

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт  
(наименование института полностью)

---

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»  
(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
(код и наименование направления подготовки)

---

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии  
(направленность (профиль))

---

## **ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)**

на тему Формирование навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования

Обучающийся

С.М. Горичева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный  
руководитель

канд. психол. наук Т.Ю. Плотникова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические основы проблемы формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования.....	13
1.1 Особенности и трудности формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи в психолого-педагогических исследованиях .....	13
1.2 Наглядное моделирование как средство формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи .....	23
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования .....	34
2.1 Выявление уровня сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	34
2.2 Содержание и организация работы по формированию навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования.....	55
2.3 Определение динамики уровня сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	65
Заключение.....	79
Список используемой литературы .....	82
Приложение А Характеристика выборки исследования .....	86
Приложение Б Результаты исследования на этапе констатации.....	87
Приложение В Результаты исследования на этапе контроля.....	88

## Введение

Формирование навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи является одной из значимых проблем логопедии. Особый интерес к исследованию словообразования старших дошкольников обусловлен тем, что словообразование оказывает существенное влияние на формирование всех компонентов языковой структуры и на формирование восприятия и воспроизведения речи.

Своевременное, полноценное развитие речи старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи влияет на формирование личности ребенка, на развитие его высших психических функций (внимание, память, мышление, воображение). Это служит залогом для правильного неискаженного восприятия окружающего мира, успешной коммуникации, для дальнейшей успешной учебы в школе.

При несовершенстве речевых средств и ограниченности речевого опыта у детей с тяжелыми нарушениями речи, потребность в речевом общении находится на недостаточном уровне. Речь таких детей бедная, тесно связанная с той ситуацией, в которой ребенок находится в настоящий момент. Связная монологическая речь развивается трудно. Речь детей с тяжелым нарушением речи непонятная и ее сложно воспринимать.

В связи с выходом Федерального государственного образовательного стандарта, рассматриваемая проблема приобретает особую актуальность. Данный документ указывает на развитие личностного потенциала будущего школьника, его способности к восприятию и развитию знаний, умений и навыков. Главной предпосылкой для школьника, в формировании навыков письма, чтения, является полноценное развитие речи, поэтому задачей для дошкольной образовательной организации служит создание условий для успешного формирования у старших дошкольников всех компонентов

речевой деятельности (лексико-грамматический, фонетико-фонематический строй речи и связная речь).

Планирование и организация деятельности детей, самоорганизация их поведения и формирование социальных связей напрямую зависят от качества их языковой культуры. Своевременное формирование навыков словообразования детей с тяжелыми нарушениями речи является важным условием в их полноценном речевом и психическом развитии, так как язык и речь – ведущие компоненты в развитии когнитивных предпосылок и речевого общения, что в дальнейшем способствует правильному восприятию действительности.

Актуальность исследования на **социально-педагогическом уровне** базируется тем, что общество на современном этапе жизни усилило свое внимание на качестве, доступности и вариативности воспитания и образования детей со специфическими потребностями, включая детей с тяжелыми нарушениями речи. «Все участники образовательного процесса придерживаются общей цели в достижении условий, которые оптимальны для полноценного развития детей, а также удовлетворяют потребности их самореализации, то есть обеспечивают социально-психологическую реабилитацию и адаптацию ребенка путем специально организованного учебно-воспитательного процесса в рамках комплексной коррекционно-развивающей работы» [9, с. 35].

**На научно-теоретическом уровне** актуальность исследования обусловлена недостаточно глубокими и всесторонними исследованиями в формировании навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Вопросами словообразования занимались ученые: В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, Е.С. Кубрякова, Т.В. Туманова, Т.Н. Ушакова, А.А. Хохлова. Их исследования показывают, что для успешного усвоения грамматической системы языка важна сформированность словообразовательных навыков,

основой которых является, умение выделять морфемы, дифференцировать, а также определять общие значения морфем. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования навыков словообразования. На данном этапе старшие дошкольники «особое внимание обращают на морфемную структуру слова и могут самостоятельно образовывать слова с помощью словообразовательных моделей» [1, с. 319]. Однако «многогранность структуры дефекта вызывает затруднения в подборе методов и средств подачи информации, направленных на коррекцию и профилактику вторичных и третичных нарушений, сопутствующих тяжелому нарушению речи» [4, с. 35].

**На научно-методическом уровне** актуальность исследования базируется на том, что научно-методическая разработанность процесса формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи находится на недостаточном уровне. Педагоги дошкольной образовательной организации (учителя-логопеды, учителя-дефектологи, воспитатели) связывают целенаправленную работу по формированию навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с поиском и разработкой новых современных и эффективных средств обучения.

Одним из таких средств является – «наглядное моделирование. Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Данный метод является доступным в дошкольном возрасте» [35, с. 36], «способствует решению познавательных задач, задействуя зрительную, двигательную и ассоциативную память» [10, с. 9].

Актуальность использования наглядного моделирования в коррекционно-развивающей работе состоит в том, что: «дети дошкольного возраста пластичны и обучаемы, но имея тяжелые нарушения речи подвержены быстрой утомляемости и потере интереса к занятиям. Поэтому

использование данного метода вызывает интерес, тем самым решает данную проблему. Использование символической и графической аналогии облегчает и ускоряет процесс усвоения и запоминания материала, формирует приемы работы с памятью, помогает детям видеть главное и систематизировать полученные знания» [10, с. 9].

В «условиях все более интенсивного и широкого использования наглядного моделирования в образовательных процессах, необходимость исследования возможностей ее применения в качестве средства формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, определяет актуальность данного исследования» [10, с. 9]. Наглядного моделирование – прекрасная возможность для формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, реализуемая в специально организованной образовательной деятельности, а также в свободной игровой форме во время подгрупповых занятий.

На основании вышеизложенного нами были установлены **противоречия:**

- между необходимостью формирования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи навыков словообразования и преобладающим традиционным подходом при осуществлении данного процесса;
- между необходимостью поиска и применения новых средств и технологий формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием в данном процессе возможностей наглядного моделирования.

Следуя за необходимостью разрешения данных противоречий в теории и практике современного дошкольного образования, была сформулирована **проблема исследования:** каковы возможности наглядного моделирования в формировании навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольной образовательной организации?

На основании актуальности и проблемы исследования была определена **тема исследования:** «Формирование навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования».

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования.

**Объект исследования:** процесс формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

**Предмет исследования:** наглядное моделирование как средство формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

**Гипотеза исследования:** процесс формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования будет возможным, если:

- подобраны виды наглядных моделей под показатели сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- разработано и реализовано содержание поэтапной работы с применением наглядного моделирования с учетом последовательности формирования словообразовательных навыков и этапов наглядного моделирования.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой исследования были определены **задачи исследования.**

1. Провести анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования.

2. Выявить уровень сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

3. Разработать и апробировать содержание работы по формированию навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования.

**Теоретико-методологической основой исследования** послужили:

– положения о структуре дефекта общее недоразвитие речи Г.А. Волковой, А.Н. Гвоздева, А.Е. Гончарука, Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, О.С. Орловой, В.И. Селиверстовой, А.В. Семенович, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной;

– положения о закономерностях, последовательности этапов и ступеней развития словообразовательных возможностей при онтогенетическом развитии речи В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, А.Н. Гвоздева, Е.С. Кубряковой, А.А. Леонтьева, Е.Н. Негневицкой, Ф.А. Сохина, К.И. Чуковского, А.М. Шахнаровича;

– теоретические положения Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожца, В.И. Логиновой, Л.Ф. Обуховой о знаково-символической деятельности детей дошкольного возраста и наглядном моделировании;

– результаты исследований о возможностях наглядного моделирования при коррекции речевых нарушений Н.В. Бакиной, Л.Е. Журовой, В.В. Краевского, Д.Б. Эльконина.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

– теоретические (анализ работ лингвистов, психологов, педагогов по проблеме формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, изучение работ специалистов по методике применения наглядного моделирования);



- эмпирические (беседа с детьми, наблюдение, синтез и анализ ситуаций; констатирующий, формирующий и контрольный этапы психолого-педагогического эксперимента);
- методы обработки результатов (количественный и качественный анализ полученных данных в процессе психолого-педагогического эксперимента).

