулирующая помощь. Среди испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР III уровня), 20% (2 чел.) употребляли имя существительное во множественном числе (деревья). 40% (4 чел.) испытуемых использовали фрагменты слов и 20% употребляли контурные слова. 60% (6 чел.) употребляли слова исходной формы (окно, зеркало), либо использовали форму слова не свойственную русскому языку (шкафник).



В контрольной группе 70% (7 чел.) успешно справились с данным заданием. 10% (1 чел.) показал уровень ниже среднего потому, что торопился при ответах, часто путался и был не уверен в своем ответе. 20% (2 чел.) испытуемых продемонстрировали средний уровень, так как допускали единичные ошибки, но самостоятельно исправляли их.

В экспериментальной группе 1 (дизартрия, ОНР III уровня) так же как и в экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) 20%(2 чел.) испытуемых отказывались называть и использовали основное имя существительного вместо уменьшительного.

Ниже в гистограмме (рис. 2), представлены результаты исследования отображающие уровень сформированности понимания значения существительных с уменьшительно- ласкательными суффиксами.

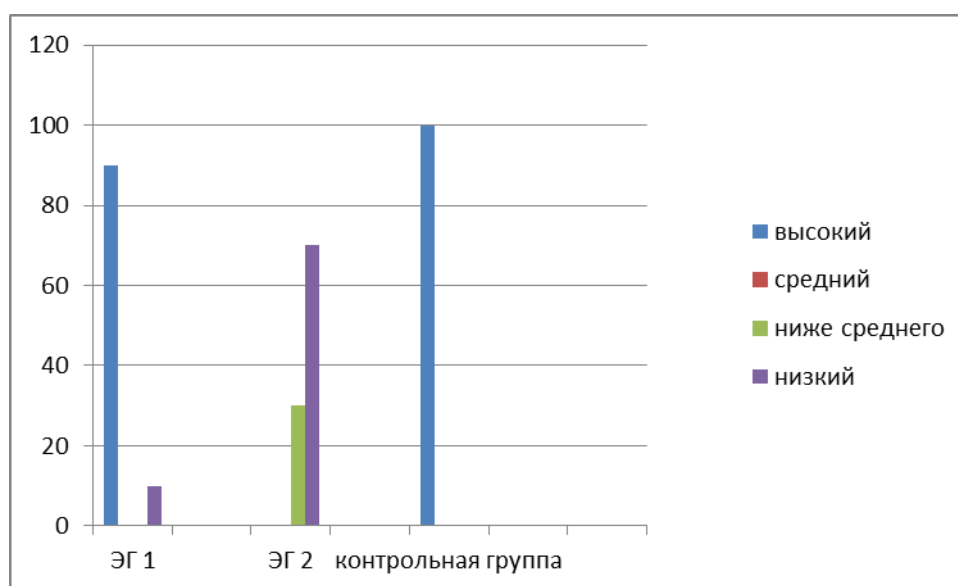


Рисунок 2. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности понимания значения существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (%).

Испытуемые экспериментальной группы 1 (дизартрия, ОНР III уровня) показали высокий уровень 90% (9 чел.), а 10% (1чел.) показал низкий уровень, ошибались, даже показав первый раз, при повторном показе у испытуемых были трудности в понимании, где изображен большой и маленький предмет, часто

путал их между собой (мяч-мячик, ведро-ведерко, кровать-кроватька). Испытуемые экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) показали уровень ниже среднего 30% (3 чел.) и низкий уровень 70%(7 чел.). Ответы детей экспериментальной группы 2 были случайными, испытывали трудности в понимании, где изображен большой и маленький предмет, часто путали их между собой. В контрольной группе 100%(10чел.) испытуемых не допустили ни одной ошибки при выполнении задания.

Результаты выполнения задания №2 на исследования правильности употребления и понимания названий детенышей животных представлены в гистограмме (рис. 3) и таблице №1, №2, №3 (Приложение Б).

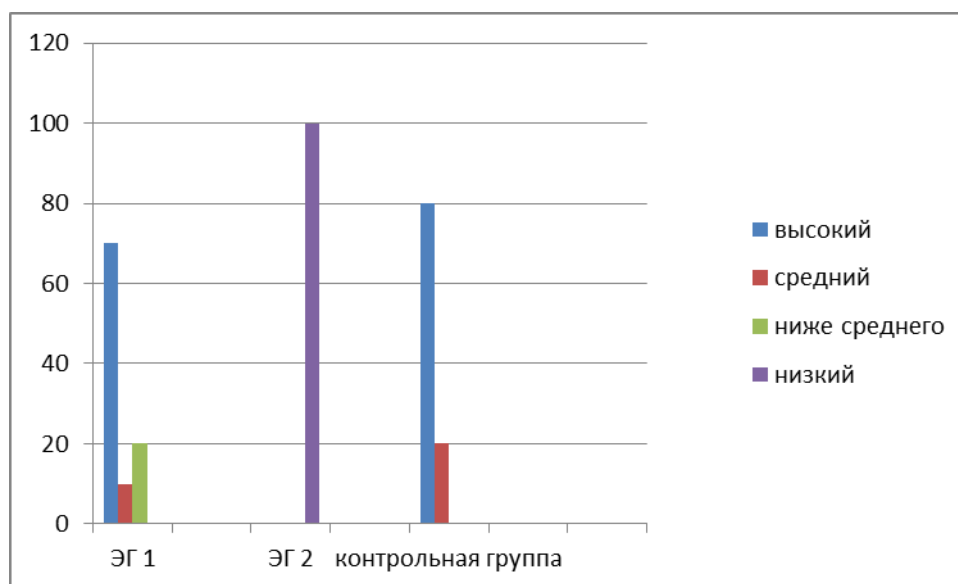


Рисунок 3. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения употреблять названия детенышей животных (%).

Как видно из гистограммы 70% (7чел.) испытуемых в экспериментальной группе 1 (дизартрия, ОНР III уровня) показали высокий уровень и 20% (2 чел.) уровень ниже средний, им понадобилась стимулирующая помощь. 10% (1 чел.) показали средний уровень. Испытуемые экспериментальной группы 1 (дизартрия, ОНР III уровня) 20% (2 чел.) ненормативно использовали уменьшительно-ласкательные суффиксы –очк, -к, -ик (лисочка), 30% (3 чел.) заменяли названия детенышей животных названием слов с уменьшительно-ласкательным

суффиксом –чк, -чек (белочка, лисичка, ёжичек). 30% (3 чел.) допускали единичные ошибки и самостоятельно исправляли их (у зайчика- кролик).

В экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) 100% (10чел.) испытуемых продемонстрировали низкий уровень. Испытуемые в этом задании использовали начальную форму слов (у утки – утка, у лисы – лиса), что говорит о том, что у детей не усвоено словообразование суффиксов - онок, - енок. Так же использовали фрагменты слов, контурные слова либо отказывались называть.

80% (8 чел.) испытуемых в контрольной группе успешно справились с этим заданием. В контрольной группе 20% (2 чел.) показали средний уровень, допускали единичные ошибки и самостоятельно исправляли их, заменяли названия детенышей животных названием слов с уменьшительно- ласкательным суффиксом –чк, -чек (лисичка).

Ниже в гистограмме (рис. 4) представлены результаты исследования понимания названий детенышей животных.

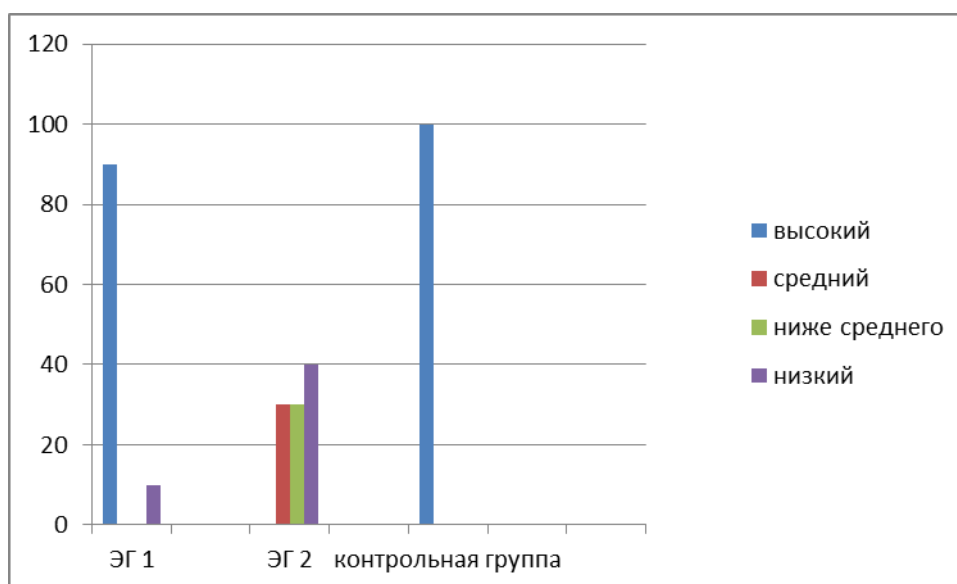


Рисунок 4. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности понимания значения названий детенышей животных (%).

