

Министерство образования и науки Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по формированию навыков морфемного анализа  
у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
профиль «Логопедия»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
логопедии и клиники дизонтогенеза  
к.п.н., профессор И.А. Филатова

Исполнитель: Истомина  
Анастасия Станиславовна,  
обучающийся БЛ-51Z  
группы

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

\_\_\_\_\_

подпись

Научный руководитель:  
Тенкачева Татьяна  
Рашитовна, к.п.н., доцент

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ....	6
1.1. Онтогенез навыков морфемного анализа у дошкольников.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	12
1.3. Особенности уровня сформированности навыков морфемного анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	20
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ИССЛЕДОВАНИЯ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	24
2.1 Цель, задачи, организация работы по изучению навыков морфемного анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	24
2.2. Анализ результатов изучения уровня сформированности навыков морфемного анализа у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	29
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ....	35
3.1. Цели, задачи и принципы организации формирующего этапа работы....	35
3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыков морфемного анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	37
3.3. Контрольное исследование и анализ его результатов.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	46
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	52
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	58

## ВВЕДЕНИЕ

Общее недоразвитие речи (ОНР) объединяет различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии. Значительное место в общем числе детей с ОНР занимают дети с дизартрией, чаще с ее стертыми формами. При дизартрии ведущим дефектом является нарушение звукопроизводительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем. При дизартрии расстраивается усвоение знаковой формы языка, нарушается комбинирование знаков на основе правил языка, оперирование знаками в процессе порождения речи.

Анализ речи детей с дизартрией, проведенный Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковым, обнаруживает у них нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. При этом аграмматизмы в устной речи данной категории детей связаны прежде всего с нарушением двигательной дифференциации фонем.

В этой связи важное значение в процессе работы с детьми, направленной на преодоление ОНР, принадлежит формированию навыков морфемного анализа.

Проблемой формирования навыков морфемного анализа у детей с дизартрией и с ОНР занимались: Н. В. Ипполитова, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, Н. В. Серебрякова и др.

На настоящий момент недостаточно исследованы особенности проведения работы по формированию навыков морфемного анализа у детей с различной степенью тяжести нарушений речи и различными видами нарушений, входящих в группу детей с ОНР, недостаточно изучены ресурсы и материалы различных предметных областей, которые могут быть использованы в коррекционно–развивающей работе.

Усложняющаяся школьная программа, достаточно короткий срок, отводимый в процессе обучения на овладение грамотой, предъявляют значительные требования к речевому развитию детей. В результате возникают противоречия между требованиями к подготовке ребенка и его навыками использования речи.

Это делает актуальным тему развития навыков морфемного анализа в контексте преодоления ОНР III уровня у дошкольников.

Цель работы: теоретически обосновать и разработать содержание логопедической работы по развитию навыков морфемного анализа в контексте преодоления ОНР III уровня у дошкольников.

Объект исследования: навыки морфемного анализа у дошкольников с ОНР III уровня. Предмет исследования: развитие навыков морфемного анализа в контексте преодоления ОНР III уровня у дошкольников.

Задачи исследования:

1. Проанализировать уровень разработки по теме исследования в современной научно-методической литературе.
2. Выявить особенности морфемного анализа у дошкольников с ОНР III уровня.
3. Разработать и апробировать содержание логопедической работы по развитию навыков морфемного анализа у дошкольников с ОНР III уровня.

Методологические основы работы: теория культурно-исторического развития по Л. С. Выготскому, представления Д. Б. Эльконина об игре как о ведущей деятельности детей дошкольного возраста, представления Н. В. Серебряковой и Р. И. Лалаевой об этапах работы по развитию навыков морфемного анализа, исследования А. Н. Гвоздева, Т. Н. Ушаковой, А. М. Шахнарвича, Д. Б. Эльконина в области развития грамматического строя в онтогенезе, а также представления Л. С. Выготского, Е. И. Исенина, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьева, Н. И. Лепской об онтогенезе развития детской речи.

Методы исследования: анализ литературы, эксперимент, статистический метод.

База исследования: Челябинская область, город Челябинск, ул. Энгельса д. 38а, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №438.

Теоретическая значимость работы состоит в выделении составляющих навыка морфемного анализа, обозначении показателей развития навыков морфемного анализа, обобщение данных о направлениях коррекционной работы, направленной на формирование навыков морфемного анализа и развитие навыков словообразования.

Практическая значимость работы состоит в эмпирическом исследовании состояния навыков морфемного анализа у дошкольников с ОНР III уровня, разработке и апробации программы коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие навыков морфемного анализа у дошкольников ОНР III уровня, в выделении условий эффективности такой работы. Материалы исследования могут использоваться в деятельности учреждений комбинированного типа, в логопунктах.

Структура работы: исследование состоит из введения, трех глав и заключения, библиографического списка и приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

## **1.1. Онтогенез навыков морфемного анализа у дошкольников**

В настоящее время существует широкий спектр исследований и теорий таких авторов, как В. В. Виноградова, Е. С. Кубряковой, Л. В. Сахарного, Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович и др., раскрывающих существенные характеристики закономерностей усвоения детьми морфемных закономерностей в онтогенезе. Данный вопрос на протяжении всего периода исследования и до настоящего времени является дискуссионным. Принимая слово за основную единицу речи, которая состоит из морфем как из значимых, неделимых без потери смысла, авторы по-разному представляли механизмы, лежащие в основе становления морфологической системы словоизменения и словообразования.

В конце XVIII века была разработана и получила широкое распространение теория подражательного характера речи и овладения морфологической системой языка. В соответствии с данной концепцией, основным, необходимым и остаточным условием развития речи считается практика, имитация ребенком тех элементов языка, слышимых в речи взрослых [1].

Н. А. Рыбников, анализируя периоды появления частей речи в онтогенезе, полагал, что формальные изменения, в силу своего имитационного характера, появляются достаточно поздно (примерно в 3 года). Аналогичной была позиция В. А. Богородицкого и А. Левоневского.

Представители физиологического направления считали, что дети овладевают новыми категориями в результате образования значимых

временных связей условно-рефлекторного происхождения. При этом исследователями слово рассматривалось в качестве условного раздражителя, который ведет к формированию и функционированию новых временных связей (А. Г. Иванов-Смоленский, Н. И. Красногорский, М. М. Кольцова, Ю. М. Пратусевич, С. М. Доброгаев).

В рамках классического лингвистического подхода словообразование рассматривается по-разному: во-первых, это процесс образования новых слов, во-вторых, это особый раздел науки о языке, в которой изучается словообразовательная система языка.

Несмотря на разногласия по поводу механизмов овладения детьми словообразовательной системой русского языка, в большинстве исследователей детской речи отмечается, что при нормальном речевом развитии ребенок производит неологизмы. Такие факты встречаются в материалах Н. А. Рыбникова, В. А. Рыбниковой, А. Д. Павлова, а также Н. И. Гавриловой и М. И. Стахорской.

Явление словотворчества анализируется и в работах зарубежных исследователей в частности, данные детского словотворчества наиболее детально изучены в немецкой, французской и английской литературе.

В. Штерн отмечает, что ребенок не воспроизводит то, что слышал от взрослых, хотя многое говорит такое, что взрослые никогда не говорили. Сюда относится спонтанная переработка того, что ребенок воспринял имитацией. В большом количестве случаев эта переработка выступает в форме «образованной аналогии» [34].

По мнению исследователей, детское словотворчество носит спонтанный характер, при этом спонтанность проявляется не в «творении из ничего», а в свободном восприятии им языкового материала, «при этом тенденция к аналогии настолько сильна, что даже интенсивные воздействия языка окружающих оказываются недействительным» [9]. Поэтому у ребенка вызывают затруднения усвоения форм, отклоняющихся от языковой нормы.

С. Н. Цейтлин считал, что появление в детской речи неологизмов, является следствием «слишком прямолинейного следования ребенка правилам усваиваемой языковой системы» [31]. К. И. Чуковский рассматривает детское словотворчество, как проявление одаренности ребенка. С позиции синтаксического подхода выделено два этапа создания новых слов [12]:

1. «Собственно номинация» или появление новой единицы в процессе коммуникации.

2. Универбизация или возможность оформления новой единицы с помощью цельнооформленного знака. Примером универбизации может служить детское словотворчество.

С позиции синтаксического подхода, основным процессом овладения речью является генерализация. Овладевая предметной деятельностью и общаясь с окружающими, у ребенка формируется ориентировка в звуковой форме слова. Такая ориентировка протекает в два этапа: сначала - узнавание, а затем выбор форм выражения. Вместе с этими процессами протекают еще два: выделение объекта из ситуации или, иными словами, спецификация объекта, и присвоение ему имени. По мнению А.А. Леонтьева, эта деятельность приводит к вычленению необходимого формального элемента слова. «При восприятии звукового состава морфемы у ребенка формируется обратная связь звучания с морфемой как частью слова» [1, с. 66].

Детское словотворчество рассматривается как конструирование слов, фраз, а не как имитация и подражание услышанному ранее.

В детском словотворчестве Н. С. Жукова отмечает, что обнаруживается аспект «саморазвития» языковой способности, и неологизмы выступают как некий продукт этого развития [6].

По мнению А. М. Шахнаровича, механизм словообразования включает два уровня [33]:

1. Словообразовательный уровень, представляющий собой многообразие способов образования новых слов. Включает два подуровня: синтагматический и подуровень «универбов».

2. Лексический – как совокупность лексических единиц языка.

Результатом взаимодействия этих уровней являются правила словообразования. Следует заметить, что в разном возрасте степень доминирования каждого уровня различна. Так, до трех лет ведущая роль отводится лексическому уровню, с 3 лет и до 4-5 лет словообразовательный уровень начинает занимать лидирующие позиции, а с 6-7 лет дети чаще пользуются готовыми лексическими единицами, а словообразование применяется только в случае острой необходимости. Таким образом, «на более поздних этапах лексический уровень занимает ведущее место, а словообразовательный – обеспечивает актуализацию закрепленных в сознании универбов».

Ряд авторов отмечает, что детское словотворчество выполняет ориентировочно-исследовательскую функцию, являясь при этом действенным способом развития языковых умений у ребенка.

Н. И. Жинкин указывает на то, что человек понимает сообщаемое ему по мере развития его способности самому создавать сообщение на том же уровне интеграции. Опираясь на этот тезис, А. М. Шахнарович показал, что появление производных слов в онтогенезе тесным образом связано с определенным уровнем когнитивного развития детей, когда «становится доступным познание функциональных характеристик предмета и развивается способность к адекватному восстановлению образа действительности, который стоит за производным словом» [33, с. 200].