**Экспериментальной базой исследования являлось:** Структурное подразделение детский сад «Теремок» с. Александровка государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы с. Александровка муниципального района Ставропольский Самарской области. В исследовании приняли участие 11 детей в возрасте 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

**Организация и основные этапы исследования.** Исследование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе (2020–2021 гг.) изучалась и анализировалась специальная литература по избранной теме, формулировалась проблема исследования, определялся объект, предмет, цель, гипотеза, задачи и методы исследования; разрабатывалась стратегия экспериментальной работы.

На втором этапе (2021–2022 гг.) проводилась работа, связанная с констатирующим, формирующим этапами эксперимента; разрабатывалось и апробировалось содержание работы по формированию навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования; осуществлялась подготовка публикаций по теме исследования.

На третьем этапе (2022 г.) проводился сравнительный анализ результатов экспериментальной работы; формулировались основные выводы по проблеме исследования; систематизировались и обрабатывались качественные и количественные результаты, теоретико-экспериментальные

материалы исследования оформлялись в виде диссертации; готовились публикации по теме исследования.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что выявлена возможность использования наглядного моделирования в формировании навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, подобраны виды наглядных моделей в соответствии с показателями сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что были уточнены показатели и охарактеризованы уровни сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи; теоретически обоснованы возможности наглядного моделирования и описан процесс формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что разработанное содержание поэтапной работы по формированию навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием наглядного моделирования может быть внедрено в практику работы дошкольных образовательных организаций.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечивается исходными методическими заключениями, набором теоретических и эмпирических методов исследования, личным участием автора на всех этапах исследования и положительной оценкой педагогических экспертов.

**Личное участие автора** в организации и проведении исследования выражается в изучении состояния проблемы, в определении содержания и апробации наглядного моделирования в формировании навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи в

дошкольной образовательной организации, анализе результатов и обсуждении перспектив исследования.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и результаты экспериментальной работы обсуждались на педагогических советах образовательной организации, получили одобрение на научно-практических конференциях: «Студенческие «Дни науки» в ТГУ» (2021 г., 2022 г.); опубликованы в сборнике научных статей «Проблемы образования на современном этапе». По теме диссертационного исследования опубликовано 4 статьи.

**На защиту выносятся следующие положения.**

1. Виды наглядных моделей подобраны под показатели сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Знаковые и образные наглядные модели применялись при формировании умения изменять существительные единственного и множественного числа по падежам, согласовывать существительные с числительными. Предметные, материальные наглядные модели использовались для формирования умения образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных. Образные наглядные модели применялись для формирования умения изменять прилагательные по родам. Формированию умений образовывать относительные, качественные, притяжательные прилагательные от существительных, образовывать глаголы с помощью приставок от глагольных основ, образовывать сложные слова, образовывать производные имена существительные способствует использование в работе предметно-схематических, графических, знаковых наглядных моделей.

2. Работа по формированию навыков словообразования осуществляется поэтапно с учетом последовательности формирования словообразовательных навыков (закрепление словообразования продуктивных моделей, работа с менее продуктивными словообразовательными моделями, работа с

непродуктивными словообразовательными моделями), и с учетом этапов наглядного моделирования: на первом этапе использование готовых моделей для словообразования, на втором этапе употребление готовых условных обозначений предметов для словообразования и совместное с детьми составление опорных схем, на третьем этапе – самостоятельное словообразование с использованием условных обозначений в процессе игровых упражнений. Каждый этап подкреплен игровыми упражнениями наглядно-моделирующими словообразовательные отношения на основе материализованных основ (рисунки, иллюстрации, макеты, игрушки, словесное описание, схемы).

3. Сформированность навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи характеризуются умением изменять существительные единственного и множественного числа по падежам, согласовывать существительные с числительными, образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных, изменять прилагательные по родам, образовывать относительные прилагательные от существительных, образовывать качественные прилагательные от существительных, образовывать притяжательные прилагательные от существительных, образовывать глаголы с помощью приставок от глагольных основ, образовывать сложные слова, образовывать производные имена существительные (образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов).

**Структура магистерской диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 24 таблицы и 2 рисунка, список используемой литературы (44 наименования), 3 приложения. Основной текст работы изложен на 85 страницах.

# **Глава 1 Теоретические основы проблемы формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования**

## **1.1 Особенности и трудности формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи в психолого-педагогических исследованиях**

На современном жизненном этапе перед педагогами дошкольного образования главной задачей является, создание максимально благоприятных условий, для полноценного и всестороннего развития дошкольников. Данная позиция «регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом, в котором особую значимость имеет качество дошкольного образования» [38]. От данного фактора напрямую зависит успех полноценного овладения устной речью дошкольниками, и в умении делать умозаключения, понимать окружающий мир, выражать свои желания и мысли словами.

«Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с нарушениями всех компонентов речи при сохранном слухе и первичном сохранном интеллекте. К данной группе относятся дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при ринолалии, легкой степени дизартрии; с общим недоразвитием речи всех уровней речевого развития при дизартрии, ринолалии, алалии, у которых имеются нарушения всех компонентов языка.

Дети с тяжелыми нарушениями речи поздно начинают говорить (3-4 года), словарь ограничен; имеют неправильную фонетически оформленную, аграмматичную речь; им присущи дефекты звукопроизношения; нарушена ритмико-слоговая структура слова; у детей с данным нарушением запаздывает экспрессивная речь от импрессивной

(ребенок понимает обращенную к нему речь, но самостоятельно не может правильно выразить свои мысли); испытывает трудности в распространении простых и составлении сложных предложений» [2, с. 15].

Дети с нормой «овладевают правилами словообразования к 7-8 годам, а правилами словоизменения к 4 годам. Данные правила начинают усваиваться одновременно с появлением способности различения морфем в словах. В речевом потоке ребенка процесс выделения морфем тесно связан с процессами словоизменения и словообразования, данные процессы также находятся во взаимосвязи с развитием и становлением частей речи» [1, с. 319].

Процесс словообразования, на разных периодах его формирования, находится в тесной взаимосвязи с развитием лексики. Динамика взаимодействия этих двух процессов наблюдается у детей в возрасте от двух лет десяти месяцев до семи лет трех месяцев, и в разные возрастные периоды являются фоновыми и ведущими. В процессе овладения языком вначале ведущую роль занимает лексический уровень, а затем словообразовательный уровень [18], [31].

Об особенностях речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи в своих работах говорили ученые: Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. В своих работах они отмечают, что дети с тяжелыми нарушениями речи имеют особенности «произносительной и лексико-грамматической стороны речи, и недостаточность фонетических процессов» [15].

Т.Б. Уварова в своих работах отмечает, «что тяжелое нарушение речи – это системное недоразвитие речи, несформированность всех сторон речи, в том числе грамматической» [4, с. 35].

Опираясь на «психолого-педагогическую классификацию, разработанную Р.Е. Левиной и научными работниками НИИ и дефектологии АПН СССР 50-60 годов двадцатого века, можно выделить три

уровня» [3, с. 104] тяжелого нарушения речи, которые аргументируются тяжестью проявления речевого дефекта.

Детям с тяжелыми нарушениями речи первого уровня, по мнению ученых Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцовой присущи следующие характеристики:

- общеупотребительная речь отсутствует, окружающие плохо понимают ребенка;
- не наблюдается речевое подражание, отсутствует фразовая речь;
- испытывают трудности в овладении новыми словами;
- вербальная коммуникация присутствует в виде отдельных звуков, звукоподражаний, лепетных слов и звукокомплексов;
- при произношении нарушена звуко-слоговая структура слова, чаще сохраняется корень слова.