В импрессивной речи испытуемые контрольной группы успешно справились не допустив ниодной ошибки. В экспериментальной группе 1

(дизартрия, ОНР III уровня) 90% (9 чел.) испытуемых показали высокий уровень, 10% (1 чел.) выполнил задание на низком уровне, так как при повторном показе у испытуемых были трудности в понимании или допускали ошибки при организующей помощи. В экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) 30% (3 чел.) испытуемых показали средний уровень, 30% (3 чел.) показали уровень ниже среднего, 40% (4 чел.) продемонстрировали низкий уровень. При выполнении этого задания испытуемые в экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) допускали ошибки при ответах, не могли выбрать нужную картинку, путая их между собой, выбирали поочередно из одной пары.

Ниже в гистограмме (рис. 5) и таблице №1, №2, №3 (Приложение Б) представлены результаты выполнения задания №3 на исследования правильности употребления и понимания приставочных глаголов.

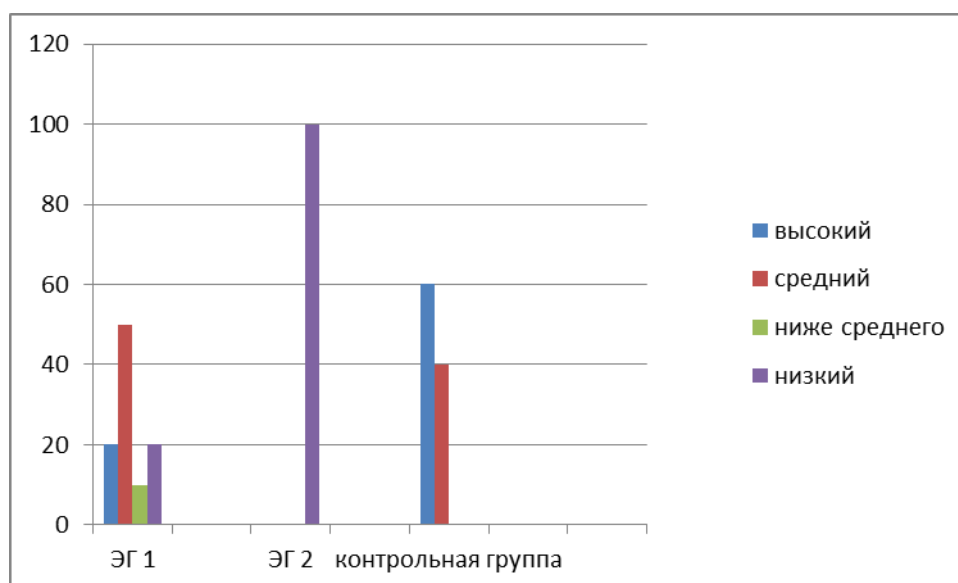


Рисунок 5. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения употреблять приставочные глаголы (%).

При образовании приставочных глаголов испытуемые контрольной группы 60% (6 чел.) показали высокий уровень. 40% (4 чел.) продемонстрировали средний уровень, так как им потребовалась стимулирующая помощь, испытуемые замещали менее частотные приставки более частотными (машина в дом - едет).

При выполнении данного задания 20% (2чел.) испытуемых экспериментальной группы 1 (дизартрия, ОНР III уровня) показали высокий уровень. 50% (5 чел.) испытуемых показали средний уровень. 10% (1 чел.) уровень ниже среднего и 20% (2 чел.) показали низкий уровень. 80% (8 чел.) испытуемых замещали менее частотные приставки более частотными (мальчик в дом - идёт, пошёл). 50% (5 чел.) допускали единичные ошибки и самостоятельно исправляли их (мальчик в дом- идёт). Осуществляли неправильный выбор приставки либо не использовали их 30% (3 чел.) испытуемых.

В экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) 100% (10 чел.) испытуемых показали низкий уровень. Испытуемые отказывались от использования приставки (машина ехала, ехала... и ехала) либо заменяли глагол существительным или другой частью речи (машина ехала, ехала и ...домой).

Ниже в гистограмме (рис. 6) представлены результаты исследования понимания значения приставочных глаголов.

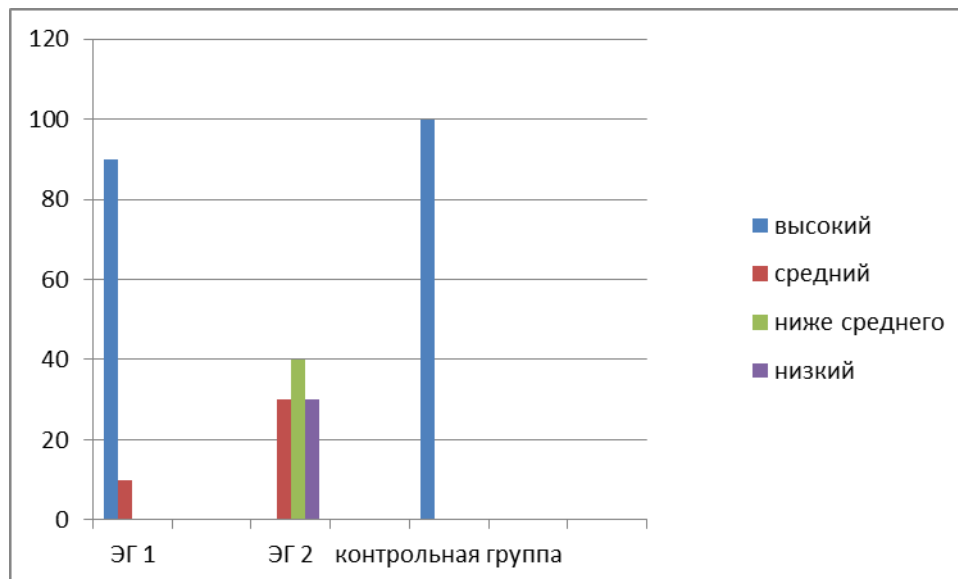


Рисунок 6. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности понимания значения приставочных глаголов (%).

Как видно из гистограммы 90% (9 чел.) испытуемых в экспериментальной группе 1 (дизартрия, ОНР III уровня) показали высокий уровень понимания значения глаголов с помощью приставок. 10% (1 чел.) на среднем уровне, так как

испытуемый допускал единичные ошибки, но самостоятельно исправлял их. В экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) понимание образования глаголов с помощью приставок сформировано лучше, чем употребление, 30 % (3 чел.) показали средний уровень. 40 % (4 чел.) продемонстрировали уровень ниже среднего. 30 % (3 чел.) показали низкий уровень, при повторном показе у испытуемых были трудности, не могли выбрать нужную картинку. В контрольной группе испытуемые показали высокий уровень 100% (10 чел.).

Испытуемые экспериментальной группы 1 (дизартрия, ОНР III уровня) и экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) в заданиях на понимание приставочных глаголов показали лучше результат, по сравнению с заданиями на употребление. У испытуемых контрольной группы процесс подходящего аффикса происходит на автоматизированном уровне, а в экспериментальных группах у испытуемых наблюдаются значительные трудности.

Результаты выполнения задания №4 на исследования правильности употребления и понимания названий относительных прилагательных от существительных представлены в гистограмме (рис. 7) и таблице №1, №2, №3 (Приложение Б).