Л. Д. Сергеева разработала периодизацию развития процессов словотворчества у детей [22]:

1. От 2,6 до 3,6 - 4 лет - период накопления первичного словаря мотивированной лексики и формирования предпосылок словообразования. Словопроизводство имеет случайный, ситуативный характер, проявляясь в

виде единичных случаев словообразования аналогического или корреляционного типов.

2. От 3,6 - 4 лет до 5,6 - 6 лет - период словопроизводства или словопроизводства.

3. После 5,6 - 6 лет - период усвоения норм правил словообразования, самоконтроля, формирование критического отношения к речи, снижение интенсивности словотворчества в самых ярких его проявлениях.

Становление словообразовательных процессов в онтогенезе с психофизиологической, психолингвистической, психологической точки зрения освещается в работах многих авторов (А. Орлова, Н. Попова, Е. Собонович, О. Шахнарович и др.).

Развитие словообразования в онтогенезе четко связано с развитием познавательной деятельности детей. Так, при формировании словообразования осуществляются сложные процессы анализа предметов, признаков, действий окружающей действительности, соотнесение их с единицами и элементами, выделением значимых компонентов слова (морфем), соотнесение этих элементов. Весь период развития детской речи от 2 до 5 лет проявляется овладением многих слов, различных по своему строению. В это время ребенок усваивает морфологическую форму слова, точное значение, но не запоминает абстрактного значения. К пониманию абстрактного значения ребенок переходит лишь в более позднем возрасте, когда формируются сложные логические отношения. Усвоение системы морфологического словообразования начинается с двух лет. В речи ребенка с нормальным речевым развитием в 1 г. 9 мес. - 2 г. появляются производные слова. Далее, после 2 лет, особенно обширно разворачивается свое собственное словотворчество. Затем, в возрасте 2 л. 6 мес. - 3 л. 5 мес. - 4 г. активно появляются производные слова, несуществующие в нормах родного языка (детские неологизмы, которые являются самостоятельно создаваемыми детьми «языковыми единицами или измененными единицами взрослой речи») (убиратель, обучатель, резатель, рыбенок). Все это связано как с

познавательной активностью ребенка, так и с ее ориентацией на существенные морфологические элементы языка и использования их для обозначения новых явлений окружающей нас действительности [6].

Овладение морфологическим методом словообразования ведет к активному увеличению объема словаря детей 2 - 5 лет. По мнению Т. В. Ушаковой, при образовании нового слова, ребенок принимает во внимание только главное значение его корневой и аффиксной частей, но не берет в расчет более тонкие закономерности фонологических или семантических сочетаний словообразовательных морфем. Далее эти неологизмы заменяются в речи ребенка на слова, принятые в обычном лексиконе данного языка, в то время, когда он начинает обращать внимание на то, что его неологизмы не совпадают с нормами родного языка. В связи с этим уже к 4 годам система морфологического словообразования становится практически усвоенной, за некоторым исключением редких и атипичных форм [32].

Принято считать, что основной механизм словесных новообразований - аналогия. Ученые отмечают следующее: освоив практический способ анализа морфемы, сравнением слов однотипного морфологического ряда, дети начинают придумывать новые слова и аналогичные словоформы, бессознательно используя для этого важные части слова: основы, суффиксы, приставки и так далее. К концу дошкольного возраста дети осваивают образование слов по аналогии на приемлемом уровне [21].

При анализе особенностей усвоения детьми с нарушениями речи системы морфологического словообразования, выявляют различные отклонения непосредственно на каждом из данных этапов. Так, у детей с моторной алалией имеются специфические ошибки в словообразовании и словоизменении, серьезные нарушения морфологической структуры.

На современном этапе развития науки словообразование рассматривают, как особый вид речевой и мыслительной деятельности, имеющий ряд базовых операций: операцию выделения и распознавания морфем на слух со слов, которые звучат, и операцию интеграции (так

называемого включения) словообразовательной части в состав нового слова. Усвоение морфологической системы словообразования предполагает овладение ребенком рядом действий и операций с языковыми знаками (в данном случае с морфемы) [42].

Таким образом, имеет место тесная связь словообразования и способности к морфемному анализу слова. Усвоение норм словообразования происходит в процессе детского словотворчества, которое находится в тесной связи с возрастными, когнитивными возможностями ребенка.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня**

Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи сформировалось в результате многих исследований разных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного возрастов, которые провела Левина Р. Е. совместно с коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, в данный момент НИИ коррекционной педагогики (Никашина Н. А., Каше Г. А., Спирина Л. Ф., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В., Филичева Т. Б. и др.).

Под понятием «общее недоразвитие речи» (ОНР) понимают разные сложные речевые расстройства, при наличии которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, которые относятся к ее звуковой (фонетике) и смысловой стороне (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте [39].

Общее недоразвитие речи - разные сложные речевые расстройства, при наличии которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, также относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [28].

Несмотря на разную природу дефектов, у детей с ОНР имеются характерные проявления, которые указывают на системное нарушение речи.

К ведущему признаку ОНР относится более позднее начало речи, первые слова могут появляться к 3 - 4, а порой и к 5 годам. В речи присутствует большое количество аграмматизмов и она недостаточно фонетически оформлена.

Недоразвитие экспрессивной речи является явным критерием, при том, что ребёнок благополучно понимает обращённую речь. Что произносит ребёнок малопонятно. Наблюдается слабая речевая активность, резко падающая с возрастом без специального обучения. Такие дети достаточно критичны к этому дефекту. Нарушение в речевой деятельности отпечатывается на формировании у детей интеллектуальной, аффективно-волевой, сенсорной сфер. Отмечается неустойчивость внимания, возможности его распределения ограничены. При частично сохранной смысловой и логической памяти у детей снижена вербальная память. Ребёнок не запоминает сложные инструкции, части и последовательность задач.

Отмечается скудная координация пальцев, кистей, недоразвитие мелкой моторики. Выявляется замедленность, зависание в одной позе.

Во многих случаях в анамнезе отсутствуют данные о грубых нарушениях центральной нервной системы, это обеспечивает достаточную сохранность психических реакций, моторных функций, и поведения в целом.

В раннем детстве наблюдаются продолжительные соматические заболевания и наличие негрубой родовой травмы. Неблагоприятное влияние речевой среды, ошибки воспитания, дефицит общения тоже относится к факторам, замедляющим нормальное речевое развитие. В таких случаях, непосредственно, обращается внимание на обратимую динамику речевой недостаточности.

При этом, речь детей обеспечивает коммуникативную функцию, даже несмотря на некоторые отклонения от возрастных норм, что зачастую является довольно полноценным регулятором поведения. В большинстве

случаев у детей происходит перенос выработанных речевых навыков, при условии свободного общения, а также наблюдается склонность к спонтанному развитию, что позволяет компенсировать недостаточность в речи дошкольного возраста. Р. Е. Левина разработала периодизацию проявления общего недоразвития речи: от абсолютного отсутствия в связной речи до развернутых форм общения, с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Подход, который предложила Р. Е. Левина, позволил отойти непосредственно от описания отдельных проявлений недостатков речи и представить картину аномального развития ребенка по некоторым параметрам, отражающим состояние языковых средств и процессов коммуникации. На основе поэтапного структурного изучения аномального развития речи раскрываются в том числе специфические закономерности, которые указывают на переход от низкого к высокому уровню развития.

Все уровни характеризуются непосредственной связью первичного дефекта и вторичных проявлений, которые, в свою очередь, задерживают развитие речевых компонентов. Переход от уровня к уровню характеризуется появлением иных языковых возможностей, а также повышением активности речи, изменением ее мотивационной основы и предметно-смыслового содержания.

Тяжестью первичного дефекта и его формой определяется индивидуальный темп продвижения в развитии ребенка.

Наиболее свойственные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при таких речевых нарушениях, как алалия, дизартрии, реже - ринолалия и заикание.

Можно выделить три уровня речевого развития, которые отражают характерное состояние компонентов языка у дошкольников и школьников с общим недоразвитием речи [31].

Первый уровень речевого развития. Наблюдаются ограничения речевых средств общения. В экспрессивной речи детей нечетко

произносимые слова, звукоподражания и звуковые комплексы, что указывает на малое количество нечетко произносимых слов. В основном используются указательные жесты, мимика. Ребенок пользуется мимикой, жестами, однообразным комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, обозначая разницу значений.

Лепетные образования расценивают как однословные предложения.

Второй уровень речевого развития. Переход к нему характеризуется увеличенной речевой активностью детей. Общение происходит с помощью использования постоянного, но до сих пор искаженного и ограниченного запаса употребляемых слов. Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предложениями в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей или знакомыми событиями окружающей жизни. Речевая недостаточность четко проявляется во всех аспектах.

Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Для него характерно недифференцированное произнесение звуков (как правило свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), в тот момент, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. При относительно развернутой речи имеет место неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре в основном используются существительные и глаголы. Малое количество слов, которые обозначают качества, признаки, состояния предметов и действий. Не могут использовать словообразование, это создает трудности в использовании вариантов слов, детям редко могут подбирать однокоренные слова, образовывать новые с помощью суффиксов и приставок. Часто они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, похожим по значению. Понимание обращенной речи значительно развивается и

приближается к норме. Наблюдается недостаточное понимание изменений значения слов, которое выражается приставками, суффиксами; отмечаются трудности в различении морфологических элементов, которые выражают значение числа и рода, а также понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения [28].

Этиология общего недоразвития речи.

В качестве причин ОНР могут быть перенатальные, натальные и постнатальные факторы.

Перенатальные факторы. К ним относится органическое поражение или недоразвитие отделов центральной нервной системы в перенатальный период, различные заболевания, действующие на организм матери во время беременности (корь, краснуха), резус-конфликт, переливание крови, наследственность, интоксикации, родовые травмы.

Натальные факторы. К этим факторам можно отнести асфиксии во время родов, травмы, полученные во время родов, тяжёлые роды.

Постнатальные факторы. К таким факторам можно отнести физическую ослабленность ребенка, частые соматическими заболеваниями, педагогическую запущенность, перенесённые инфекционные заболевания, а также различного рода травмы, перенесённые ребёнком в раннем возрасте. Помимо этого, общее недоразвитие речи может быть вызвано такими причинами как двуязычие в семье, многоязычие, а также воспитание ребенка глухими или слабослышащими родителями. Возможно появление общего недоразвития речи при слабости акустико-гностических процессов. В таких ситуациях при нормальном слухе имеется пониженная способность к восприятию речевых звуков. В результате нарушения слухового восприятия происходит недостаточное различение акустических признаков, характерных для каждой фонемы, вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова.