Дети с тяжелыми нарушениями речи имеют ограниченный словарный запас. Данное заключение вытекает из присущих, данной группе детей, факторов:

- слова или звукоподражания имеют многоцелевое значение, то есть могут употребляться в виде существительного, прилагательного, либо глагола, в зависимости от ситуации;
- одинаковые действия и предметы называют разными словами, действия называют как предметы.

У детей первого уровня тяжелого нарушения речи вербальная коммуникация находится на недостаточном уровне. Поэтому средствами общения таких детей служат жесты, мимика, интонация (паралингвистические средства общения). Несмотря на то, что пассивный словарь развит плохо, дети с тяжелыми нарушениями речи первого уровня понимают речь других через знакомую ситуацию и паралингвистические средства общения.

Фонетическое оформление слов нестойкое, произношение звуков имеет диффузный характер. Такие дети не противопоставляют звуки друг другу и фонематические процессы наблюдаются на стадии появления.

По мнению Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцовой «дети с первым уровнем тяжелого нарушения речи пользуются словосочетаниями, в которых слова находятся в их исходной форме, вследствие того, что дети не овладели операциями словообразования и словоизменения. По данной же причине, дети не понимают значение предлогов, не отличают формы единственного и множественного числа, формы мужского и женского рода» [3, с. 104].

Детям с тяжелыми нарушениями речи второго уровня присуща общеупотребительная речь, которая находится на стадии развития. Она характеризуется двух, трех и четырехсловными фразами. При этом способы управления и согласования детьми могут, как нарушаться, так и использоваться правильно.

Словарный запас у данной категории детей многообразнее, чем у детей с тяжелыми нарушениями речи первого уровня. Данные дети в своей речи используют существительные, прилагательные и глаголы, а также употребляют простые предлоги, союзы и личные местоимения. Слова детей с тяжелыми нарушениями речи используются в узком значении, а сложности возникают при употреблении и понимании слов, которые обозначают признаки предметов, форму, цвет. Одним словом, называют предметы сходные по их форме и назначению. В процессе коммуникации используют искаженные, но более или менее постоянные речевые средства, и могут рассказать о каком-либо событии, используя при этом простые предложения.

Речь детей со вторым уровнем тяжелого нарушения речи описывают в своих работах Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова, и дают данному уровню следующую характеристику: «дошкольники сопровождают речь жестами, имеют нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слова, речь аграмматична, отличается несформированностью фонематических



процессов. Несмотря на эти показатели, вне зависимости от ситуации и сопроводительных жестов, смысл произнесенной фразы будет понятен для окружающих» [6, с. 63].

Наряду с данной характеристикой, у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи второго уровня, связная речь ограничена простыми перечислениями предметов, событий и действий, при этом теряется смысловое звено. Затрудняются определить причинно-следственные связи и временные связи событий. Не могут самостоятельно составить рассказ и пересказать текст, сохраняя сюжет, нуждаются в помощи взрослых при построении связных высказываний.

У старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи второго уровня словообразовательные операции находятся на недостаточном уровне. Это приводит к непониманию ими приставочных глаголов, соответственно к неправильному их употреблению. Ошибочно употребляют относительные и притяжательные прилагательные. Отсюда, дети употребляют существительные в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве.

Для старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи второго уровня характерны: полиморфное нарушение звукопроизносительной стороны речи (искажают, заменяют и смешивают звуки). Контур односложных слов воспроизводят правильно, но при этом пропускают звуки, слоги и переставляют слоги при произношении двух, трех, четырех и пятисложных слов.

Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова отмечают, что «у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи третьего уровня, речь более развернутая, отсутствуют грубые ошибки в лексике, грамматике и фонетике. В своей речи используют распространенные простые предложения, а также пользуются в некоторых случаях сложными видами предложений, главные члены предложений при этом могут пропускать и переставлять местами» [5, с. 169].

Фразовая речь данной группы детей обусловлена 3-5 слогами. Недостаточно сформирован грамматический строй речи, допускаются «ошибки в словоизменении (бывают сложности в употреблении сложных и некоторых простых предлогов, окончания среднего рода заменяют окончанием женского рода), делают ошибки в падежных окончаниях существительных, в управлении и при согласовании разных частей речи» [40, с. 169].

Дошкольники с тяжелыми нарушениями третьего уровня плохо понимают по своему значению «обобщающие слова и слова с переносным значением. Некоторые названия слов, которые находятся за рамками бытового общения, не знают вовсе, а также делают множественные замены слов (смешивают слова по внешнему сходству, по ассоциации). Речевая активность данных детей низкая, из-за этого испытывают трудности в содержании высказываний и в оформлении правильной речи, отсутствует логика событий, имеются нарушения временных, грамматических и причинно-следственных связей» [42].

Звукопроизношение также находится на недостаточном уровне, отмечаются ошибки на выделение звука в слове, при дифференциации звука на слух и при определении наличия звука в слове; при произношении сонорных и шипящих звуков допускают ошибки в артикуляции и заменяют их на более простые по артикуляции звуки.

Четвертый уровень дошкольников с тяжелыми нарушениями речи выделяет в своих работах Т.Б. Филичева. Она дополнила психолого-педагогическую классификацию, которую создала Р.Е. Левина. Характерные особенности данного уровня обусловлены некоторыми единичными лексическими и грамматическими ошибками речи, вследствие которых у детей возникают трудности в обучении письму и чтению.

Все дошкольники с тяжелыми нарушениями речи имеют одинаковые специфические особенности развития, «характеризуются они в следующих

проявлениях: наблюдается соматическая ослабленность, дискоординация движений, общая моторная неловкость, нарушение двигательной памяти и внимания, нарушение чувства ритма движений, двигательная истощаемость, нарушение моторики пальцев рук, расстройства оптико-пространственного гнозиса. В мимической мускулатуре у таких детей страдает полнота и произвольность движений, точность их выполнения» [41, с. 220].

Человеку свойственны определенные способности к овладению языка. Данные способности характеризуются врожденными, приобретенными, генетическими и социальными факторами [32].

Н.В. Микляева дает определение «языковая способность – особая интеллектуальная и речевая активность, проявляющаяся в созидательном применении усвоенных ранее средств языка с целью овладения языком, как знаковой символической системой» [16, с. 136].

В.В. Ахметзянова в диссертационном исследовании подтверждает тот факт, что в процессе развития дошкольника, у него появляется словообразовательная языковая способность. Это происходит в процессе общения со взрослыми, и в процессе предметно-познавательной деятельности. Развитие познавательной сферы напрямую влияет на положительное формирование словообразования. Но данный процесс у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи имеет затяжной характер, так как процесс познавательного развития таких детей запаздывает.

Т.В. Туманова отображает в своих работах, что «словообразование рассматривает с точки зрения классической лингвистики и трактуется как процесс или результат образования слов (производные слова) на основе однокоренных слов по имеющимся в языке моделям)» [44, с. 303].

У детей с нормальным развитием процесс словообразования происходит, когда дошкольник овладевает активной лексикой и образует словесные связи. А в процессе овладения словесных норм, придерживаются образного соотнесения и на предметном восприятии [32].

С.В. Плотникова описывает в своей работе, что дети до трехлетнего возраста «усваивают суффиксы субъективной оценки: уменьшительности и увеличительности» [24, с. 74]. Последующие словообразовательные средства дошкольники усваивают позднее, когда самостоятельно образуют слова при помощи словообразовательных моделей, занимаясь словотворчеством.