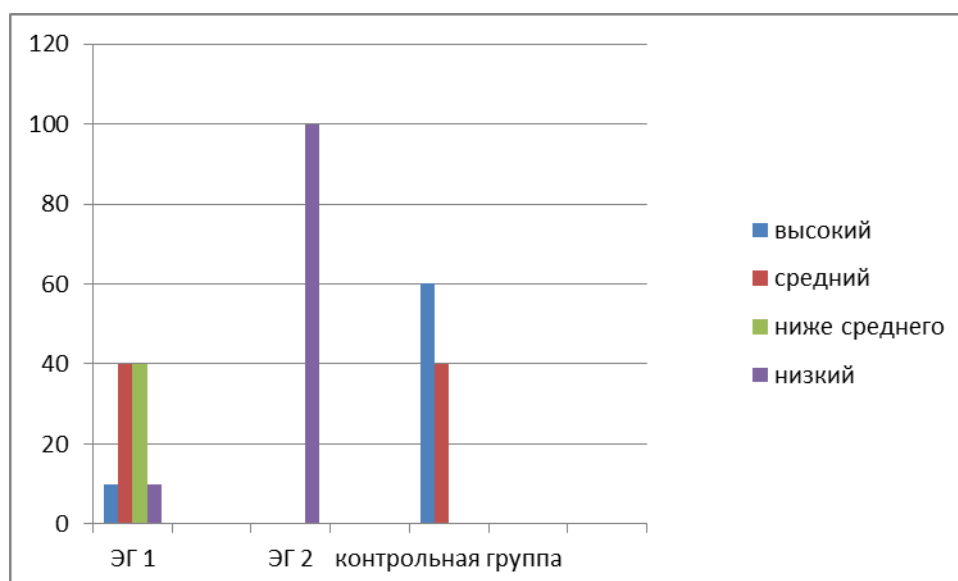


Рисунок 7. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения называть относительные прилагательные от существительных (%).

У испытуемых экспериментальной группы группе 1 (дизартрия, ОНР III уровня) успешно выполнили задание 10% (1 чел.), продемонстрировали средний уровень 40% (4 чел.). Уровень ниже среднего продемонстрировали 40% (4 чел.) испытуемых и 10%(1чел.) низкий уровень, так как им передически требовалась стимулирующая помощь, или они допускали единичные ошибки и самостоятельно исправляли их (деревянный-деревяной). 90% (9чел.) испытуемых допускали ошибки в употреблении словообразовательных моделей с менее продуктивным суффиксом –н (глиняный-глиный, глиновый; шерстяная-шерстевая; кожаные-кожаный,кожавые; снежный-снегуший).

100% (10 чел.) испытуемых экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) показали низкий уровень. В контрольной группе 90%и (9 чел.) показали высокий уровень и 10% (1 чел.) низкий уровень. Испытуемые в этом задании использовали начальную форму слов (стол сделан из дерева, значит он какой – из дерева). Среди остальных ошибок можно отметить использование фрагментов слов, контурных слов либо отказ назвать.

В контрольной группе 60% (6 чел.) испытуемых показали высокий уровень и 40% (4 чел.) продемонстрировали средний уровень, так как им потребовалась стимулирующая помощь.

В следующей гистограмме (рис. 8) представлены результаты исследования понимания значения относительных прилагательных от существительных.

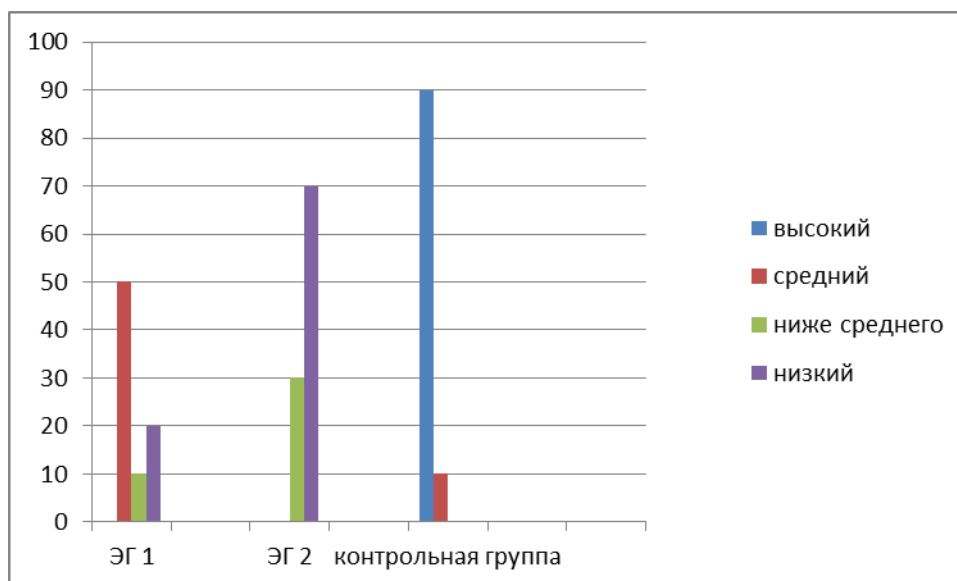


Рисунок 8. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности понимания значения относительных прилагательных от существительных (%).

Испытуемые контрольной группы при образовании относительных прилагательных от существительных в импрессивной речи успешно справились с данным заданием 90% (9 чел.) и 10% (1 чел.) показали средний уровень, так как испытуемый допускал единичные ошибки и самостоятельно исправлял их. В экспериментальной группе 1 (дизартрия, ОНР III уровня) 50% (5 чел.) показали средний уровень и 30% (3 чел.) уровень ниже среднего. 20% (2 чел.) продемонстрировали низкий уровень. В экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) 70% (7 чел.) испытуемых показали низкий уровень и только 10% (1 чел.) средний уровень.

В экспериментальной группе 1 (дизартрия, ОНР III уровня) так же как и в экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) испытуемые допускали ошибки, при повторном показе испытуемые не могли выбрать нужную картинку, путались при показе.

Ниже в гистограмме (рис.9) и таблице №1, №2, №3 (Приложение Б) представлены результаты выполнения задания №5 на исследования правильности



употребления и понимания значения притяжательных прилагательных от существительных.

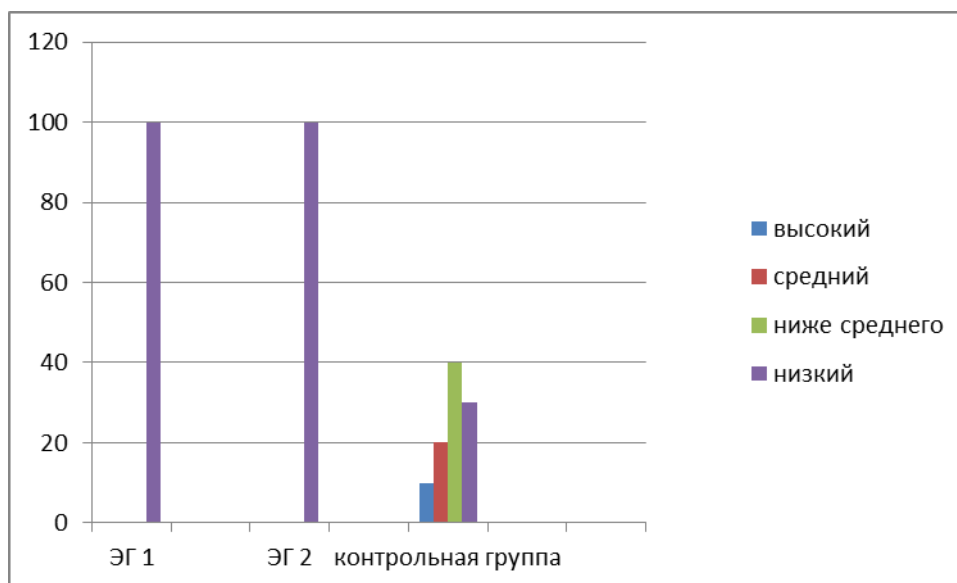


Рисунок 9. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения употреблять притяжательные прилагательные от существительных (%).

Из представленной гистограммы видно, что испытуемые 100% (10 чел.) в экспериментальной группе 1 (дизартрия, ОНР III уровня) продемонстрировали низкий уровень, так как им требовалась стимулирующая помощь, они допускали многочисленные ошибки и самостоятельно не могли исправить их. Испытуемые допускали повторение заданного слова (это хвост петуха, значит хвост чей?-петуха). Так же наблюдалось наложение суффиксов (белчий- белчаний, бельчовый; волчий- волчиный; рыбий- рыбный, рыбовый).

100% (10 чел.) испытуемых в экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) показали низкий уровень. Испытуемые в этом задании использовали начальную форму слов (это хвост петуха, значит хвост чей - петуха). 30% (3 чел.) испытуемых использовали фрагментов слов, контурных слов либо отказывались называть.

В контрольной группе 30% (3 чел.) показали низкий уровень, 40% (4 чел.) ниже среднего. 20% (2 чел.) средний уровень и только 10% (1 чел)

продемонстрировал высокий уровень, так испытуемые нуждались в стимулирующей помощи, 20% (2 чел.) исправлялись с самокоррекцией.