Таким образом, можно сделать вывод, что ОНР характеризуется нарушением всех компонентов речевой деятельности, дети с ОНР требуют особого внимания, им необходима специальная поддержка и своевременная коррекционная работа.

Связь между нарушениями речи и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая непосредственно полноценными предпосылками для того, чтобы овладеть мыслительными операциями, которые доступны их возрасту, дети часто отстают в развитии словесно логического мышления. Без специализированного обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [24, 56].

Исследование неречевых психических функций у детей с общим недоразвитием речи выявили клинические разнообразия проявления этого нарушения. В зависимости от этого Мастюкова Е. Н. выделяет у детей с общим недоразвитием речи III уровня:

1. Отмечаемые недостаточно тонкие дифференцированные движения пальцев рук, а также несформированность кинестетического и динамического праксиса, малые неврологические дисфункции в основном ограничиваются нарушениями регуляции мышечного тонуса.

2. Наличие у старших дошкольников с ОНР III уровня характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью. Многие дети этой группы с трудом переключаются с одного вида движений на другой отличаются общей моторной неловкостью. Указанные нарушения обычно сочетаются с недостаточностью фонематического восприятия. Отмечается незрелость эмоционально-волевой сферы. Дети этой группы испытывают затруднения при обучении их пониманию количественных отношений, представлений о числе и о натуральном ряде чисел. Катамнестическое изучение детей в процессе их обучения в речевой школе выявляет выраженные и стойкие затруднения усвоении математики.

3. У детей так же имеет место и наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, клинически обозначающееся как моторная алалия. Типичными признаками моторной алалии являются: выраженное недоразвитие всех сторон речи – лексической, фонематической, синтаксической, а также морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи. При моторной алалии, у детей дошкольного возраста, характеризуются выраженные трудности в образовании звуковых образов слов: у детей наблюдаются стойкие затруднения в назывании слов, при владении достаточным пассивным словарем. Также очень низкая речевая активность характерна для детей с моторной алалией. Вторичные компенсаторные формы общения с окружающими, с помощью мимики и жестов, более выражены при критичном отношении ребенка к своей речи. Кроме специфического речевого дефекта, для детей с моторной алалией, характерны нарушения памяти, внимания, мышления, поведения и расстройства эмоционально-волевой сферы [17].

При различной природе дефектов в психическом развитии у таких детей имеются типичные проявления, которые указывают на системное нарушение речевой деятельности. Для детей с ОНР характерно: позднее начало речи (3-4 года); резкое ограничение словаря; ярко выраженные аграмматизмы (смещение падежных форм, отсутствие согласований, пропуск предлогов и т. д.); дефекты звукопроизношения (все виды); нарушение ритмико-слоговой структуры слова; затруднение в распространении простых предложений и построении сложных. Речь этих детей почти непонятна. Отмечается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает, но дети достаточно критичны к своему дефекту. Неполюценная речевая деятельность отпечатывается на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Наблюдается неустойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической

памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания [26].

Они не могут запомнить сложные инструкции, части и последовательность заданий. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции [5, 21].

Дети с ОНР III уровня отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекачивание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики, обнаруживается замедленность. Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с ОНР и в то же время для определения их компенсаторного фона.

Таким образом, дети с ОНР III уровня обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы.

Наличие органического поражения головного мозга обуславливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушение равновесия, координации движений,

недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

Такие дети быстро истощаются и пересыщаются любым видом деятельности. Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдается заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причём это утомление накапливается в течении дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребёнка, на его самочувствии. Это может проявляться в расстройстве сна, вялости, либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство. Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

### **1.3. Особенности уровня сформированности навыков морфемного анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня**

С помощью анализа специализированной литературы удалось установить, что до нашего времени изучение навыков морфемного анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня не было предметом отдельных исследований. Малая степень изученности всего своеобразия

проявлений недоразвития навыков морфемного анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня помогает объяснить то недостаточное внимание, которое уделяется в специальной методической литературе развитию словообразования. Обратимся к анализу обнаруженных в литературных источниках сведений, относящихся к проблеме преодоления недостаточности навыков морфемного анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня [24].

Широкая распространенность этого речевого нарушения и его влияние на овладение детьми устной и письменной речью обусловила пристальный интерес исследователей к данной проблеме изучения и преодоления общего недоразвития речи (Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и др.) [2]. Анализируя состояние речи у детей с ОНР, исследователи констатируют у них недостаточность навыков морфемного анализа, начиная с дошкольного возраста (Н. С. Жукова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Е. Ф. Соболевич, Л. Ф. Спирина, С. Н. Шаховская и др.) [6]. Так, Р. Е. Левина [27], провела поуровневый анализ состояния навыков морфемного анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и отметила, что дети, совсем не пользуются навыками морфемного анализа. У детей с ОНР III уровня, определяемый как уровень «развёрнутой фразовой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития», отмечается незнание, а также неточное знание и употребление некоторых слов, неумение изменять их и невозможность образовывать новые слова. Это проявляется в многочисленных заменах слов как по звуковому, так и по смысловому принципам, в употреблении качественных прилагательных, в использовании относительных прилагательных в редких и лишь достаточно знакомых ситуациях. Такая ограниченность лексических средств, по мнению Р.Е. Левиной, «частично обуславливается неумением различить и выделить общность корневых значений» [14]. Автор напрямую указывает на неумение пользоваться навыками морфемного анализа этими детьми, что приводит «к

весьма ограниченной возможности варьировать слова». Зачастую «сама задача преобразования слова оказывается для детей малодоступной». Говоря о состоянии импрессивной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, Р.Е. Левина отмечает значимое снижение понимания оттенков значений однокоренных слов.

Анализ восприятия обращённой речи такими детьми помог Н.С. Жуковой определить уровни понимания речи: нулевой, ситуативный, нормативный, предикативный, расчленённый. По мнению автора, лишь находясь на последнем — расчленённом — уровне понимания речи, ребёнок с ОНР III уровня «начинает различать изменения значений, которые вносятся отдельными частями слова (морфами) — флексиями, приставками, суффиксами». Этот уровень понимания речи является более обычным для детей с ОНР III уровня. Этот уровень речевого развития характеризуется, по мнению Н.С. Жуковой [21], длительным периодом не расчленённого воспроизведения слов родного языка как доминантной особенностью. Такое слитное воспроизведение словесных форм автор считает препятствием к проведению аналитической переработки усваиваемого извне речевого материала, это впоследствии препятствует овладению некоторыми операциями с языковыми знаками. В частности, со словообразовательными морфемами, и приводит к такому состоянию словарного запаса, характеризующегося в литературе особой скудностью, ограниченностью, по сравнению с лексическим запасом нормально развивающихся сверстников. Это чётко проявляется при изучении у них состояния предметного, глагольного словаря и словаря признаков.

Как отмечают Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина дошкольники с ОНР III уровня, затрудняются даже в образовании некоторых уменьшительно-ласкательных форм имён существительных. Более затруднительным для них - образование относительных и притяжательных имён прилагательных и приставочных глаголов (деревко — деревце, ведречко — ведёрко, деревкин — деревянный и т.д.).

Также авторы отмечают, что в отдельных случаях дети с ОНР III уровня оказываются в состоянии правильно показать картинки с изображением соответствующих предметов, признаков, действий, но не могут правильно их назвать. Однако, указанные исследователи подчёркивают, что в большинстве случаев, недоразвитие лексической стороны речи проявляется в типичном снижении понимания значений этих и других слов [32].

Такая недостаточность приводит к стойким и постоянным лексическим ошибкам, таким как: замены названий действий словами, приближенные по ситуации и внешним признакам (подшивает -шьёт, вырезает -рвёт и прочее), непонимание и неточное употребление названий, форм, предметов (квадратный, прямоугольный, круглый и т.д.), недостаточное употребление прилагательных (в первую очередь — относительных и притяжательных), неправильное образование существительных, прилагательных и глаголов суффиксальным и префиксальным способами и т.д.

Аналогичные затруднения отмечают и другие авторы, изучавшие особенности состояния лексического строя языка у дошкольников с общим недоразвитием речи (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова и др.) [6]. Определённо, что недоразвитие навыков морфемного анализа приводит к «сужению» объёма словаря детей, к дефицитности в организации семантических полей, что, в свою очередь, препятствует активизации словаря, совершенствованию процессов поиска слов и их переводу из пассивного в активный словарь.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня в качестве наиболее стойких отмечаются ошибки при образовании и употреблении следующих категорий производных слов:

1. Уменьшительно-ласкательных форм существительных (платице — платёнька, скворушка — скворчик, скворечник и т.д.);
2. Существительных с суффиксами единичности (горошинка — горошка, гороховка, песчинка — песочинка, песочница и т.д.);

3. Относительных прилагательных (пуховый — пухный, клюквенный — клюковый);

4. Притяжательных прилагательных (волчий — волкин, лисий — лисовый и т.д.).

Особую же трудность у этих детей вызывало обозначение названий профессий женского рода (лётчица — летчика, разведчица — развеска, кладовщица — кладовка и т.д.), образование увеличительных форм слов (ножища — ноготица, сапожище — сапогина и т.д.), малознакомых сложных слов (ледокол — легопад, далекол и прочее). Не всегда успешно дети справляются и с дифференциацией приставочных глаголов [30].

## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ИССЛЕДОВАНИЯ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

### **2.1 Цель, задачи, организация работы по изучению навыков морфемного анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня**

С целью изучения уровня сформированности навыков морфемного анализа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нами был реализован констатирующий этап исследования.

Задачи:

1. Подобрать методики для изучения уровня морфемного анализа у старших дошкольников с ОНР III уровня.
2. Изучить актуальный уровень навыков морфемного анализа у старших дошкольников с ОНР III уровня.

База исследования: Челябинская область, город Челябинск, ул. Энгельса д. 38а, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №438.

В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте от 5 лет 2 мес. до 5 лет 8 мес., 9 мальчиков, 11 девочки; 16 детей воспитываются в полных семьях, 4 ребенка проживают с матерью и бабушкой. Все дети посещают группы в ДООУ для детей с нарушениями речи, с ними ведется работа логопедом. У 2 детей в анамнезе родовая травма, у 3 детей – асфиксия; у 2 детей нарушения речи сочетались с ГРДВ. Все имеют логопедические заключения: ОНР III уровня.

Исследование включало в себя следующие этапы:

1. Подготовительный: решение организационных вопросов исследования, отбор диагностических методик, подготовка стимульных материалов, знакомство с учреждением и его режимными моментами,

формирование экспериментальной группы, работа с анамнестическими данными.