По мнению О.А. Габинской «этап оперирования морфемами возникает вследствие приведенных факторов:

- дошкольники не могут назвать правильно явления;
- схожие слова ищет по аналогии;
- рифмует слова;
- дает слову «внутреннюю» форму;
- подражает речи взрослого;
- недостаточно уяснил функцию какой-то части слова;
- оставляя морфему и фонетику исходного слова, придумывает слову новое содержание» [24, с. 74].

Словообразовательные неологизмы дошкольники создают не по принципу языковой нормы, а по принципу системной аналогии (мелочь – крупночь).

В своей статье Г.Р. Искандарова, Р.З. Мурясов классифицируют «процессы протекания детского словотворчества:

- длится с 2 до 5 лет до определенного момента, когда ребенок начинает использовать язык творчески, создавая слова для развлечения, при этом ответная реакция взрослых влияет на успешное закрепление данного словотворчества. Далее наступает осмысление, которое вытекает в элементарную форму словесной игры;
- длится от 2 лет 6 месяцев до 3 лет 6 месяцев, здесь словопроизводство зависит от ситуации, наступает фаза мотивированной лексики;

- длится от 3 лет 6 месяцев до 5 лет 6 месяцев - 6 лет, словопроизводство имеет активный характер, формируются представления мотивированности слов, регулярное словотворчество;
- длится с 6 до 7 лет, дети осваивают правила и нормы словообразования, происходит самоконтроль, словотворчество снижается, появляются задатки интуитивного владения языком» [43, с. 285].

Согласно вышеизложенному, можно сделать вывод, что словообразование в системе языка связано с лексикой и грамматикой. А развитие и формирование навыков словообразования у старших дошкольников ведет к положительному развитию грамматической и лексической стороны речи.

Словообразование усваивается старшими дошкольниками постепенно, в процессе онтогенеза, это происходит за счет устранения трудностей, которые возникали при создании производного слов. В первую очередь определяется мотивирующая основа, далее словообразующий аффикс. Вот так, практическим путем ребенок с нормой к старшему дошкольному возрасту достигает положительных результатов в овладении навыками словообразования.

«Развитие речи детей старшего дошкольного возраста с нормой имеет те же закономерности, что у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Вместе с тем овладение речью дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи не будет иметь положительных результатов без специального обучения. Спонтанное развитие речи таких детей имеет замедленный характер, наряду с данным фактом, некоторые звенья речевой сферы находятся на этапе несформированности» [9, с. 36].

Изучив процессы словообразования у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, Ю.Р. Гущина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева отмечают, что из-за несформированности навыков словообразования словарный запас

таких детей бедный, пассивный, это служит препятствием в формировании грамматической стороны речи.

Н.С. Минькина для успешной компетенции словообразования дошкольников с тяжелыми нарушениями речи предлагает такие «направления работы:

- формировать и закреплять частотные модели словообразования прилагательных, уточнять звучание и значение непродуктивных словообразовательных моделей;
- соблюдать определенную последовательность в процессе в процессе коррекционно-педагогической деятельности (сравнить значение слов с одним словообразующим аффиксом, подвести ребенка к выделению общего значения, вносимого аффиксом);
- при формировании языкового обобщения по сходному звучанию, акцентировать внимание на общую морфему данных слов;
- в процессе разных видах деятельности закреплять значение и звучание аффикса, вводить новые слова в систему развернутого высказывания, подключать к работе ближайшее окружение ребенка» [14, с. 163].

Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи при словообразовании учитывают лишь корень слова. Фонологическая система языка данных детей не сформирована, а она является базовой для морфологической. Не до конца сформированы речевые условия, которые служат предпосылкой овладения навыками словообразования. Когнитивные предпосылки находятся на недостаточном уровне развития, что является отрицательным фактором для успешного формирования речевых навыков.

Рассмотрев словообразование дошкольников с нормой и тяжелыми нарушениями речи, можно сделать вывод, что трудности возникают при образовании прилагательных. Следует отметить, что навыки словообразования у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

находятся в той же последовательности развития, что и у дошкольников с нормой. Хотя готовность образовывать слова у данных детей возникает при достижении третьего уровня тяжелого нарушения речи.

## **1.2 Наглядное моделирование как средство формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи**

На современном этапе цивилизации, вопросы в формировании правильной, грамотной речи у детей дошкольного возраста, с каждым годом становятся все более актуальными и все более значимыми. Это связано с увеличением количества детей с патологиями речи в современных образовательных организациях.

Вышеизложенной проблемой на более ранних этапах интересовались как психологи, так и лингвисты. Особо значимый интерес к проблеме формирования речи возник наряду самостоятельного формирования научного направления – психолингвистика. Многие работы авторов: Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Л.Н. Леонтьева посвящены вопросам связи речевой и мыслительной деятельности, тем самым определили значимость изучения всесторонней речевой деятельности детей.

Основываясь на закономерности развития детей дошкольного возраста, что у данной категории детей лучше развито наглядно-образное мышление, развитие навыков словообразования будет значительно эффективнее, если использовать наглядное моделирование. Здесь наглядность выступает неким символом восприятия абстрактного материала и облегчает понятие слов, слоговой структуры и предложения [22], [27].

Для более успешного и динамичного развития речевых дефектов старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи целесообразно применение наглядного материала. «Еще К.Д. Ушинский писал: «Учите

ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету»» [13, с. 65].

«Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним» [11, с. 86].

«Навыки наглядного моделирования формируются в определенном порядке с постепенным увеличением доли самостоятельного участия детей в этом процессе. В связи с этим, можно выделить следующие этапы наглядного моделирования: усвоение и анализ сенсорного материала; перевод его на знаково-символический язык; работа с моделью» [12, с. 10].

«Наглядное моделирование – воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Доктор психологических наук, профессор Леонид Александрович Венгер с коллегами экспериментально доказали, что ребенок дошкольного возраста способен решать сложные интеллектуальные задачи посредством особого рода схематических представлений – наглядных моделей. Под наглядной моделью Л.А. Венгер понимал «представление в образной, но более или менее условной и схематизированной форме, отображающее различные (в том числе и скрытые от непосредственного наблюдения) виды отношений между объектами»» [17, с. 52].

Основываясь на принципе деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев ввел понятие «ведущая деятельность»), ведущей деятельностью в дошкольном возрасте принято считать – игровую деятельность. Именно играя, ребенок познает окружающий мир, а модели-заместители служат ему проводников для восприятия незнакомых слов и предметов. Наряду с этим, использование наглядного моделирования в образовательном процессе дошкольников занимает приоритетное и популярное место.



На современном этапе развития в рамках ФГОС наглядное моделирование выступает одним из универсальных действий учебно-воспитательного процесса. В коррекционно-развивающей работе дошкольников с тяжелыми нарушениями речи «использование наглядного моделирования не является процессом новшества. Но развитие его, как самостоятельного эталона интеллектуальной способности в рамках речевого развития и восприятия, усовременивает его в образовании» [36, с. 112].

В.И. Логинова «под моделированием понимает – процесс создания моделей и их использование в целях формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях и связях объектов» [20, с. 56].

В своих работах Л.Ф. Обухова отмечает, «что наглядные модели, в которых воспроизводятся существенные связи и отношения предметов и событий, являются важнейшим средством развития способностей ребенка и важнейшим условием формирования внутреннего, идеального плана мыслительной деятельности» [30, с. 34].

Для детей дошкольного возраста наглядные модели – это способ развития всех видов мыслительных операций и мыслительной памяти: зрительной, двигательной, ассоциативной. Наглядные модели для дошкольников выступают понятными и доступными символами, которыми они могут обозначить важные и значимые элементы в решении определенных задач и действий, так как в отличие от школьников они еще не умеют фиксировать важное записями.

Чтобы достаточным образом сформировать у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи навыки наглядного моделирования, необходимо выстраивать работу в определенной последовательности в процессе вовлечения в деятельность и повышая самостоятельность. Наглядный материал в данном случае выступает как основа в формировании у дошкольников представлений об окружающих предметах и вычленение структуры, ее основных, значительных частей, и связей между элементами

представленного объекта. Предлагаемый ребенку материал, за счет моделирования облегчает процесс его усвоения, развивая при этом уровень умения анализировать, обобщать, обстрагировать, синтезировать значимое [37].