Испытуемые в экспериментальной группе 1 (дизартрия, ОНР III уровня) так же как в контрольной группе употребляли суффикс «ов» там, где требовался «ин» (тигриный- тигровый, павлиний- павловый).

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что дети заимствуют из речи окружающих производные слова в целом и не создают их по правилам словообразования, а производят на основе общего звучания слова зачастую в искаженном виде.

В следующей гистограмме (рис. 10) представлены результаты исследования понимания значения притяжательных прилагательных от существительных.

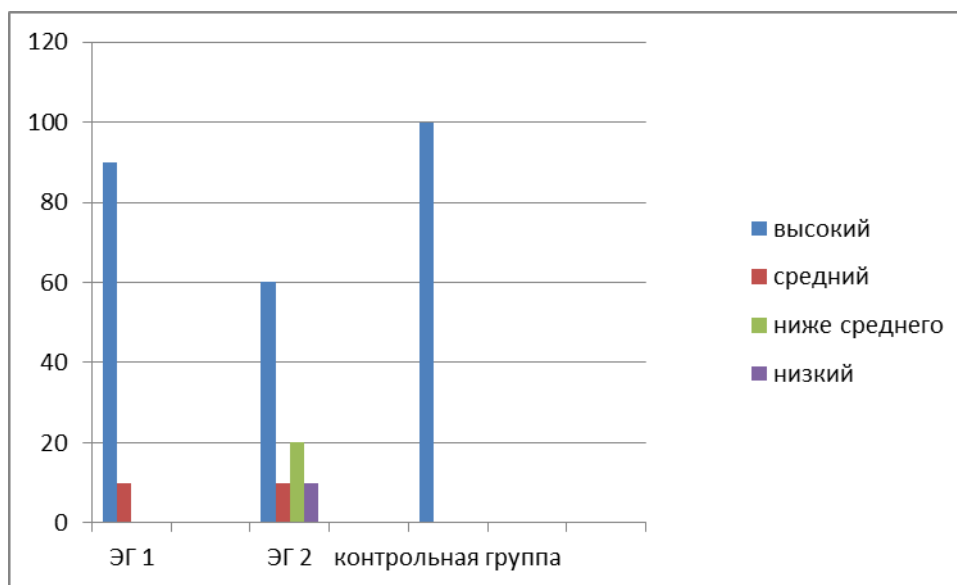


Рисунок 10. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности понимания значения притяжательных прилагательных от существительных (%).

В контрольной группе испытуемые при образовании притяжательных прилагательных от существительных в импрессивной речи успешно справились с данным заданием 100% (10 чел.). 90% (9 чел.) испытуемых экспериментальной группы 1 (дизартрия, ОНР III уровня) показали высокий уровень и только 10% (1 чел.) продемонстрировал средний уровень. В экспериментальной группе 2

(моторная алалия, ОНР III уровня) 60% (6 чел.) показали высокий результат, 10% (1 чел.) средний уровень, 20% (2 чел.) испытуемых продемонстрировали уровень ниже среднего и только 10% (1 чел.) показал низкий уровень.

В экспериментальной группе 1 (дизартрия, ОНР III уровня) так же как и в экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) при повторном показе у испытуемых были трудности в понимании, требовалась организующая помощь либо при ответах не могли выбрать нужную картинку.

Анализ результатов исследования словообразовательных моделей показал, что испытуемые обеих экспериментальных группах гораздо лучше справлялись с заданиями на понимания значения, чем с выполнением этих же заданий в экспрессивной речи. Сравнивая результаты испытуемых экспериментальной группы 1 (дизартрия, ОНР III уровня) и экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) мы можем сделать вывод о том, что словообразовательный компонент языковой системы у детей с дизартрией сформирован значительно лучше, чем у детей с моторной алалией. Словообразовательные процессы у детей с моторной алалией находятся на низком уровне.

Видна значительная разница между детьми, имеющими нарушения и детьми без речевых нарушений. Трудности во всех трех группах возникли в образовании притяжательных прилагательных от существительных и в образовании относительных прилагательных от существительных.

На основе суммы набранных баллов по всем заданиям констатирующего эксперимента для организации дифференцированного подхода нами условно выделили две группы испытуемых: первая группы - с относительно благоприятной перспективой (с 180 до 240 баллов), вторая группа – с менее благоприятной перспективой (с 65 до 179 баллов).

Полученные данные изображены в гистограмме (рис. 11).

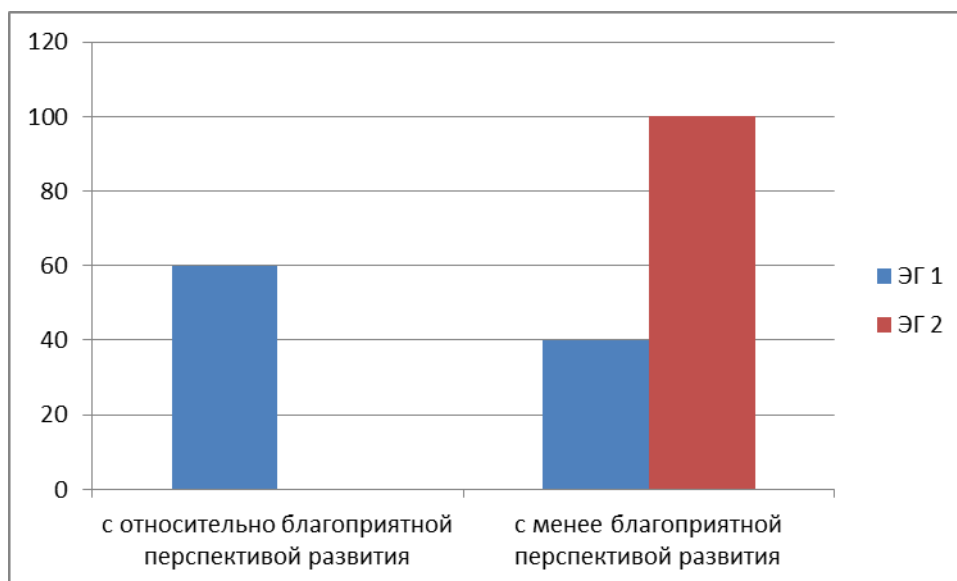


Рисунок 11. Распределение испытуемых в зависимости от сформированности словообразовательных навыков (%).

Из представленной гистограммы видно, что испытуемые экспериментальной группы 1 (дизартрия, ОНР III уровня) 60% (6 чел.) входят в первую группу, испытуемые экспериментальной группы 1 (дизартрия, ОНР III уровня) 40% (4 чел.) и испытуемые экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) 100% (10 чел.) входят во вторую группу.

В группе с относительно благоприятной перспективой дети не справились с заданиями:

- образование глаголов с помощью приставок: замещение менее частотных приставок более частотными, осуществляли неправильный выбор приставки либо не использовали их;

- образование относительных прилагательных от существительных: ошибки в употреблении словообразовательных моделей с менее продуктивным суффиксом –н;

- образование питяжательных прилагательных от существительных: замена или наложение суффиксов, употребление слов в начальной форме.

В группе с менее благоприятной перспективой развития дети не справились с такими заданиями как:

-образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами: использовали фрагменты слов, контурных слов, отказывались называть, использовали основное имя существительного вместо уменьшительного;

- образование названий детенышей животных: отраженное воспроизведение формы слова за экспериментатором, отказ назвать, замена названий детенышей животных названием слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом –чк –чек; ненормативное использование уменьшительно-ласкательных суффиксов –очк, -к, -ик.

- образование глаголов с помощью приставок: осуществляли неправильный выбор приставки либо не использовали их; замена глагола существительным или другой частью речи.

- образование относительных прилагательных от существительных: использование фрагментов слов, контурных слов; ошибки в употреблении словообразовательных моделей с менее продуктивным суффиксом –н, отказ назвать.

- образование притяжательных прилагательных от существительных: замена суффиксов; наложение суффиксов; повторение заданного слова.

В экспериментальных группах результаты исследования свидетельствуют о значительных нарушениях семантического и морфологического уровня словообразовательных процессов. Во всех заданиях испытуемые в экспериментальных группах с моторной алалией и дизартрией испытывали трудности.

У детей с моторной алалией степень выраженности нарушения выше чем у детей с дизартрией. Все дети с моторной алалией попали в группу с менее благоприятной перспективой. У детей с дизартрией преобладают не грубые аграмматизмы, а у детей с моторной алалией преобладают грубые аграмматизмы не только на уровне говорения, но и выраженные трудности на уровне понимания грамматических элементов.