2. Педагогический эксперимент: изучение актуального уровня развития навыков морфемного анализа у дошкольников с дизартрией и ОНР III уровня;

В основу констатирующего этапа были использованы следующие методики:

1. Методика Т. В. Тумановой и Р. Е. Левиной "Исследование словообразовательного процесса" [26].

2. Методика Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной "Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей" [30].

3. Методика М. М. Алексеевой, В. И. Ляминой.

Описание методик исследования:

1. Методика Т. В. Тумановой и Р. Е. Левиной «Исследование словообразовательного процесса» [26].

Методика включает две серии заданий.

1 серия: цель: изучить возможности детей в ориентации в звуковом составе разных частей речи (имен существительных, прилагательных и глаголов), т.е. умение на слух выделить и узнать в словах словообразовательные аффиксы (приставку, суффикс).

Каждый ребенок слушает и соотносит наборы однокоренных слов с картинным материалом. Цепочки имен существительных, пары приставочных глаголов, варианты нормативных / ненормативных прилагательных (картинный материал к заданию 1 а).

Существительные: носок – носочек, дом – домик, нос – носик, хвост – хвостик, карандаш – карандашик, таз – тазик, гвоздь – гвоздик, сад – садик, клюв – клювик, халат – халатик и др.; хлеб – хлебница, сахар – сахарница, соус – соусница, конфеты – конфетница, иголка – игольница, салат – салатница, пепел – пепельница, суп – супница, селедка – селедочница, сухари

– сухарница и др; молочница – молочник, цветник – цветочница, сапог – сапожник, и др.

Картинный материал к заданию 1б. Глаголы: входит – выходит, влетает – вылетает, въезжает – выезжает, прибегает – убегает, приезжает – уезжает, приходит – уходит, насыпает – высыпает, наливает – выливает, подплывает – отплывает, подлетает – улетает и др.

Задание 1в. Выбери из данных прилагательных правильный вариант.

Картинный материал:

- прилагательные: клювенный – клюковый, цветочный – цветковый, садовый – садовый, кирпичный – кирпичный, сливовый – сливняный, лисий – лисяный, беличий – белочковый, заячий–зайцевый, гороховый – горошный, стеклянный – стекловый и др.

2 серия: цель: самостоятельно образовать производных имен существительных, прилагательных и глаголов от заданной производящей основы:

Задание 2а. Картинный материал. Назови человека, который чинит сапоги, убирает мусор, моет окна, учит в школе, работает на подъемном кране и др.;

Задание 2б. Картинный материал – шуба лисья, компот клубничный, стул деревянный, картонная коробка и др.

Задание 2в. Картинный материал – вода в банке (налили – вылили), мальчик стоит около двери (зашел – вышел), корабль на пристани (подплыл – уплыл) и др.

Задания предъявлялись индивидуально как в экспериментальной, так и контрольной группе. Для оценки состояния словообразовательных умений у дошкольников со стертой дизартрией использована балльно-уровневая система оценки, переведенная в проценты:

– 4 балла (100% - 75%) – все задания по словообразованию выполнены верно, самостоятельно.

– 3 балла (75% - 50%) – задания по словообразованию выполнены правильно, наличие самокоррекции.

– 2 балла (50% - 25%) – задания по словообразованию выполнены правильно после стимулирующей помощи.

– 1 балл (25% - 10%) – задания выполнены правильно после стимулирующей помощи. Большинство ответов – неверно образованная форма.

– 0 баллов (в пределах 10%)– задания выполнены или не выполнены, отказы выполнения задания.

Предполагалась также качественная оценка результатов детей.

Высокий уровень = 100% - 75% – полностью самостоятельно выполненное задание, использована вся лексика, присутствует интонационная выразительность, ребенок активен в общении, проявляет интерес и понимание конструкции с первого раза;

Выше среднего уровень = 75% - 50% – на фоне самостоятельного выполнения заданий наблюдаются некоторые неточности, затруднения, единичные аграмматизмы, ребенок самостоятельно исправляется, присутствует некоторая незначительная помощь в виде подсказок;

– Средний уровень = 50% - 25% – задания вызывают у ребенка затруднения, присутствуют аграмматизмы, задания выполнены правильно только после стимульной помощи;

– Уровень ниже среднего = 25% - 10% – ребенку необходима помощь со стороны эксперта, характеристика речи: бедность, неточность употребления лексики, грубые аграмматизмы, большинство форм образованы неверно, ребенок неактивен и безынициативен, у него отсутствует интерес, он невнимателен, речь интонационно не выражена;

– Низкий уровень = до 10% – ребенок не умеет реализовывать поставленную задачу, отказывается от выполнения.

2. Методика Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной "Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей" [30].

Методика имеет тестовый характер: процедура ее проведения и система оценки стандартизированы.

Нами была использована вторая серия первого блока заданий, которая направлена на проверку сформированности словообразовательных навыков. Она состоит из 30 проб, объединенных в четыре группы.

Группа 1: образование существительных – название детенышей животных (у кошки котята, а у козы – кто?).

Группа 2: образование от существительных относительных прилагательных (кукла из бумаги – бумажная, а из соломы – какая?).

Группа 3: образование от существительных качественных прилагательных (мороз – морозный, дождь – ?).

Группа 4: образование от существительных притяжательных прилагательных (у собаки лапа собачья, а у волка – ?).

Методика предполагает следующие принципы оценивания:

- 3 – правильная форма;
- 2 – самокоррекция;
- 1 – коррекция после стимулирующей помощи;
- 0 – неправильная форма слова или отказ.

Максимальное количество баллов за серию – 90.

3. Методика М. М. Алексеевой, В. И. Ляминой.

Методика включает 6 проб, представленных в виде игровых заданий («Кто у кого?», «Большой и маленький», «Встреча гостей», «Кто он такой?», «Правильно ли мы говорим?»).

Внутри каждой пробы несколько заданий. Методика позволяет давать качественный и количественный анализ выполнения как методики в целом, так и отдельно взятой пробы как группы заданий одного типа).

Для статистической обработки данных нами применялся Т–критерий Вилкоксона, который применяется для сопоставления показателей, измеренных в разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их

выраженность. С его помощью определяется, является ли сдвиг показателей в каком – то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Признаки должны быть измерены по шкале порядка.

Минимальное количество испытуемых, прошедших измерения в двух условиях – 5 человек. Максимальное количество испытуемых – 50 человек.

Сумма рангов подсчитывается по формуле:

$$T = \sum Rr,$$

Где  $Rr$  – ранговые значения сдвигов с более редким знаком.

Если  $T$  эмп. Меньше или равен  $T$  кр., сдвиг в "типичную" сторону по интенсивности достоверно преобладает.

Для статистической обработки данных использовалась программа Statistica 10.

## **2.2. Анализ результатов изучения уровня сформированности навыков морфемного анализа у детей с общим недоразвитием речи III уровня**

Результаты исследования уровня сформированности навыков морфемного анализа у детей с ОНР III уровня все результаты четко фиксировались и представлены в таблицах 1 - 3.

На рисунке 1 отображена уровневая характеристика выполнения заданий методики Т. В. Тумановой и Р. Е. Левиной на констатирующем этапе эксперимента.

Таблица 1.

Результаты исследования словообразования, исследованный по методике Т. В. Тумановой и Р. Е. Левиной

Уровень	Кол-во детей	Кол-во детей, %
высокий	0	0
выше среднего	0	0
средний	6	30
ниже среднего	8	45
низкий	5	25

Для наглядного представления результатов была составлена диаграмма, представленная на рисунке 1:

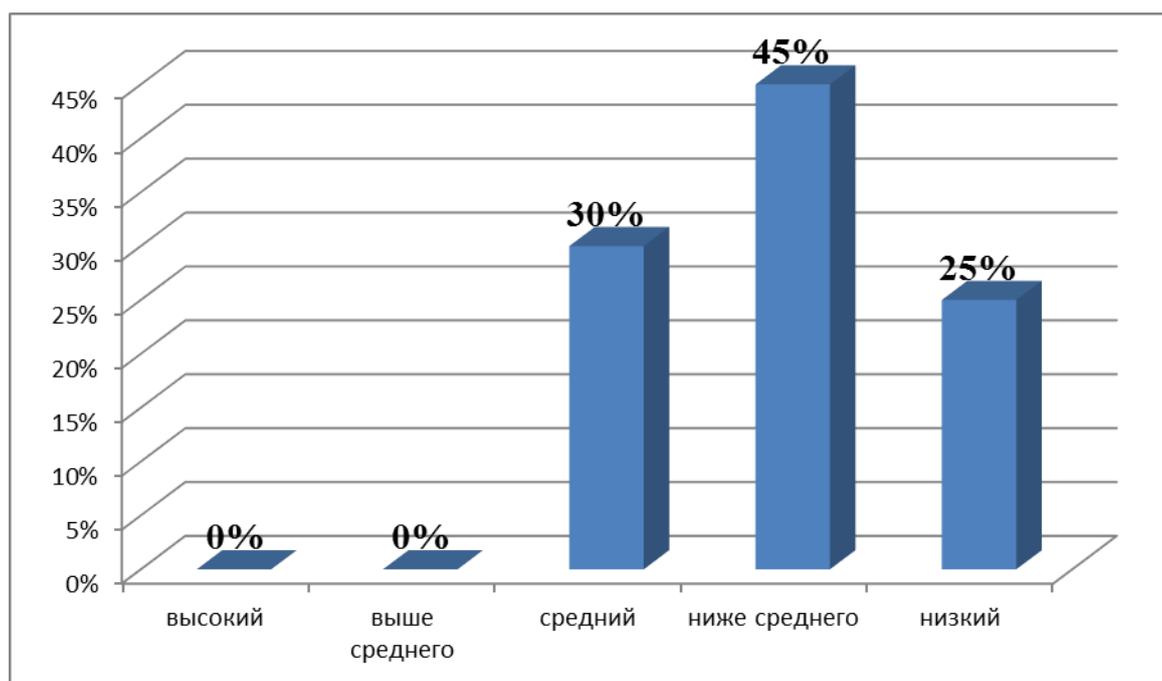


Рис. 1. Диаграмма уровней развития словообразования

Из данных таблицы 2.1 и рисунка 1 видно, что на констатирующем этапе преобладал уровень выполнения задания "ниже среднего". Дети были доброжелательны и не проявляли негативизма, но отмечалась безынициативность в общении. Для выполнения задания им часто

требовалась помощь экспериментатора. Для речи большинства детей были характерны: бедность, неточность лексики, грубые аграмматизмы.