Отличительными особенностями детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи служат: быстрая утомляемость, рассеянность, невнимательность, низкое восприятие отдельных слов и фразовой речи, а также их воспроизведение [19]. Наряду с данными показателями использование наглядных моделей служит неким фундаментом для положительной динамики в формировании навыков словообразования. Так как применение данного метода позволяет поддержать и сохранить учебный интерес, а главное снизить утомляемость дошкольников с тяжелыми нарушениями речи на протяжении долгого времени в непосредственно-образовательной деятельности.

Психологи Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.И. Логинова, Д.Б. Эльконин «в своих работах указывали на доступность метода моделирования для дошкольников. Мышление ребенка развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта» [21, с. 83].

О.М. Дьяченко считает, «что моделирование это, во-первых, деятельность, направленная на изготовление какой-либо модели, во-вторых, создание в уме плана будущей игры, сказки, постройки рисунка, то есть планирование действий в форме образов – представлений, содержащих не все детали действительности, которую ребенок хочет отобразить, а лишь ее общее строение, соотношение частей» [23, с. 84].

Дошкольникам старшего возраста более доступными являются предметные или схематические модели, где наиболее значимые и более выраженные связи определяются с помощью графических знаков и замещающих предметов. Освоение самой модели тесно связано с действиями

познания и обследования ребенком и с его способностью замещать предметы условными знаками и определенными символами [25].

В современных образовательных организациях учителя-логопеды в своей непосредственно-образовательной деятельности используют широкий спектр методов и приемов в овладении дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи навыками речевой деятельности. Огромную роль занимает деятельность по формированию навыков словообразования у детей с тяжелыми нарушениями речи. Поэтому использование наглядных моделей, для достижения более точных, конкретных и прочных в усвоении словообразовательных операций в самостоятельной практической деятельности, будет наиболее успешным.

Процесс обучения и формирования навыков словообразования у детей с тяжелыми нарушениями речи отличается от процесса обучения детей с нормой своей спецификой. Коррекционно-развивающая работа требует более длительного времени и использования специальных тренировочных упражнений для освоения навыка словообразования. Сделать процесс более успешным, динамичным, интересным и доступным позволит прием наглядного моделирования.

«Данный метод требует соблюдения ряда специальных условий: дидактические условия (метод и средства обучения и воспитания); подход к специально-коррекционной работе. Основными принципами, определяющими эффективность воздействия, являются:

- коррекционно-развивающее обучение, направленное на формирование личности ребенка;
- активность ребенка в процессе коррекционно-развивающего обучения;
- систематичность, предполагающая строгую последовательность и постепенность в подаче речевого материала (от простого к сложному);
- практическая направленность;

- доступность и прочность усвоения речевого материала;
- сочетание коллективного обучения с индивидуальным подходом к детям» [26, с. 117].

Принцип обходного пути – это главное условие в педагогическо-коррекционной работе с дошкольниками. Одним из составляющих данного условия является наглядное моделирование. Коррекционно-обучающий процесс старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи основывается «на первично сохранных анализаторах – зрительное восприятие, а также опираясь на сформированное наглядно-образное мышление. Здесь речь формируется за счет речеслухового и речедвигательного анализаторов, в обход ведущих, ненарушенных функций. При этом наглядное моделирование выступает в роли обучающего метода в формировании и совершенствовании умственной способности наглядного моделирования определенных речевых и интеллектуально поставленных задач. Соответственно с вышеизложенным материалом можно выделить принципы наглядного моделирования:

- формирующий и развивающий характер обучения;
- содержание научного метода обучения;
- наглядность и доступность;
- последовательность и систематичность образовательного процесса;
- сознательность, самостоятельность, творческая активность;
- рациональность: фронтальные и индивидуальные формы работы» [28, с. 13].

«Формирование навыков наглядного моделирования происходит в определенной последовательности с повышением доли самостоятельного участия дошкольников в этом процессе. Отсюда, можно выделить следующие этапы наглядного моделирования: усвоение и анализ сенсорного материала; перевод его на знаково-символический язык; работа с моделью.

Эти этапы развития навыков наглядного моделирования решают следующие дидактические задачи:

- знакомство с графическим способом представления информации;
- формирование навыка дешифровки модели;
- формирование навыка самостоятельного моделирования;
- формирование самостоятельности, общительности, умения оперирования языковыми символами поможет ребенку в его учебе в школе» [33, с. 113].

«В старшей и подготовительной группе способы наглядного моделирования включают:

- обозначение предметов при помощи разнообразных заместителей;
- использование и создание разных видов условно-схематического изображения реальных предметов и объектов;
- умение считывать и создавать графическое изображение признаков объектов, относящихся к тому или иному классу, виду, роду (транспорт, растения, животные);
- умение ориентироваться в пространстве по его схематическому изображению;
- умение создавать план реального пространства (план комнаты, участка детского сада, улицы);
- умение использовать пространственно-временную модель при пересказе и составлении рассказов;
- самостоятельное создание моделей по собственному замыслу» [34, с. 105].

«Задачами коррекционной работы по формированию навыков словообразования, решаемые средствами наглядного моделирования, являются:

- научить усвоению и использованию в речи форм словообразования;

- расширять практическое усвоение в речи использования существительных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, глаголов с различными приставками;
- развивать умения образовывать относительные и притяжательные прилагательные» [39, с. 204].

«Актуализация наглядного моделирования в педагогическо-коррекционной работе речевых нарушений с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи подтверждается следующими принципами:

- процесс запоминания с помощью моделирования становится более успешным, за счет доступности материала, сосредоточения на нем и облегчения восприятия и выполнения заданий, связанных со словесными операциями;
- процесс восприятия при нарушении слухоречевых функций осуществляется на основе сохранных, компенсаторных функций (путем зрительных и моторных звеньев);
- полученные навыки в процессе овладения моделированием помогают в реализации самостоятельной деятельности старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи;
- опора на наглядно-образные формы формирует полноценное действие и успешное решение поставленных задач» [35, с. 36].

«Основными методическими приемами формирования умений и навыков у детей по словообразованию с помощью наглядного моделирования являются:

- образец логопеда по словообразованию в речевых играх и заданиях;
- характеристика персонажей и предметов, помогающая выделить нужные качества и характерные особенности;
- зарисовка элементами мнемотехники изображений персонажей и предметов;

– специальные словесные упражнения и задания для формирования навыков словообразования с зарисовкой схем, заместителей, мнеморядов, пиктограмм» [10, с. 9].

«Продуктивность моделирования объясняется возможностью максимально активизировать речевую деятельность, сохраняя при этом интерес к занятию. Можно выделить следующие виды моделирования.

Предметное моделирование (детские рисунки сюжетных фрагментов героев, предметов для игры; плоскостные театры; фланелеграф; иллюстрации рассказов, сказок, стихотворений).

Предметно-схематическое моделирование (структура текста – круг, разбитый на сектора (начало, середина, конец); театры геометрических фигур, театр-символизация; схемы предлогов: нас, в, к).

Графическое моделирование (структуры описательного рассказа об игрушках, транспорте и другие; схемы к рассказам, стихотворениям; наборы схем для графического плана; детские схемы)» [7, с. 64].