Наибольшие трудности в обеих группах возникли в образовании приставочных глаголов, относительных прилагательных от существительных и притяжательных прилагательных от существительных.

### **2.3. Методические рекомендации по развитию словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.**

На основании результатов констатирующего эксперимента определены основные принципы и содержание.

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

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

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

- Принцип поэтапности - предполагает работу от простого к сложному. Например, ребенок осваивает уменьшительно-ласкательные суффиксы. Для этого не стоит отрабатывать все суффиксы сразу сначала нужно отработать каждый суффикс отдельно (суффикс – чик: стул-стульчик, диван-диванчик, потом суффикс – очк: веточка, баночка и т.д.). После того как все формы освоятся можно будет давать задания на разные формы.

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

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

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

Направления работы для групп представлены в ниже приведенной таблице.

Первая группа- с относительно благоприятной перспективой	Вторая группа- с менее благоприятной перспективой развития
	1 этап. Образование имен существительных при помощи уменьшительно - ласкательных суффиксов.
	2 этап. Образование слов, обозначающих детенышей животных от существительных с помощью суффиксов.
3 этап. Образование глаголов с помощью приставок.	
4 этап. Образование относительных прилагательных от существительных.	
5 этап. Образование притяжательных прилагательных от существительных.	

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

В обеих группах мы выделили общие направления, содержание работы дифференцированно. Для детей с относительно благоприятной перспективой задания даются на употребления, а для детей с менее благоприятной

перспективой игры и упражнения даются сначала на понимание, а потом на употребление.

### **Образование имен существительных при помощи уменьшительно - ласкательных суффиксов.**

#### 1. Упражнение «Веселые бубенцы».

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

#### 2. Игра «Маленькая часть».

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

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

#### 3. Упражнение «Скажи ласково».

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

Детям нужно ласково назвать признак предмета.

#### 4. Упражнение « Большой - маленький».

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

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

#### 5. Игра «Волшебная бабочка».

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



Материал: игрушечная бабочка.

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

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

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

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

#### 1. Упражнение «У кого - кто».

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

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

#### 2. Игра «У кого какая мама».

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

#### 3. Игра « Помогите мне».

Оборудование: картинки взрослых животных, птиц и их детенышей.

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

Ход игры: логопед «Я случайно перепутала, кто с кем живет, неправильно соединила животных и их детёнышей». Далее логопед показывает картинки,

которые соединила: Лис – лосёнок, тигр – лисёнок, слон – оленёнок, ворон – гусёнок, гусь – воронёнок.

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

#### 4. Игра «Кто я?»

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

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

### **Образование глаголов с помощью приставок.**

#### 1. Игра «Чем отличаются слова?»

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

#### 2. Упражнение «Подскажи действия».

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

#### 3. Упражнение «Скажи наоборот».

Цель: учить детей образовывать глаголы с помощью приставок.

Оборудование: карточки с картинками, мячик.

Игра с мячом. Логопед, бросая мяч ребенку, называет действие, ребенок называет действие с противоположным значением. Примеры слов: входит – выходит, влетает – вылетает, прибегает – убегает, приходит – уходит, открывает – закрывает, относит – приносит, подходит – отходит, подлетает – отлетает.

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

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

### **Образование относительных прилагательных от существительных.**

#### **1. Упражнение «Из чего сделано?».**

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

#### **2. Лото «Назови предмет».**

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

#### **3. Упражнение «Волшебная лесенка».**

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

#### **4. Игра «Что для чего?»**

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

Задаёт детям вопросы, где хранятся эти предметы?

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

5. Что приготовим?

Цель: учить детей образовывать относительные прилагательные от существительных.

Оборудование: картинки овощей.

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

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

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

### **Образование притяжательных прилагательных от существительных.**

1. Игра «Угадай, кто хозяин».

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

2. Игра «Ералаш».

Используются картинки с изображением животных, разрезанные на три части. Детям раздаются эти разрезанные части картинок. Логопед на доску вывешивает одну из частей какой-либо картинки. Дети ищут другие части этого животного у себя в руках. Они должны правильно назвать, чья это голова, хвост или ноги: «У меня на картинке лисий хвост». Затем из частей дети составляют целое изображение животного.

3. «Несуществующее животное».

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

4. Игра «Четвертый лишний».

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

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

#### 5. Игра «Путаница».

Цель: закрепление притяжательных прилагательных

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

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

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

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

Ведущим видом деятельности дошкольников является игровая деятельность, поэтому коррекционно-логопедическую работу мы строим, опираясь на дидактические игры и упражнения. Дидактическая игра способствует развитию познавательной и умственной деятельности, накоплению и активизации словаря, социально нравственному развитию ребенка и развитию эмоционально-волевой сферы.

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

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

### **Выводы по второй главе**

Для констатирующего эксперимента нами был разработан диагностический комплекс заданий на основе методических рекомендаций, составленных В.И. Нодельман [20] и на основе диагностического комплекса, составленного Н.В. Серебряковой и Л.С. Соломаха [22]. Комплекс включает в себя пять заданий: образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами; образование названий детёнышей; образование глаголов с помощью приставок; образование относительных прилагательных от существительных; образование притяжательных прилагательных от существительных.

В экспериментальных группах результаты исследования свидетельствуют о значительных нарушениях семантического и морфологического уровня словообразовательных процессов. Во всех заданиях испытуемые в экспериментальных группах испытывали трудности. Наибольшие трудности в экспериментальных группах и контрольной группе возникли в образовании приставочных глаголов, относительных прилагательных от существительных и в образовании притяжательных прилагательных от существительных. Словообразовательный компонент языковой системы у детей с дизартрией сформирован значительно лучше, чем у детей с моторной алалией. Словообразовательные процессы у детей с моторной алалией находятся на низком уровне.

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

Для каждой группы нами были определены направления работы с детьми на основании выявленных ошибок. В рамках обозначенных направлений мы

подобрали примерные игры и упражнения, для коррекционно-логопедической работы.

## Заключение

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

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

Для проведения сравнительного анализа нарушений, нами был организован констатирующий эксперимент, который включал в себя пять заданий. Эксперимент проводился с тремя группами: экспериментальная группа 1 (дизартрия, ОНР III уровня), экспериментальная группа 2 (моторная алалия, ОНР III уровня) и контрольная группа - норма речевого развития.

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

Словообразовательный компонент языковой системы у детей с дизартрией сформирован значительно лучше, чем у детей с моторной алалией. Словообразовательные процессы у детей с моторной алалией находятся на низком уровне. У детей с моторной алалией степень выраженности нарушения выше, чем у детей с дизартрией. У детей с дизартрией преобладают не грубые аграмматизмы, а у детей с моторной алалией преобладают грубые аграмматизмы



не только на уровне говорения, но и выраженные трудности на уровне понимания грамматических элементов.

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

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

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

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

### Список используемых источников

1. Акименко В.М. Практический курс логопедии в моделях и схемах / В.М. Акименко.- Ростов н/Д: Феникс, 2017.-288с.
2. Алексеева М.М. Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Просвещение, 2007. – 400с.
3. Артемова Е.Э., Басова А.А. К вопросу изучения алалии как дизонтогенеза речевого развития // Universum: психология и образование. 2016. №3-4 (22) С.6.
4. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений / Под ред. Л.С. Волковой. - 5-е изд., перераб. и доп.- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 704 с.
5. Вершинина О.М. «Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня». Логопед. Научно-методический журнал 2004, №1 с.34.
6. Логопедия // Ред. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская, 3-е изд. — М.: Владос, 2012. — 364 с.
7. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961. – 154с.
8. Горчакова А.М., Чаладзе Е.А. Формирование грамматических моделей в экспрессивной речи у детей с алалией // СНВ. 2013. №1 (2) С.17-21.
9. Денисова О.А., Захарова Т.В., Кобрина А.М. и др. Пособие для самостоятельной работы студентов по логопедии: Учебное пособие. СПб.: 2005. 232с.
10. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР. 2004. - 320 с.
11. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е.А. Земская. - 3-еизд. , испр. и доп. - М.: Флинта : Наука, 2011 . — 328 с.