Анализируя выполнение заданий методики Т. В. Тумановой и Р. Е. Левиной, можно отметить, что дети более успешно справлялись с заданиями, требующими выбора картинки, соответствующей однокоренным словам. Наибольшие трудности дети испытывали в выполнении заданий второй серии, предполагающей самостоятельное словообразование, в этой же серии они допускали наибольшее число ошибок. При этом большие затруднения вызывали задания, связанные с образованием существительных и прилагательных.

Наиболее типичными ошибкам были:

- неологизмы, связанные ошибочным употреблением суффикса;
- замены суффиксов, дети употребляли суффикс «н» там, где требовался "ов", и наоборот, вместо "н" использовали "ов";
- "отсутствие" (пропуск) суффиксов;
- лексические замены – наблюдались замены слов, близких по семантике;
- Единичные случаи неправильного выбора мотивирующего слова с ненормативным словообразованием.

Дальнейшее исследование проводилось с помощью второй серии первого блока методики Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной "Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей". Методика имеет тестовый характер: процедура ее проведения и система оценки стандартизированы, оценка выполнения задания ведется по шкале от 0 (неправильная форма или отказ) до 3 баллов (верное выполнение задания). В таблице представлены средние по группе детей результаты. Во время исследования все данные четко фиксировались и представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Данные по методике Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной  
 "Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей"

Группа заданий	Конст. этап
Называние детенышей животных	14,6±1,2
Образование относительных прилагательных	11,4±2,6
Образование качественных прилагательных	9,6 ±2,3
Образование притяжательных прилагательных	6,8±1,4

В рамках выполнения заданий методики "Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей" у детей наибольшие затруднения вызвало образование прилагательных. При назывании детенышей животных затруднения возникали, когда речь шла о названиях, которые не могут быть получены путем словообразования (например, овца – ягненок). В этих случаях дети либо не давали вариант ответа, либо назвали взрослое животное «овцой», а ягненка «маленькой овцой», «овечкой».

При образовании прилагательных имели место: замена суффиксов («соломтый» вместо «соломенный», «грибовый» вместо «грибной»), использование форм, близких по звучанию и имеющихся в языке, но не подходящих по смыслу (вместо «ветренный» – «ветряной»).

Дальнейшее исследования было проведено по методике М. М. Алексеевой и В. И. Ляминой «Исследование способности словообразования». Как и в предыдущих исследованиях, все результаты четко фиксировались и представлены в таблице 3.

В рамках констатирующего этапа исследования было определено, что наибольшие трудности вызывали задания на языковое чутье («Кто он такой?»), поиск ошибок в словообразовании («Правильно ли мы говорим».)

Таблица 3.

Данные по методике М.М. Алексеевой и В.И. Ляминой "Исследование способности словообразования"

Группа заданий	Конст. этап
"Кто у кого?" - правильное название животных и их детенышей в ед. и мн. числе	5,2±1,1
"Большой и маленький" - анализ употребления в речи существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами	2,7±0,6
"Встреча гостей" - анализ умения употреблять наименования предметов посуды	3,3±0,6
"Кто он такой?" - анализ языкового чутья, восприятия и понимания словообразовательных форм	2,2±0,4
"Правильно ли мы говорим?" - проверка умения критически оценивать речь, умения находить ошибки в употреблении способов словообразования	2,4
"Игра со словами" - проверка умения образовывать слова	6,3

Трудности в выполнении заданий на языковое чутье связано со сложностью дошкольников в понимании смысловых отличий между сходными явлениями (игра на пианино обычного человека и игра на пианино как профессия для пианиста). Различия связаны со смысловым аспектом, а не с особенностью использования морфемы.

Было также установлено, что дети испытывают выраженные затруднения в определении ошибочных вариантов словообразования, что связано с недостаточной практикой в использовании вновь сформированных навыков словообразования.

Таким образом, по итогам проведенной работы наблюдается довольно низкий уровень развития навыков морфемного анализа у детей, что указывает на необходимость специально организованной направленной работы по его формированию и развитию.

### ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

#### **3.1. Цели, задачи и принципы организации формирующего этапа работы**

На основании результатов и данных анализа научно-методической литературы экспериментального исследования, нами было разработано содержание работы, направленной на развитие у дошкольников навыков морфемного анализа в процессе преодоления ОНР III уровня. Длительность проведенной работы: 6 месяцев, занятия проводились 2 раза в неделю.

В основу проведенной работы были положены следующие концепции идеи: теория культурно-исторического развития по Л. С. Выготскому, представления Д. Б. Эльконина об игре как о ведущей деятельности детей дошкольного возраста, представления Н. В. Серебряковой и Р. И. Лалаевой об этапах работы по развитию навыков морфемного анализа.

В своей работе мы отталкивались от следующих принципов:

1. Патогенетический принцип. Недоразвитие морфемного анализа у дошкольников с дизартрией носит вторичный характер. Эти нарушения возникают, в частности из-за того, что нечёткая речь детей не даёт возможности для формирования чёткого слухового восприятия и контроля в выборе соответствующих суффиксов и префиксов. В этой связи детям с опорой на картинки предлагались задания, создающие представления о различиях, вносимых морфемами в значения слова. Анализировались картинки (Что изображено? Что делает [наименование объекта] на рисунке? А на втором рисунке? Чем отличаются рисунки? Давайте теперь сравним слова? Каким кусочком они отличаются? Как меняется в зависимости от этого кусочка картинка?)

2. Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы.

В соответствии с этим принципом, для закрепления формируемых у детей знаний, лексических значений слов с различными аффиксами и суффиксами, нами использовались задания с опорой на наглядность (картинки), двигательную активность (игры, потешки).

3. Принцип учёта «зоны ближайшего развития». Согласно этому принципу, развитие и формирование недостаточных словообразовательных операций должно осуществляться с учётом ближайшего уровня их развития. Подбор сложности заданий реализовывался, исходя из актуальных возможностей детей и возможностей развития у них исследуемого навыка (навыка морфемного анализа).

4. Принцип дифференцированного подхода. При построении работы учитывались: тяжесть нарушения, сопутствующие нарушения (поведения, личности, познавательной сферы), актуальные возможности ребенка, его зона ближайшего развития, индивидуальные затруднения при выполнении заданий. Для этого использовались задания разного уровня сложности, различные формы проведения упражнений и игр.

5. Принцип поэтапного («пошагового») формирования психических функций. Коррекционная работа ведется поэтапно. Мы придерживались структуры коррекционной работы, предложенной Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой:

I этап. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

II этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

III этап. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

6. Опора на ведущую деятельность детей дошкольного возраста. Поскольку ведущим видом деятельности на данном возрастном этапе

является игра, поэтому все предлагаемые детям задания и упражнения носили игровой характер.

### **3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыков морфемного анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня**

По окончании констатирующего этапа экспериментальной работы, направленной на изучение уровня сформированности навыка морфемного анализа, была предложена работа по развитию навыков морфемного анализа. Проводимая работа включала в себя три основных этапа.

I этап логопедической работы:

1) Существительные: работа, направленная на образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к-, -ик-, -чик-.

2) Глаголы: работа направлена на дифференциацию совершенного и несовершенного вида, а также возвратных и невозвратных глаголов.

3) Прилагательные: работа направлена на образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-.

II этап логопедической работы:

1) Существительные: работа направлена на

а) использование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами -оньк; -еиык-, -ьиiek-, -ышк-;

б) развитие умения образовывать существительные с суффиксом -ниц (сахарница);

в) развитие умений образовывать существительные с суффиксом -инк(пылинка), с суффиксом -ин(виноградина).

2) Глаголы: работа по использованию

а) глаголов с приставками в- вы-, на - - вы-;

б) глаголов пространственного значения с приставкой при-.

3) Прилагательные: учимся использовать

а) притяжательные прилагательные с суффиксом -и- без чередования (лисий);

б) относительные прилагательные с суффиксами -и-, -ан-, -ян-, -енн-;

в) качественные прилагательные с суффиксами -н-, -ив-, -чив-, -лив-.

III этап логопедической работы:

1) Существительные: работа направлена умение образовывать названий профессий.

2) Глаголы: учимся употреблять глаголы пространственного значения с приставками с-, у-, под-, от-, за-, под-, пере-, до-.

3) Прилагательные: учимся употреблять

а) притяжательные прилагательные с суффиксом -ис чередованием (волчий);

б) относительные прилагательные с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-;

в) качественные прилагательные с суффиксом -оват-, -еньк-.

Мы предлагаем работу над словообразовательными аффиксами осуществлять следующим образом:

1. Научиться сравнивать слова с одинаковыми словообразующими аффиксами по значению, подбирая при этом слова с одинаково звучащими словообразующими аффиксами одного значения.

2. Учиться выделять общее значение, которое привносит аффикс.

3. Научиться выделять слова сходного звучания в предложенной группе.

4. Закрепить связи значения и звучания аффикса (например, -ик вносит значение уменьшительности)

5. Научить анализировать звуковой состав морфемы.

6. Организовать работу, направленную на самостоятельное образование слов с данным аффиксом.

Необходимо обратить внимание на то, что широко используемым приемом словообразования является сравнение, которое осуществляется по двум направлениям:

а) сравнение ряда слов с одинаковым словообразующим аффиксом, с одновременным уточнением того, что общего в этих словах по значению и по звучанию;

б) сравнение родственных слов (мотивирующее и производное) и определение того, что у них общего, и чем они отличаются.

В процессе сравнения делается опора на семантику, значение морфемы.

Для сравнения звукового состава, мотивирующего и производного слов, используются графические схемы слов. При этом вначале составляется графическая схема корневой морфемы, а затем к ней добавляются графические обозначения звуков, составляющих тот или иной аффикс.

Для того, чтобы задействовать различные анализаторы в процессе работы с детьми широко использовались: опора на наглядность (графические схемы, картинки), использование зрительных и звуковых стимулов (короткие фрагменты мультфильмов со взрослыми животными и детенышами), физкультминутки с использованием загадок и потешек, связанных с тематикой работы, подвижных игр.

Основу работы составили игровые упражнения.

Тик, например, для формирования притяжательных прилагательных использовалась дидактическая игра: «Чья? Чьи?».

Дидактическая игра «Чья? Чьи?», когда детям предлагается сюжетная картинка с изображением членов семьи. Логопед достает из "волшебной коробочки" разные предметы одежды и обуви, а дети стараются определить, кому они принадлежат.

Инструкция: Посмотри на одежду и ответь на вопрос: «Чья она?»

Образец ответа:

Чья кофта? – это мамина кофта;

– это бабушкина кофта;

– это дедушкина кофта.

Чей свитер?

– это свитер папин;

– это свитер дядин.

Чей ботинок?

– это папин ботинок;

– это дедушкин ботинок;

– это дядин ботинок.