«В роли условных заместителей могут использовать геометрические фигуры, символические изображения, планы с используемыми в них условными обозначениями и пр. Чтобы модель была пригодна к использованию как наглядно-практическое средство, она должна соответствовать определенным требованиям: точно отражать существенные свойства и отношения, которые являются объектом познания; быть простой и доступной для восприятия и действия с ней; ярко и понятно передавать необходимые для усвоения свойства и отношения; облегчать познание» [8, с. 53].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что наглядное моделирование в процессе формирования навыков словообразования старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи служит положительным методом в коррекционно-развивающей деятельности педагога. Актуальность и эффективность данного приема в процессе

формирования речевой грамотности благоприятно воздействует на развитие всех психических функций (мышление, воображение, память), тем самым ведет к положительной динамике в коррекционной работе над речевыми недостатками. Формирование и закрепление навыков словообразования у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи будет более эффективным при внедрении наглядного моделирования.

### Выводы по первой главе

Формирование навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи является одной из значимых проблем логопедии и недостаточно изученной. Данному вопросу не уделяли должного внимания. Большинство ученых занимавшихся изучением проблемы тяжелых нарушений речи, так, или иначе отражали факт о недостаточных возможностях детей с тяжелыми нарушениями речи «в образовании новых форм слов (Н.М. Борозинец, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова, и др.)» [7, с. 63].

Формирование навыков словообразования у детей с тяжелыми нарушениями речи будет продуктивным при соблюдении ряда условий: если будет учитываться уровень личностного речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи; «будут определены этапы и периоды коррекционной работы в соответствии с программой обучения; формирование навыков словообразования будет происходить во время изучения лексических тем; в процессе логопедических занятий будут применяться игровые упражнения и дидактические игры» [36, с. 119] с подбором наглядных моделей, способствующих развитию грамматического строя языка (навыков словообразования) и развитию высших психических функций, с учетом



регулярного выполнения и четкой последовательностью от простого к сложному.

Изучив и проанализировав ряд учебно-методической литературы по теме исследования, мы определили недостаточность поиска средств в рамках формирования навыков словообразования у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Для повышения мотивации и работоспособности детей с тяжелыми нарушениями речи в процессе формирования словообразовательных операций, мы определили средство – наглядное моделирование. Важность применения наглядного моделирования подтвердили многие исследователи. Многие из них считают, что для детей дошкольного возраста наглядные модели – это способ развития всех видов мыслительных операций и мыслительной памяти: зрительной, двигательной, ассоциативной. Наглядные модели для дошкольников выступают понятными и доступными символами, которыми они могут обозначить важные и значимые элементы в решении определенных задач и действий.

В современных образовательных организациях учителя-логопеды в своей непосредственно-образовательной деятельности используют широкий спектр средств и приемов в овладении дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи навыками речевой деятельности. Огромную роль занимает деятельность по формированию навыков словообразования у детей с тяжелыми нарушениями речи. Поэтому использование наглядных моделей, для достижения более точных, конкретных и прочных в усвоении словообразовательных операций в самостоятельной практической деятельности, будет наиболее успешным.

## **Глава 2 Экспериментальная работа по формированию навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования**

### **2.1 Выявление уровня сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи**

Цель констатирующего исследования: выявление уровня сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Экспериментальная база исследования: СПДС «Теремок» с. Александровка. В констатирующем эксперименте участвовали 11 детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Характеристика выборки исследования представлена в приложении А.

На основании исследований Ю.Р. Гущиной, Г.Р. Искандаровой, Н.С. Минькиной, Т.В. Тумановой определены показатели и подобраны диагностические задания Е. Г. Кряжевских, А.А. Рябовой и О.Н. Тверской по выявлению сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Диагностические задания и показатели представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Показатель	Диагностическое задание
«Умение изменять существительные единственного и множественного числа по падежам» [29, с. 64].	«Диагностическое задание 1 «Изменение существительных единственного и множественного числа по падежам» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских» [29, с. 64].
«Умение согласовывать существительные с числительными» [29, с. 64].	«Диагностическое задание 2 «Согласование существительных с числительными» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских» [29, с. 64].
«Умение образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных» [29, с. 64].	«Диагностическое задание 3 «Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских» [29, с. 64].

Продолжение таблицы 1

Показатель	Диагностическое задание
«Умение изменять прилагательные по родам» [29, с. 64].	«Диагностическое задание 4 «Согласование прилагательных с существительными (изменение прилагательных по родам)» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских» [29, с. 64].
«Умение образовывать относительные прилагательные от существительных» [29, с. 64].	«Диагностическое задание 5 «Образование относительных прилагательных от существительных» А.А. Рябовой» [29, с. 64].
«Умение образовывать качественные прилагательные от существительных» [29, с. 64].	«Диагностическое задание 6 «Образование качественных прилагательных от существительных» А.А. Рябовой» [29, с. 64].
«Умение образовывать притяжательные прилагательные от существительных» [29, с. 64].	«Диагностическое задание 7 «Образование притяжательных прилагательных от существительных» А.А. Рябовой» [29, с. 64].
«Умение образовывать глаголы с помощью приставок от глагольных основ» [29, с. 64].	«Диагностическое задание 8 «Образование глаголов с помощью приставок от глагольных основ» А.А. Рябовой» [29, с. 64].
«Умение образовывать сложные слова (из двух слов образовать одно)» [29, с. 64].	«Диагностическое задание 9 «Образование сложных слов» А.А. Рябовой» [29, с. 64].
«Умение образовывать производные имена существительные (образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов)» [29, с. 64].	«Диагностическое задание 10 «Образование производных имен существительных (образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов)» А.А. Рябовой» [29, с. 64].

«Диагностическое задание 1 «Изменение существительных единственного и множественного числа по падежам» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских.

Цель: выявление умения изменять существительные единственного и множественного числа по падежам» [29, с. 64].

Материалы и оборудование: набор картинок с изображением предметов и животных (стол, карандаши, медведь, медвежонок и т.д.)

Ход: если стоит цель, выявить умения склонять существительные во множественном числе в родительном падеже, то вначале предлагаем ребенку рассмотреть рисунки, затем прикрывая один рисунок, ребенок должен

назвать, чего не стало. Например, были карандаши. Чего не стало? (не стало карандашей). При выявлении умения склонять существительные единственного числа и множественного числа в дательном падеже, ребенку предлагается посмотреть на картинку, затем назвать животное и подумать, кому дать полакомиться: «Скажи, кому дать малину? (медведю, медвежонку). Далее предлагается: «Посмотри, это один предмет – карандаш. А это группа предметов, их много – это карандаши. Давай поиграем с тобой. Я скажу: «карандаш», а ты скажешь... (карандаши)».

Интерпретация: результаты проведенного мониторинга заносятся в таблицу; оценка и обработка результатов диагностики производится в соответствии с представленными показателями и критериями диагностического материала.

Максимальное количество баллов за технику выполнения задания составляет 3 балла.

Низкий уровень (далее – НУ) – 1 балл – большинство проб не выполняется.

Средний уровень (далее – СУ) – 2 балла – большинство проб выполняются с помощью: стимуляции, расширения инструкции, уточнения вопроса и подсказки.

Высокий уровень (далее – ВУ) – 3 балла – правильное, самостоятельное выполнение проб.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровень умения изменять существительные по падежам

Кол-во детей / %	НУ	СУ	ВУ
11%	2	6	3
100 %	18%	55%	27%

Качественный анализ количественных результатов.

В результате проведения диагностического задания, высокий процент составил лишь 27%. Самостоятельно с заданием справились 3 человека: Дима Б., Алиса Г., Илья М. Ребята показали хорошие ответы, без помощи взрослого. Например, полученные ответы Алиса Г.: «Это карандаши. Не стало карандашей», «Один карандаш, много карандашей». При выполнении задания Дима Б. ответил следующим образом: «Один стол, много столов; один стул, много стульев. Это медведь, не стало медведя». На вопрос «Кому дать малину полакомиться?» Илья М. ответил так: «Дать малину медведю, медвежонку». При объединении группы предметов были получены ответы Ильи М.: «Книга – книги, стул – стулья».