12. Ковшиков В.А.. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.
13. Коровко Е. А. Исследование логико-смысловой организации высказывания у старших дошкольников при нарушениях лексико-грамматического строя речи // Специальное образование. 2009. №1 С.22-33.
14. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). - СПб.: СОЮЗ, 1999. -96с.
15. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб., 2001г
16. Левина Р.Е. Нарушения речи у детей дошкольного возраста. – М.:Наука, 2004. – 450с
17. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст]: Учебное пособие/ под ред. Е.А. Логиновой. - СПб.: Изд-во «Союз», 2004.
18. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Т. А. Матросова. - М.: НИИ Школьных технологий: В. Секачев - М., 2011. - 136 с.
19. Новиковская О.А. Логопедическая грамматика для малышей. Пособие для занятий с детьми 4-6 лет. —СПб.: КОРОНЛ-Век, 2016— 79с.
20. Методика исследования речи / В.И.Нодельман. – Иркутск, 1994. –70 с.
21. Правдина О.В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. - М., "Просвещение", 2010. - 272 с..
22. Н. В. Серебрякова, Л. С Соломаха. Схема обследования речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
23. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики// Психолингвистика. – М., 1984

24. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. - 320 с.
25. Соботович, Е.Ф. Проявления стертых форм дизартрии и методы их диагностики [Текст]/Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская // Дефектология. - 2004. - №4. - С. 15-18.
26. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Соботович. — М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
27. Теремкова Н.Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом 3 М.: Гном и Д, 2007.
28. Туманова Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология № 4. М., 2001. С. 69.
29. Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития №6. - М., 2003. - с. 58
30. Ушинский К. Д. Об изучении грамматики в связи с общими задачами обучения языку//Избр.пед.соч. – М., 1954. – Т.2. – С.693.
31. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. - М., 1999.
32. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. - М.: Айрис-пресс, 2004.- 224с.
33. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240с.

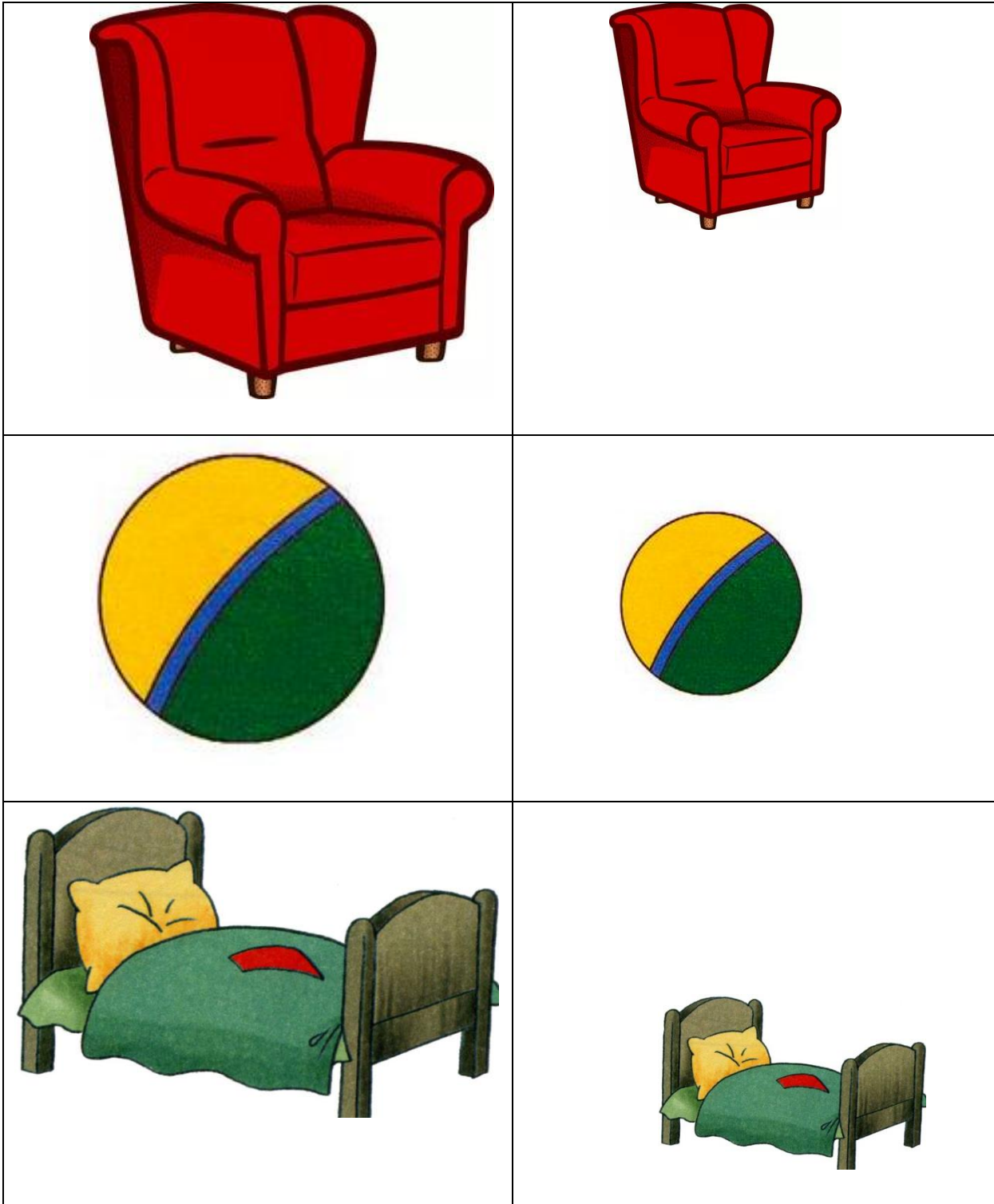
34. Черемухина Г. А., Шахнарович А. М. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. — М., 1976. - 16с.