Чей сапог?

– это мамин сапог.

Чья юбка?

– это бабушкина юбка;

– это тетина юбка.

Дидактическая игра «Шаловливый ветер», при которой детям предлагается сюжетная картинка, на левой половине которой изображена семья, а на правой - головные уборы членов семьи.

Инструкция: Посмотри на головные уборы и определи, чьи они.

Варианты ответов:

Это папина шляпа.

Это дедушкина фуражка.

Это бабушкин платок.

Это мамина шляпа.

Это девочкина панама.

В процессе занятий навыки словообразования закреплялись в работе с предметами обихода, что позволяло более тесным образом связать обучение и практику.

Игра «Что для чего?», когда логопед предлагает назвать предметы, лежащие на столе (это может быть, например, хлеб, сахар, конфеты, мыло). После чего детям задаются вопросы о том, где хранятся эти предметы, после чего дети раскладывают предметы в посуду, где они обычно хранятся. По

окончании этой процедуры логопед предлагает задания на анализ общей части в словах, выделяя ее голосом. После чего делается вывод о том, что у всех сосудов, где что-то хранится, есть частичка (суффикс) - ниц-. И, наконец, предлагается закрепить данную модель словообразования в различных словах:

- Как называется посуда, в которую кладут салат? (Салатница)
- Как называется посуда, в которую кладут селедку? (Селечница)
- Как называется сосуд, в который раньше наливали чернила?  
(Чернильница)
- Как называется посуда, в которую наливают соус? (Соусница)

### **3.3. Контрольное исследование и анализ его результатов**

После завершения логопедической работы было проведено контрольное исследование для оценки результатов ее эффективности.

Для контрольного этапа исследования были использованы те же методики, то и на констатирующем этапе.

Результаты исследования уровня сформированности навыков морфемного анализа у детей с ОНР III уровня все результаты четко фиксировались и представлены в таблицах 4-6.

На рисунке 1 отображена уровневая характеристика выполнения заданий методики Т. В. Тумановой и Р. Е. Левиной на контрольном этапе эксперимента.

Анализируя выполнение заданий методики Т. В. Тумановой и Р. Е. Левиной, можно отметить, что на контрольном этапе изменились данные по уровням словообразования. Уровень «выше среднего» был выявлен у 6 детей (30%), «средний» уровень был выявлен у 6 детей (30%), в данную группу

Таблица 4.

Результаты исследования словообразования, исследованный по методике Т. В. Тумановой и Р. Е. Левиной

Уровень	Кол-во детей	Кол-во детей, %
высокий	0	0
выше среднего	6	30
средний	6	30
ниже среднего	8	40
низкий	0	0

Для наглядного представления результатов была составлена диаграмма, представленная на рисунке 2:

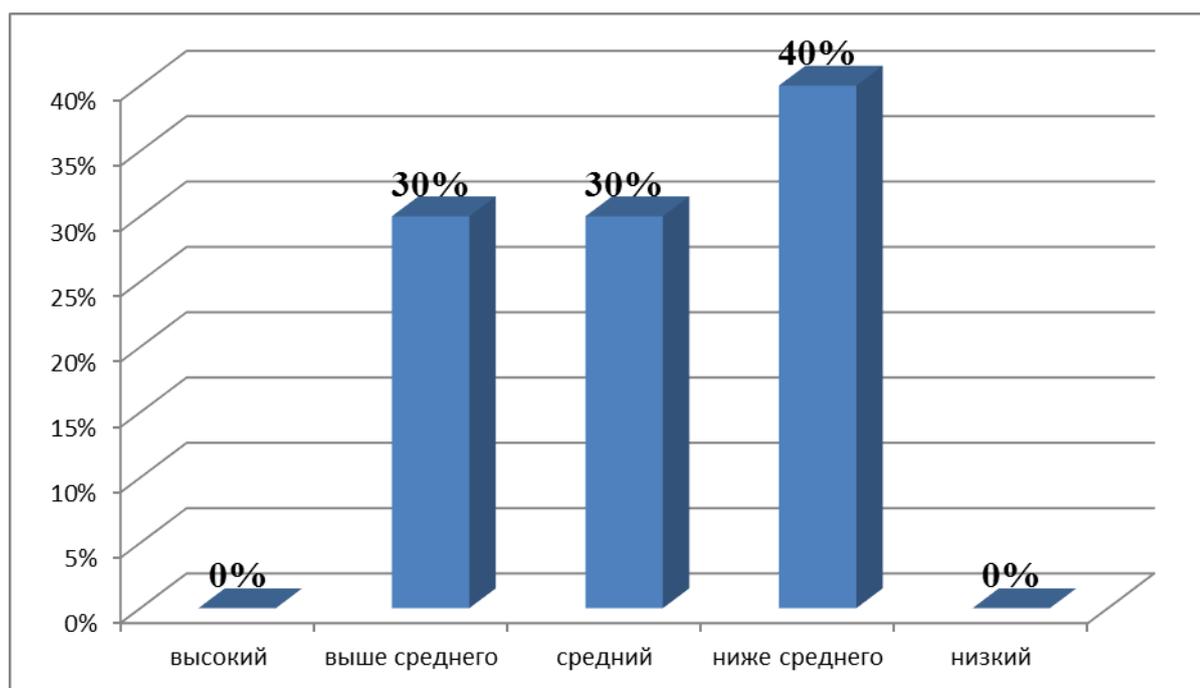


Рис. 2. Диаграмма уровней развития словообразования

вошли дети, продемонстрировавшие на констатирующем этапе уровень «ниже среднего». Детей с «низким» уровнем выявлено не было. Уровень «ниже среднего» был выявлен у 8 детей (40 %), в данную группу вошли дети, продемонстрировавшие на констатирующем этапе уровень «низкий». В ходе

проведения контрольного исследования дети были доброжелательны и не проявляли негативизма, также появилась инициативность в общении. При выполнении задания реже стали обращаться за помощью экспериментатора.

Дальнейшее исследование проводилось с помощью второй серии первого блока методики Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной "Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей". Во время исследования все данные четко фиксировались и представлены в таблице 5.

Таблица 5.

Данные по методике Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной  
"Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей"

Группа заданий	Контр. этап
Называние детенышей животных	7,3±1,2
Образование относительных прилагательных	5,2±2,6
Образование качественных прилагательных	4,3 ±2,3
Образование притяжательных прилагательных	3,4±1,4

В рамках выполнения заданий методики «Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей» у детей, также, как и на констатирующем этапе, затруднения вызвало образование прилагательных, однако количество ошибок значительно сократилось. В целом можно отметить сокращение количества допущенных ошибок и улучшение показателей по сравнению с контрольным этапом в среднем на 50%.

Дальнейшее исследования было проведено по методике М. М. Алексеевой и В. И. Ляминой «Исследование способности словообразования». Как и в предыдущих исследованиях, все результаты четко фиксировались и представлены в таблице 6 представлены.

Таблица 6.

Данные по методике М. М. Алексеевой и В. И. Ляминой "Исследование способности словообразования"

Группа заданий	Конст. этап
"Кто у кого?" - правильное называние животных и их детенышей в ед. и мн. числе	3,2±1,1
"Большой и маленький" - анализ употребления в речи существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами	0,7±0,6
"Встреча гостей" - анализ умения употреблять наименования предметов посуды	1,3±0,6
"Кто он такой?" - анализ языкового чутья, восприятия и понимания словообразовательных форм	0,2±0,4
"Правильно ли мы говорим?" - проверка умения критически оценивать речь, умения находить ошибки в употреблении способов словообразования	0,4
"Игра со словами" - проверка умения образовывать слова	4,3

В рамках контрольного этапа исследования было определено, что задания на языковое чутье («Кто он такой?»), поиск ошибок в словообразовании стали вызывать меньшее количество трудностей, чем на контрольном этапе.

Было также установлено, что детьми при определении ошибочных вариантов словообразования, количество неправильных ответов сократилось в среднем на 45%.

Таким образом, по итогам проведенной логопедической работы наблюдается довольно значительные улучшения при повторном определении

уровня навыков морфемного анализа у детей, что указывает на эффективность проделанной работы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ уровня разработанности проблемы развития навыков морфемного анализа у дошкольников с ОНР III уровня в современной научно-методической литературе показал, что:

1. Зарубежные и российские авторы по-разному представляли механизмы, лежащие в основе становления морфологической системы словоизменения и словообразования;

2. Существует тесная связь словообразования и способности к морфемному анализу слова. Усвоение норм словообразования происходит в процессе детского словотворчества, которое находится в тесной связи с возрастными, когнитивными возможностями ребенка;

3. У детей с общим недоразвитием речи III уровня, определяемым как уровень «развёрнутой фразовой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития», отмечается незнание, неточное знание и употребление некоторых слов, неумение изменять их и невозможность образовывать новые слова. Это проявляется в множественных заменах слов и по звуковому и по смысловому принципам, в преимущественных употреблениях качественных прилагательных, в использовании относительных прилагательных в редких и лишь хорошо знакомых ситуациях;

4. Основные грамматические формы, такие как словоизменение, словообразование, разнообразие типов предложений, появляются у детей с ОНР III уровня, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Особенность заключается только в более медленном их усвоении, а также в несоответствии развития морфологической и синтаксической системы языка, а также семантических и формально-языковых компонентов.

С целью изучения уровня сформированности навыков морфемного анализа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нами был реализован констатирующий этап исследования.

Задачи:

1. Подобрать методики для изучения уровня морфемного анализа у старших дошкольников с ОНР III уровня.
2. Изучить актуальный уровень навыков морфемного анализа у старших дошкольников с ОНР III уровня.

База исследования: Челябинская область, город Челябинск, ул. Энгельса д. 38а, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №438.

В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте от 5 лет 2 мес. до 5 лет 8 мес., 9 мальчиков, 11 девочек; 16 детей воспитываются в полных семьях, 4 ребенка проживают с матерью и бабушкой. Все дети посещают группы в ДООУ для детей с нарушениями речи, с ними ведется работа логопедом. У 2 детей в анамнезе родовая травма, у 3 детей – асфиксия; у 2 детей нарушения речи сочетались с ГРДВ. Все имеют логопедические заключения: ОНР III уровня.

Исследование включало в себя следующие этапы:

1. Подготовительный: решение организационных вопросов исследования, отбор диагностических методик, подготовка стимульных материалов, знакомство с учреждением и его режимными моментами, формирование экспериментальной группы, работа с анамнестическими данными.

2. Педагогический эксперимент: изучение актуального уровня развития навыков морфемного анализа у дошкольников с дизартрией и ОНР III уровня;

В основу констатирующего этапа были использованы следующие методики:

1. Методика Т.В. Тумановой и Р.Е. Левиной "Исследование словообразовательного процесса" [26].