Средний результат составил 55%, к ним относятся 6 детей. В процессе выполнения задания по изменению существительных по падежам, ребята допустили некоторые ошибки. Например, Настя Н. на поставленный вопрос «Чего не стало?» (правильным ответом служит – не стало карандашей) ответила «Не стало карандашов».

Низкий уровень составил 18%, 2 ребенка допустили большое количество ошибок. При объединении предметов по группам были получены ответы: Кирилл Щ.: «Один стул – много стулов, одна книга – много книг». Коля З. на вопрос «Чего не стало?» ответил: «Нет яблоков, нет грушев, нет медведев».

«Диагностическое задание 2 «Согласование прилагательных с существительными (изменение прилагательных по родам)» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских.

Цель: выявление умения изменять прилагательные по родам» [29, с. 64].

Материалы и оборудование: набор картинок с изображением фруктов, овощей, предметов разного цвета (коричневый стол, желтый лимон, оранжевый апельсин и т.д.).

Ход: ребенку предлагается рассмотреть картинки с изображением предметов разного цвета, а затем назвать цвет каждого из этих предметов. Например, яблоко красное, груша желтая, апельсин оранжевый, лимон желтый.

Интерпретация: результаты проведенного мониторинга заносятся в таблицу; оценка и обработка результатов диагностики производится в соответствии с представленными показателями и критериями диагностического материала.

Максимальное количество баллов за технику выполнения задания составляет 5 баллов.

1 балл – невыполнение задания;

2 балла – большинство проб не выполняется;

3 балла – большинство проб выполняются с помощью: стимуляции, расширения инструкции, уточнения вопроса и подсказки;

4 балла – допустимые единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего поставленного вопроса.

5 баллов – правильное, самостоятельное выполнение проб.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровень умения изменять прилагательные по родам

Кол-во детей / %	НУ	СУ	ВУ
11%	-	7	4
100 %	-	64%	26%

Качественный анализ количественных результатов.

При выполнении данного задания в целом группа справилась, допустив некоторые ошибки. В целом ребята показали хорошие умения в изменении прилагательных по родам.

Высокий уровень составляет 26%, к ним относятся 4 детей. Алиса Г. отлично справилась с заданием, набрав при этом максимально допустимый

балл. Дима Б. один раз допустил ошибку в игре «Чего не стало?» видимо вначале не поняв инструкцию, ответила: «Нет желтый лимон», но быстро исправил ошибку самостоятельно «нет желтого лимона».

Средний уровень составил 64%, 7 детей. Данная группа набрала 3-4 баллов, допустив несколько ошибок, но исправляясь при уточняющих вопросах. Например, Олеся Б. не до конца поняла задание и вначале просто перечисляла предметы, не изменяя падежное окончание «Яблоко красное, апельсин оранжевый», после некоторых указаний, ответила верно: «Нет красного яблока, нет желтой груши».

Низкий уровень не выявлен.

«Диагностическое задание 3 «Согласование существительных с числительными» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских.

Цель: выявить умение согласовывать существительные с числительными.

Материалы и оборудование: картинки с изображением предметов разного количества предметов (один мяч, два мяча и т.д.)» [29, с. 64].

Ход исследования. Перед ребенком разложены картинки с изображением предметов, далее ему предлагается пересчитать данные предметы. Например, один мяч, два мяча, три мяча, четыре мяча.

Интерпретация: результаты проведенного мониторинга заносятся в таблицу; оценка и обработка результатов диагностики производится в соответствии с представленными показателями и критериями диагностического материала.

Максимальное количество баллов за технику выполнения задания составляет 5 баллов.

1-2 балла – невыполнение задания; большинство проб не выполняется.

3-4 балла – большинство проб выполняются с помощью: стимуляции, расширения инструкции, уточнения вопроса и подсказки; допустимые

единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего поставленного вопроса.

5 баллов – правильное, самостоятельное выполнение проб.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Уровень умения согласовывать существительные с числительными

Кол-во детей / %	НУ	СУ	ВУ
11%	8	3	-
100 %	73%	27%	-

Качественный анализ количественных результатов.

Результаты проведенного диагностического задания показали следующие результаты:

Высокий уровень не выявлен, это свидетельствует о том, что с заданием не справился ни один ребенок. Поэтому можно сделать вывод, что умение согласовывать существительные с числительными не сформирован у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Средний уровень составил 27%, с заданием справились 3 ребенка, при этом допустив ошибки. Например, Егор А. на вопрос «Сколько пней?» ответил: «Два пеньки, пять пнёв», после замечаний экспериментатора, исправил свои ошибки.

Низкий уровень составил 73%, это большая часть группы: 8 человек. Данные ребята набрали наименьшее количество баллов за свои ответы, тем самым показали низкий уровень сформированности навыков словообразования (согласование существительных с числительными). Ошибки были следующего характера, например, Максим А. при согласовании существительных с цифрой «пять» постоянно допускал в ответах одни и те же ошибки: «пять ведров, пять мячѐв, пять свечѐв».



«Диагностическое задание 4 «Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских.

Цель: выявление умения образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных» [29, с. 64].

Материалы и оборудование: маленькие и большие предметы (большой и маленький мяч, стул – стульчик и т.д.), парные картинки с изображением на них маленьких и больших предметов, животных и детенышей (куколка-кукла, слон-слоник).

Ход: ребенку предлагаются картинки с изображением предметов (мяч, стол, карандаш, книга, машина и т.д.), далее предлагается выполнить следующее: «Я скажу про предмет: «Это мяч», а ты назови предмет ласково (мячик)». «А теперь я назову большое животное, а ты назовешь детеныша. Например, я говорю утка, а ты скажешь (утенок)».

Интерпретация: результаты проведенного мониторинга заносятся в таблицу; оценка и обработка результатов диагностики производится в соответствии с представленными показателями и критериями диагностического материала.

Максимальное количество баллов за технику выполнения задания составляет 3 балла.

1 балл – большинство проб не выполняется;

2 балла – допустимые единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего поставленного вопроса;

3 балла – правильное, самостоятельное выполнение проб.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Уровень умения согласовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами

Кол-во детей / %	НУ	СУ	ВУ
11%	-	6	5
100 %	-	55%	45%

Качественный анализ количественных результатов.

В данном диагностическом задании ребята показали хорошие результаты, набрав высокие допустимые баллы. Навык словообразования по умению согласовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами находится на достаточном уровне.

Высокий процент составляет 45%, т.е. 5 детей: Илья М., Егор А., Настя Н., Алиса Г., Дима Б., они самостоятельно справились с заданием, давая правильные ответы: «Стол-столик; жираф-жирафик; стул-стульчик; заяц-зайчик».

Средний уровень составил 55% (6 детей), которые при выполнении диагностического задания допустили незначительные ошибки, но после указания экспериментатора исправили их. Например, Олеся Б. ответила: «Стул-стулик, жираф-жирафик».

Низкий уровень не выявлен.

«Диагностическое задание 5 «Образование относительных прилагательных от существительных» А.А. Рябовой.

Цель: выявление умения образовывать относительные прилагательные от существительных» [29, с. 64].

Материалы и оборудование: различные предметы и предметные картинки (стул, книга, шарф, сапоги, юбка и т.д.)

Ход: ребенку предлагаются картинки с изображением различных предметов (стол, стул, сапоги, карандаши, книга, шарф и т.д.). Далее предлагается выполнить следующее задание: «Я скажу, это шарф, он связан из шерсти, значит он какой? (шерстяной)». Сапоги из кожи, юбка из шелка и

т.д. «Скажи, из чего сшита юбка? (из шелка), – Значит она какая?», – Шелковая!», «Ваза сделана из хрусталя, значит какая?», – Хрустальная! Далее ребенок должен выполнить задание, глядя на предложенные предметные картинки: «Скажи, как называется лист березы? Лист какой?» (березовый); «Скажи, как называется варенье из вишни? Варенье какое?» (вишневое).