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

**Приложение А.** Картинный материал для исследования словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

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

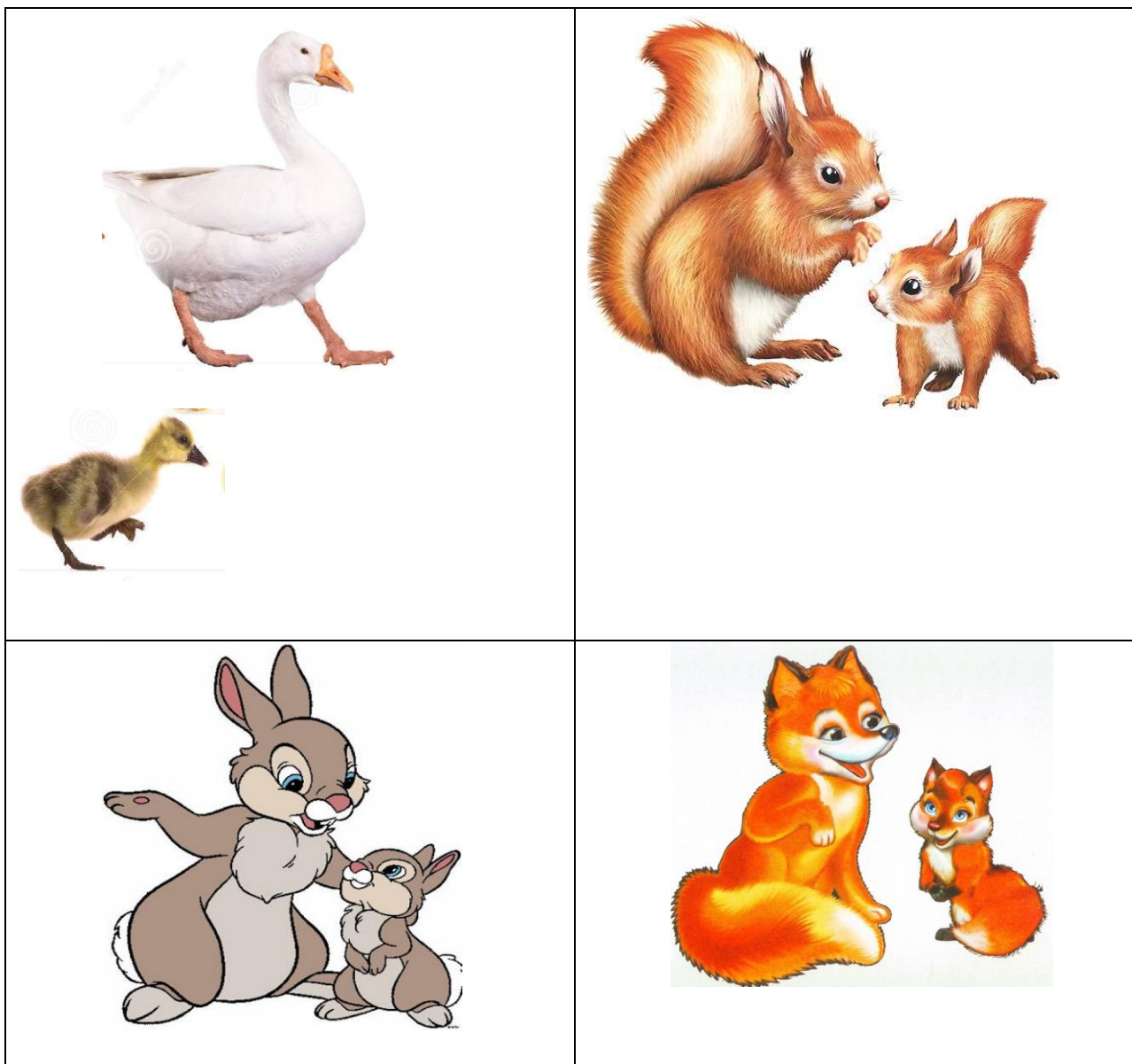




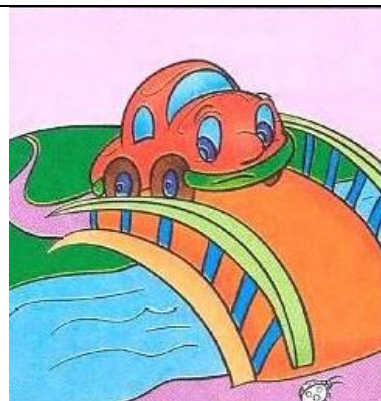
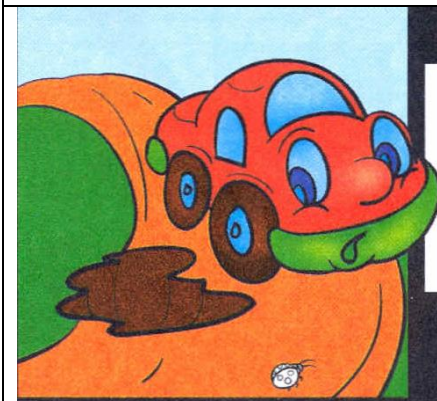
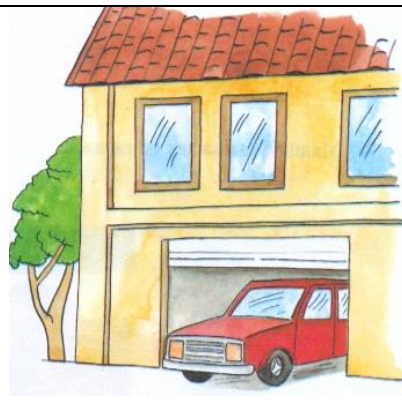


Задание №2. Образование названий детёнышей животных и понимание значения названий детёнышей животных.





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





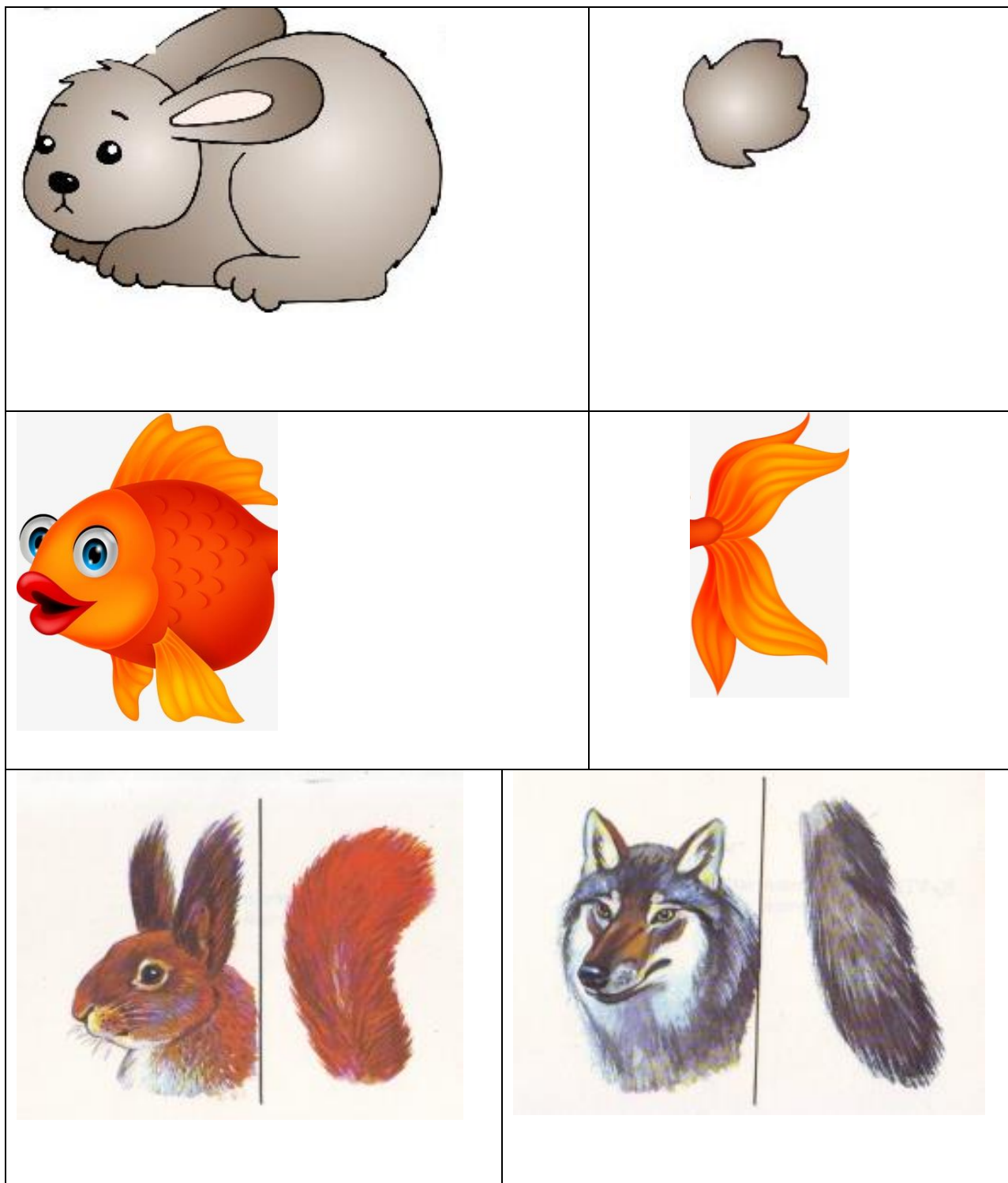


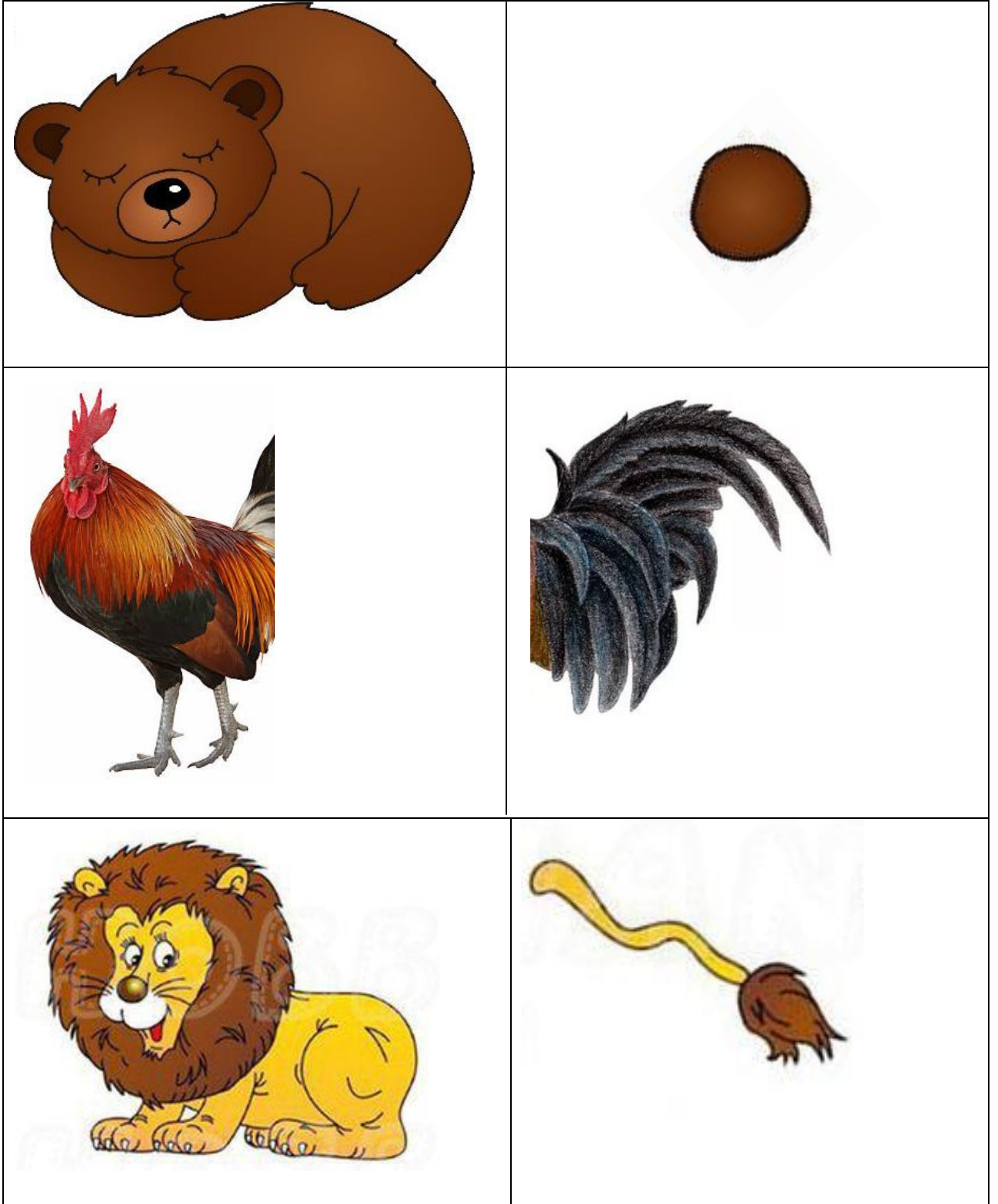
Задание №4. Образование относительных прилагательных от существительных и понимание значения относительных прилагательных от существительных.