2. Методика Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной "Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей" [30].

3. Методика М.М. Алексеевой, В.И. Ляминой.

В рамках констатирующего этапа исследования было определено, что наибольшие трудности вызывали задания на языковое чутье ("Кто он такой"?), поиск ошибок в словообразовании ("Правильно ли мы говорим.

Трудности в выполнении заданий на языковое чутье связано со сложностью дошкольников в понимании смысловых отличий между сходными явлениями (игра на пианино обычного человека и игра на пианино как профессия для пианиста). Различия связаны со смысловым аспектом, а не с особенностью использования морфемы.

Было также установлено, что дети испытывают выраженные затруднения в определении ошибочных вариантов словообразования, что связано с недостаточной практикой в использовании вновь сформированных навыков словообразования.

Таким образом, по итогам проведенной работы наблюдается довольно низкий уровень развития навыков морфемного анализа у детей, что указывает на необходимость специально организованной направленной работы по его формированию и развитию.

По окончании констатирующего этапа экспериментальной работы, направленной на изучение уровня сформированности навыка морфемного анализа, была предложена работа по развитию навыков морфемного анализа. Проводимая работа включала в себя три основных этапа.

I этап логопедической работы:

1) Существительные: работа, направленная на образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к-, -ик-, -чик-.

2) Глаголы: работа направлена на дифференциацию совершенного и несовершенного вида, а также возвратных и невозвратных глаголов.

3) Прилагательные: работа направлена на образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-.

II этап логопедической работы:

1) Существительные: работа направлена на

а) использование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами -оньк-, -еиык-, -ьиик-, -ышк-;

б) развитие умения образовывать существительные с суффиксом -ниц (сахарница);

в) развитие умений образовывать существительные с суффиксом -инк(пылинка), с суффиксом -ин(виноградина).

2) Глаголы: работа по использованию

а) глаголов с приставками в- вы-, на - - вы-;

б) глаголов пространственного значения с приставкой при-.

3) Прилагательные: учимся использовать

а) притяжательные прилагательные с суффиксом -и- без чередования (лисий);

б) относительные прилагательные с суффиксами -и-, -ан-, -ян-, -енн-;

в) качественные прилагательные с суффиксами -н-, -ив-, -чив-, -лив-.

III этап логопедической работы:

1) Существительные: работа направлена на умение образовывать названий профессий.

2) Глаголы: учимся употреблять глаголы пространственного значения с приставками с-, у-, под-, от-, за-, под-, пере-, до-.

3) Прилагательные: учимся употреблять

а) притяжательные прилагательные с суффиксом -ис чередованием (волчий);

б) относительные прилагательные с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-;

в) качественные прилагательные с суффиксом -оват-, -еньк-.

После завершения логопедической работы было проведено контрольное исследование для оценки результатов ее эффективности.

Для контрольного этапа исследования были использованы те же методики, то и на констатирующем этапе.

Анализируя выполнение заданий методики Т. В. Тумановой и Р. Е. Левиной, можно отметить, что на контрольном этапе изменились данные по уровням словообразования. Уровень «выше среднего» был выявлен у 6 детей (30%), «средний» уровень был выявлен у 6 детей (30%), в данную группу вошли дети, продемонстрировавшие на констатирующем этапе уровень «ниже среднего». Детей с «низким» уровнем выявлено не было. Уровень «ниже среднего» был выявлен у 8 детей (40 %), в данную группу вошли дети, продемонстрировавшие на констатирующем этапе уровень «низкий». В ходе проведения контрольного исследования дети были доброжелательны и не проявляли негативизма, также появилась инициативность в общении. При выполнении задания реже стали обращаться за помощью экспериментатора.

Дальнейшее исследование проводилось с помощью второй серии первого блока методики Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной "Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей". Во время исследования все данные четко фиксировались и представлены в таблице 2.2.

В рамках выполнения заданий методики "Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей" у детей, также, как и на констатирующем этапе, затруднения вызвало образование прилагательных, однако количество ошибок значительно сократилось. В целом можно отметить сокращение количества допущенных ошибок и улучшение показателей по сравнению с контрольным этапом в среднем на 50%.

Дальнейшее исследования было проведено по методике М. М. Алексеевой и В. И. Ляминой "Исследование способности словообразования". Как и в предыдущих исследованиях, все результаты четко фиксировались и представлены в таблице 2.3 представлены.

В рамках контрольного этапа исследования было определено, что задания на языковое чутье ("Кто он такой?"), поиск ошибок в словообразовании стали вызывать меньшее количество трудностей, чем на контрольном этапе.

Было также установлено, что детьми при определении ошибочных вариантов словообразования, количество неправильных ответов сократилось в среднем на 45%.

Таким образом, по итогам проведенной логопедической работы наблюдается довольно значительные улучшения при повторном определении уровня навыков морфемного анализа у детей, что указывает на эффективность проделанной работы.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазова, Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей [Текст] / Е. С. Алмазова, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 194 с.
2. Архипова, Е. Ф. Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой формой дизартрии [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Е. Ф. Архипова. — М. : Астрель, 2006. – 118 с.
3. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Е. Ф. Архипова. - М. : Астрель, 2014. - 319 с.
4. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Е. Ф. Архипова. - М. : Астрель, 2017. - 224 с.
5. Балобанова, В. П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В. П. Балобанова, Л. Г. Богданова, Л. В. Венедиктова. - СПб. : Детство-пресс, 2001. – 240 с.
6. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе усвоения устной речи [Текст] / В. И. Бельтюков. - М. : Педагогика, 1997. – 201 с.
7. Бельтюков, В. И. Об усвоении ребенком звуковой (фонемной) системы языка [Текст] / В. И. Бельтюков // Вопросы психологии. - 2015. - № 4. – С.44-53.
8. Бельтюков, В. И. Усвоение детьми звуков речи [Текст] / В. И. Бельтюков. - М. : Просвещение, 2014. – 204 с.
9. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия. [Текст] / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. — М. : ВЛАДОС, 2014. - 287 с.
10. Богомолова, А. И. Логопедическое пособие для занятий с детьми [Текст] / А. И. Богомолова. - М. : Библиополис. - 2014. - 134 с.

11. Борякова, Н. Ю. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям [Текст] / Н. Ю. Борякова, А. В. Соболева, В. В. Ткачева. - М. : Просвещение, 2014. – 312 с.
12. Васильева, С. А. Логопедические игры для дошкольников [Текст] / С. А. Васильева, Н. В. Соколова. - М. : Школа-Пресс, 2016. – 113 с.
13. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии [Текст] / Е. Н. Винарская. - М. : Просвещение, 2012. - 160 с.
14. Левина, Р. Е. Особенности акустического восприятия у детей с речевыми нарушениями [Текст] / Р. Е. Левина. - М. : Просвещение, 2013. - 305 с.
15. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский, Т. М. Лифанова. - М. : Просвещение, 2015. - 96 с.
16. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. - М. : Лабиринт, 2016. - 416 с.
17. Гвоздев, Н. А. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Н. А. Гвоздев. - М. : Академия педагогических наук, 2014. - 471с.
18. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] / О. Е. Грибова. - М. : Айрис-пресс, 2015. - 96 с.
19. Дьякова, Е. А. Логопедический массаж [Текст] / Е. А. Дьякова. - М. : Наука, 2015. – 104 с.
20. Ермакова, И. И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков [Текст] / И. И. Ермакова. - М. : Просвещение, 2016. – 254 с.
21. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л. Н. Ефименкова. - М. : Просвещение, 2015. – 168 с.
22. Жукова, Н. С. Логопедия [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - М. : Просвещение, 2013. – 313 с.
23. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста [Текст] / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин. - М. : Просвещение, 2013. - 220 с.

24. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. - М. : Владос, 2015. – 356 с.
25. Карелина, И. Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств [Текст] / И. Б. Карелина // Дефектология. — 2014. - № 1. - С.24-26.
26. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] / Г. А. Каше. - М. : Просвещение, 2015. - 100 с.
27. Кочеткова, И. Н. Парадоксальная гимнастика Стрельниковой [Текст] / И. Н. Кочеткова. - М. : Просвещение, 2014. – 186 с.
28. Край, Г. Психология развития [Текст] / Г. Край, Д. Бокум. - СПб. : Питер, 2016. - 940 с.
29. Крупенчук, О. И. Исправляем произношение: комплексная методика коррекции артикуляционных расстройств [Текст] / О. И. Крупенчук, Т. А. Воробьева. - СПб. : Литера, 2017. - 96 с.
30. Лаврова, Е. В. Логопедия [Текст] / Е. В. Лаврова. – М. : Лира, 2017. – 342 с.
31. Лопатина, Л. В. Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения [Текст] / Л. В. Лопатина. - СПб. : Литера, 2013. – 95 с.
32. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. - СПб. : Литера, 2013. – 112 с.
33. Лопатина, Л. В. Развитие фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников со стертой формой дизартрии [Текст] / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Литера, 2014. – 103 с.
34. Лопатина, Л. В. Приемы обследования детей со стертой дизартрией и дифференциация их обучения [Текст] / Л. В. Лопатина. - СПб. : Литера, 2016. – 97 с.
35. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой дизартрией [Текст] / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. - СПб. : Литера, 2014. – 106 с.

36. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] / А. Г. Маклаков. - СПб. : Питер, 2015. - 538 с.
37. Максакова, А. О. Развитие речевого дыхания [Текст] / А. О. Максакова. – М. : Просвещение, 2012. – 167 с.
38. Матросова, Т. А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями [Текст] / Т. А. Матросова. - М. : Сфера, 2016. – 237 с.
39. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. В. Нищева. - СПб. : Литера, 2014. – 116 с.
40. Панченко, И. И. Особенности фонетико-фонематического анализа расстройств звукопроизношения и некоторые принципы лечебно-коррекционных мероприятий при дислалических и дизартрических нарушениях речи [Текст] / И. И. Панченко. - М. : Просвещение, 2013. – 304 с.
41. Пожиленко, Е. А. Артикуляционная гимнастика: методические рекомендации по развитию моторики, дыхания и голоса у детей дошкольного возраста [Текст] / Е. А. Пожиленко. – М. : Просвещение, 2016. – 112 с.
42. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] / О. В. Правдина. - М. : Просвещение, 2013. – 305 с.
43. Семенова, К. А. Хрестоматия по логопедии [Текст] / К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин. - М. : Просвещение, 2017. - 190 с.
44. Смирнова, Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6 - 7 лет с общим недоразвитием речи [Текст] / Л. Н. Смирнова. — М. : Мозаика-Синтез, 2015. - 96 с.
45. Соботович, Е. Ф. Проявление стертой дизартрии и методы ее диагностики [Текст] / Е. Ф. Соботович, А. Ф. Чернопольская. - М. : Просвещение, 2014. – 98 с.
46. Токарева, О. А. Дизартрия [Текст] / О. А. Токарева. - М. : Просвещение, 2013. – 187 с.

47. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л. П. Федоренко, И. А. Фомичева. - М. : Просвещение, 2014. – 212 с.
48. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - М. : Айрис-пресс, 2017. - 224 с.
49. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - М. : Альфа, 2013. – 220 с.
50. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2014. – 256 с.
51. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольников. [Текст] / Т. Б. Филичева. - М. : Просвещение, 2013. – 240 с.
52. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. - М. : Просвещение, 2015. – 189 с.
53. Филичева, Т. Б. Воспитание у детей правильного произношения [Текст] / Т. Б. Филичева. - М. : МОДЭК, 2017. - 320 с.
54. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - М. : Просвещение, 2013. – 198 с.
55. Хватцев, М. Е. Как предупредить и устранить недостатки голоса и речи у детей [Текст] / М. Е. Хватцев. - М. : Просвещение, 1962. – 235 с.
56. Хватцев, М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста [Текст] / М. Е. Хватцев. - М. : Владос, 2005. – 204 с.
57. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей [Текст] / Г. В. Чиркина. - М. : Владос, 2013. – 214 с.
58. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г. С. Швайко, В. В. Гербова. - М. : Просвещение, 2016. - 184 с.

59. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. - М. : Академия, 2013. - 240 с.

60. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития [Текст] / Б. Д. Эльконин. - М. : Тривола, 1994. - 168 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение 1

#### **Методика Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной "Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей" (блок 1, серия 2)**

##### *Вторая серия*

Цель: исследование следующих навыков словообразования:

##### А) Названия детенышей животных

Инструкция для ребенка: Назови, пожалуйста, если у кошки есть котята, то кто: у козы - *кто?*, у собак - *кто?*, у волка - *кто?*, у курицы - *кто?*, у утки - *кто?*, у свиньи - *кто?*, у лисы - *кто?*, у коровы - *кто?*, у льва - *кто?*, у овцы - *кто?*

Также во втором столбике предлагаются названия животных, названия детенышей которых невозможно получить путем словообразования.

Баллы подсчитываются для каждой пяти проб отдельно с максимальным баллом 15.

##### Оценки

3 – ребенок использует правильную форму;

2 – присутствует самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

1 – ребенок использует неправильную форму, но существующую в языке (например, "лисички", "овечки" вместо "лисята", "ягнята" и т.д.),

0 – ребенок использует неправильную форму или отказывается от выполнения задания.

Максимальное количество баллов – 30.

##### Б) Образование относительных прилагательных

Инструкция для ребенка: Скажи, пожалуйста, если варенье из малины - малиновое, то *варенье из вишни — какое? Кисель из клюквы - какой? Варенье из яблок - какое? Салат из моркови - какой? Варенье из сливы - какое? Суп из*

*грибов - какой? Кукла из соломы - какая? Лист дуба - какой? Горка из льда - какая? Лист осины - какой?*

Оценка:

3 – ребенок использует правильную форму;

2 – наблюдается самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

1 – ребенок использует неправильную, но функционирующую в языке, форму (например, "сливочное варенье" вместо "сливовое варенье");

0 – ребенок использует неправильную форму или отказывается от выполнения задания.

Максимальное количество баллов - 30.

В) Образование качественных прилагательных

Инструкция для ребенка: Скажи, пожалуйста, за хитрость называют хитрым, а за жадность каким? *За трусость - каким?*

*Если днем мороз, то день какой? Если дождь, то какой? Если ветер, то какой?*

3 – ребенок употребляет правильную форму;

2 – наблюдается самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

1 – ребенок использует неправильную для данного задания, но функционирующую в языке, форму (например, "дождевой" вместо "дождливый", "ветряной" вместо "ветренный");

0 – ребенок использует неправильную форму или отказывается выполнять задание.

Максимальное количество баллов – 15.

Г) Образование притяжательных прилагательных

Инструкция для ребенка: Скажи, пожалуйста, если у собаки лапа собачья, то у волка какая?, у медведя - какая?, у льва - какая? Аналогично: *Клюв у птицы? Гнездо у орла и т.д.*

Оценки:

3 – ребенок использует правильную форму;  
2 – наблюдается самокоррекция;  
1 – ребенок исправляется после стимулирующей помощи;  
0 – ребенок использует неправильную форму слова или отказывается выполнять задание.

Максимальное количество баллов - 15.

Максимальная оценка за всю серию – 90 баллов.

**Методика М.М. Алексеевой, В.И. Ляминой "Исследование способности словообразования"**

Задание №1. "Кто у кого?"

Цель: проверка правильного называния животных и их детенышей в ед. и мн. числе.

Детям показывают картинки с изображениями собаки и щенка, кошки и котенка, козы и козленка, коровы и теленка и т.д.

- Кто это? (кошка) Кто у кошки? (котенок) Один котенок, а если много, то как говорят? (котят).

- Кто это? (собака) Кто у собаки? (щенок) Один щенок, а если их много, то как говорят? (щенята).

- Кто это? (корова) Кто у коровы? (теленки) Один теленок, а если много, то как говорят? (телята).

- Кто это? (курица) Кто у курицы? (цыпленок) Один цыпленок, а если много, то как говорят? (цыплята)

- Кто это? (слониха) Кто у слонихи? (слоненок) Один слоненок, а если много, то как говорят? (слонята).

Оценка результатов.

Количество набранных баллов соответствует количеству правильных ответов на заданные вопросы. Максимальное количество баллов - 15.

Выводы об уровне развития:

13-15 баллов – очень высокий

9-12 баллов – высокий

6-8 баллов – средний

0-5 баллов – низкий.

Задание №2. "Большой и маленький".

Цель: проверка употребления в речи существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Детям предлагаются картинки с изображениями предметов и животных разной величины.

- Что это? (дом) Этот дом большой, а этот? (маленький). Как можно сказать, чтобы было понятно, что он маленький? (домик).

- Кто это? (заяц) Этот заяц большой, а этот? (маленький). Как его можно назвать, чтобы было понятно, что он маленький? (заинька, зайчонок).

- Кто это? (кошка) Эта кошка большая, а эта? (маленькая). Как ее можно назвать, чтобы было понятно, что она маленькая? (котенок, кошечка).

- Кто это? (утка) Эта утка большая, а эта? (маленькая) Как ее можно назвать, чтобы было понятно, что она маленькая? (утенок, уточка).

- Кто это? (лягушка) Эта лягушка большая, а эта? (маленькая) Как ее можно назвать, чтобы было понятно, что она маленькая? (лягушонок, лягушечка).

Оценка результатов.

Количество набранных баллов соответствует количеству правильных ответов на последний вопрос из серии "Кто это?", "Какой он?", "Как его можно назвать?". Максимальное количество баллов - 5.

Выводы об уровне развития:

5 баллов – очень высокий

4 балла – высокий

3 балла – средний

0-2 балла – низкий.

Задание №3. "Встреча гостей"

Цель: проверка умения употреблять наименования предметов посуды.

Педагог предлагает подумать, как накрыть стол к чаю, чтобы встретить гостей. Для всего есть своя посуда. Надо, чтобы все было красиво и удобно.

- Что мы поставили на стол? (чашки, блюда и т.д.)

- Куда положили хлеб? (в хлебницу)

- Где будут лежать конфеты? (в конфетнице)

- Во что сыплем сахар? (в сахарницу)

- В чем будет стоять салфетки? (в салфетнице).

Оценка результатов: количество набранных баллов соответствует количеству правильных ответов на заданные вопросы. Максимальное количество баллов - 5.

Выводы об уровне развития:

5 баллов – очень высокий

4 балла – высокий

3 балла – средний

0-2 балла – низкий.

Задание №4. "Кто он такой"

Цель: проверка языкового чутья, восприятия и понимания словообразовательных форм.

Детям предлагается ответить на вопросы:

- Как ты объяснишь, кто – такой строитель?

- Как ты объяснишь, кто – такой учитель?

- Человек может работать читателем?

- Можно назвать писателем человека, который умеет писать?

- Можно назвать пианистом человека, который умеет играть на пианино?

Оценка результатов: количество набранных баллов соответствует количеству правильно определенных значений слов.

Выводы об уровне развития:

5 баллов – очень высокий

4 балла – высокий

3 балла – средний

0-2 балла – низкий.

Задание №5. "Правильно ли мы говорим?"

Цель: проверка умения критически оценивать речь, умения находить ошибки в употреблении способов словообразования.

Детям предлагается послушать неправильные словоформы и высказать свое мнение.

- Масло лежит в "масленице"? (если, нет, то как нужно правильно говорить?) (масленке).

- Соль насыпана в "соленицу"? (солонке).

- Бабушка положила вкусное вишневое варенье в "вареницу"? (вазочку для варенья, розетку).

- На картинке нарисованы маленькие "поросенки". (поросята).

- На картинке нарисованы маленькие "котенки" (котята).

Оценка результатов: количество набранных баллов соответствует количеству точно определенных неправильных словоформ. Максимальное количество баллов - 5.

Выводы об уровне развития:

5 баллов – очень высокий

4 балла – высокий

3 балла – средний

0-2 балла – низкий.

Задание №6. "Игра со словами".

Цель: проверка умения образовывать слова:

1. с помощью слияния двух основ (морфолого-синтаксический способ)

2. путем перехода слов из одного грамматического класса (существительное) в другой (прилагательное).

1. У зайца короткий хвост. Какой заяц? (короткохвостый)

У зайца длинные уши. Какой заяц? (длинноухий)

У зайца быстрые ножки. Какой заяц? (быстроногий)

У девочки черные волосы. Какая она? (черноволосая)

У девочки голубые глаза? Какая она? (голубоглазая)

2. б) стакан сделан из стекла. Какой он? (стеклянный)

Стол сделан из дерева. Какой он? (деревянный)

Ложка сделана из металла. Какая она? (металлическая)

Дом сделан из кирпича. Какой он? (кирпичный)

Книга сделана из бумаги. Какая она? (бумажная)

Оценка результатов: количество набранных баллов соответствует количеству правильно образованных слов. Максимальное количество баллов - 10.

Выводы об уровне развития:

10 баллов – очень высокий

8-9 балла – высокий

5-7 балла – средний

0-4 балла – низкий.