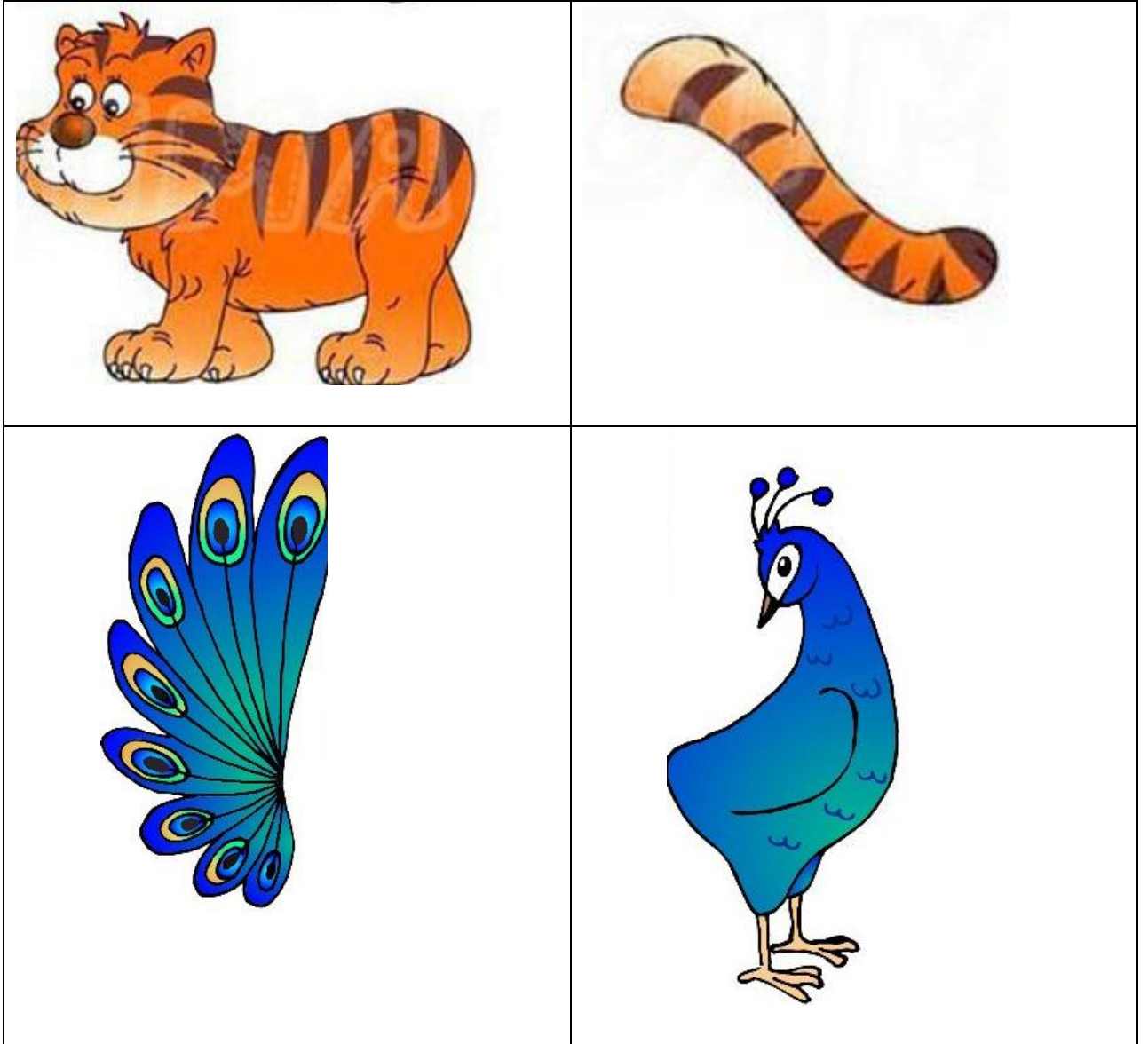


Задание №5. Образование притяжательных прилагательных от существительных и понимание значения притяжательных прилагательных от существительных.











## Приложение Б.

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

№	Имена	Задания									
		Задание №1		Задание№2		Задание№3		Задание№4		Задание№5	
		называет	понимает	называет	понимает	называет	понимает	называет	понимает	называет	понимает
1	Кирилл	23	23	21	21	16	24	17	24	2	18
2	Матвей	21	22	24	23	11	24	15	24	0	22
3	Толя	16	24	24	24	17	24	18	24	9	22
4	Ваня	3	24	21	24	11	23	2	24	0	24
5	Ира	18	24	15	21	12	24	15	23	3	24
6	Василиса	9	8	14	12	10	18	15	23	0	22
7	Катя	15	24	21	24	17	24	24	24	6	21
8	Михаил	21	22	24	24	16	24	18	24	2	22
9	Игорь	22	24	24	24	16	24	18	24	12	22
10	Маша	18	24	18	21	11	23	15	24	6	24

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

№	Имена	Задания									
		Задание №1		Задание№2		Задание№3		Задание№4		Задание№5	
		называет	понимает	называет	понимает	называет	понимает	называет	понимает	называет	понимает
1	Дима	3	10	3	18	3	24	0	12	0	24
2	Вика	9	9	3	9	3	6	0	9	0	12
3	Алёна	3	7	3	15	4	14	0	9	0	21
4	Кира	11	15	6	12	0	12	0	12	0	21
5	Максим	9	12	3	18	0	24	0	10	0	24
6	Андрей	3	10	3	18	0	24	0	12	0	12
7	Марина	9	9	3	9	0	6	0	9	0	21
8	Олеся	3	7	3	15	4	14	0	9	0	21
9	Михаил	9	9	6	9	0	14	0	9	0	9
10	Ярослава	6	12	3	9	0	6	0	9	0	18

Таблица №3. Результаты исследования словообразовательных навыков в контрольной группе с нормой в развитии.

№	Имена	Задания									
		Задание №1		Задание№2		Задание№3		Задание№4		Задание№5	
		называн ие	понима ние	называ ние	понима ние	называ ние	понима ние	называ ние	понима ние	называ ние	понима ние
1	Егор	18	24	16	24	18	24	21	24	12	24
2	Дима	18	24	23	24	17	24	21	24	9	24
3	Максим	15	24	17	22	18	22	21	24	3	24
4	Вероника	24	24	24	24	21	24	20	24	12	24
5	Кирилл	20	24	24	24	21	24	21	24	15	24
6	Данил	24	24	23	24	21	24	21	24	10	24
7	Константин	24	24	24	24	21	24	21	24	18	24
8	Денис	20	24	24	24	21	24	24	24	18	24
9	Матвей	24	24	24	22	18	24	21	24	21	24
10	Яна	24	24	24	24	22	24	19	24	15	24