Интерпретация: результаты проведенного мониторинга заносятся в таблицу; оценка и обработка результатов диагностики производится в соответствии с представленными показателями и критериями диагностического материала.

Максимальное количество баллов за технику выполнения задания составляет 3 балла.

1 балл – большинство проб не выполняется;

2 балла – допустимые единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего поставленного вопроса;

3 балла – правильное, самостоятельное выполнение проб.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Уровень сформированности умения образовывать относительные прилагательные от существительных

Кол-во детей / %	НУ	СУ	ВУ
11%	7	4	-
100 %	64%	36%	-

Качественный анализ количественных результатов.

В процессе проведения данного диагностического задания, были получены следующие данные:

Высокий уровень не выявлен.

Средний уровень составил 36%, 4 ребенка. Дети хорошо справились с заданием, допустив некоторые ошибки. Например, Настя Н. на вопрос «Дом

сделан из камня, значит он какой?» ответила: «дом камневый, диван кожаный», Алиса Г. дала ответ на поставленный вопрос «крыша череповая».

Низкий уровень составил 64%. 7 детей – Марк Л., он в отличие от других детей набрал наименьшее количество допустимых баллов, допустив больше ошибок. На вопросы: «Кораблик из бумаги, значит он какой?», ответ ребенка: «бумаговый», «сапоги резиновые».

Отсюда можно сделать вывод, что детям с тяжелыми нарушениями речи даются с трудом такие прилагательные как: черепичный, каменный, кожаный.

«Диагностическое задание 6 «Образование качественных прилагательных от существительных» А.А. Рябовой.

Цель: выявление умения образовывать качественные прилагательные от существительных» [29, с. 64].

Материалы и оборудование: сюжетные и предметные картинки (солнечный день, теплая весна, солнце, заяц, волк).

Ход: ребенку предлагается рассмотреть сюжетные картинки или с изображением предметов и предлагается выполнить задание: «Скажи, как назвать весну, когда светит яркое солнышко? Весна какая?» (солнечная); «Как назвать день, если на улице дождь? День какой?» (дождливый); «Как назвать зиму, если на улице мороз? Зима какая?» (морозная); «Скажи, как назвать зайца за трусость? Какой он?» (трусливый); «Скажи, как назвать медведя за неуклюжесть? Какой он?» (неуклюжий).

Интерпретация: результаты проведенного мониторинга заносятся в таблицу; оценка и обработка результатов диагностики производится в соответствии с представленными показателями и критериями диагностического материала.

Максимальное количество баллов за технику выполнения задания составляет 5 баллов.

1 балл – невыполнение задания;

2 балла – большинство проб не выполняется;

3 балла – большинство проб выполняются с помощью: стимуляции, расширения инструкции, уточнения вопроса и подсказки;

4 балла – допустимые единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего поставленного вопроса.

5 баллов – правильное, самостоятельное выполнение проб.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Уровень сформированности умения образовывать качественные прилагательные от существительных

Кол-во детей / %	НУ	СУ	ВУ
11%	7	4	-
100 %	64%	36%	-

Качественный анализ количественных результатов.

Проанализировав данное диагностическое задание, высокий уровень не выявлен.

Средний уровень составил 36%, 4 детей, к ним относятся дети, допустившие ошибки в образовании качественных прилагательных от существительных. Например, Илья М. на поставленный вопрос «Если весной светит солнце, значит весна какая?», вместо правильного ответа последовало: «Весна теплая», или, например, на вопрос «Какой день, если на улице идет дождь?», Дима Б. ответил: «День пасмурный».

Низкий уровень составил 64%, 7 детей, это: Коля З., Кирилл Щ., Максим А., Олеся Б., Алиса Д., Марк Л., Настина Н. Ребята допустили наибольшее количество ошибок и не смогли исправить даже после пояснений экспериментатора. Например, Коля З. Давал такие ответы: «развалистый медведь» – вместо «неуклюжий медведь». А Кирилл Щ. на поставленный вопрос «Скажи, как назвать зайца за трусость?» отвечал «Заяц боязливый», или дал ответ «Холодная зима» – вместо «морозная зима».

«Диагностическое задание 7 «Образование притяжательных прилагательных от существительных» А.А. Рябовой.

Цель: выявление умения образовывать притяжательные прилагательные от существительных» [29, с. 64].

Материалы и оборудование: сюжетные и предметные картинки (девочка, шапка, лапа т.д.).

Ход: ребенку предлагается рассмотреть сюжетные и предметные картинки и далее по ним выполнить задание: «Скажи, кто нарисован на картинке?» (лиса); «Чья это лапа?» (лисья); «Скажи, кто нарисован на картинке?» (девочка); «Что у дочки на голове?» (шапка); «Чья это шапка?» (дочкина). Кошелек папы. Кошелек чей? (папин). Хвост вороны (вороний).

Интерпретация: результаты проведенного мониторинга заносятся в таблицу; оценка и обработка результатов диагностики производится в соответствии с представленными показателями и критериями диагностического материала.

Максимальное количество баллов за технику выполнения задания составляет 5 баллов.

1 балл – невыполнение задания;

2 балла – большинство проб не выполняется;

3 балла – большинство проб выполняются с помощью: стимуляции, расширения инструкции, уточнения вопроса и подсказки;

4 балла – допустимые единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего поставленного вопроса.

5 баллов – правильное, самостоятельное выполнение проб.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Уровень сформированности умения образовывать притяжательные прилагательные от существительных

Кол-во детей / %	НУ	СУ	ВУ
11%	7	4	-
100 %	64%	36%	-

Качественный анализ количественных результатов.

Анализ данного диагностического задания показывает, что высокий уровень не выявлен.

Средний уровень показали 4 ребенка, это 36%. Ребята данной группы справились с заданием с помощью экспериментатора, допустив некоторые ошибки. Например, Настя Н. на вопрос «Если это хвост лисы, значит она чей?» ответил «Лисичий хвост», Алиса Г. на вопрос «Если это уши волка, значит они чьи?» ответила «Волкины уши».

Низкий уровень составил 64%, 7 детей. Ребята допустили большое количество ошибок, например, Максим А. давал такие ответы: медведная лапа, лошадный хвост. Олеся Б. допустила следующие ошибки. «Если это сапоги дедушки, значит они чьи?» ответ ребенка: «дедулины», «птицин хвост».

«Диагностическое задание 8 «Образование глаголов с помощью приставок от глагольных основ» А.А. Рябовой.

Цель: выявление умения образовывать глаголы с помощью приставок от глагольных основ» [29, с. 64].

«Материалы и оборудование: предметные картинки с изображением каких-либо действий.

Ход: ребенку предлагаются сюжетные картинки, на которых изображены различные действия, например, птица прилетела, улетела, залетела, подлетела; девочка входит, девочка выходит. Вначале предлагается рассмотреть картинки, на которых изображены действия, выраженные глаголами, с одинаковой глагольной основой, но с различными приставками

(воробей прилетел, воробей улетел, воробей подлетел к кормушке; котенок подпрыгнул, котенок спрыгнул с окна, девочка перепрыгнула). Затем ребенку показывают одну картинку и задается вопрос: «Что сделал воробей» (прилетел, улетел, подлетел). Далее перед ребенком раскладываются парные картинки, изображающие различные действия, выраженные глаголами, с одинаковой глагольной основой, но с различными приставками (девочка входит, девочка выходит; «Машенька» наливает воду, «Машенька» выливает воду)» [29, с. 64]. Ребенку предлагается выполнить задание: «Посмотри на всех картинках нарисована девочка. Что она делает?». Если ребёнок затрудняется ответить, задаются наводящие вопросы: «Девочка из дома (что делает?) – выходит и т. д.». Далее экспериментатор показывает одну из картинок и задает вопросы: «Что делает «Машенька?»».

Интерпретация: результаты проведенного мониторинга заносятся в таблицу; оценка и обработка результатов диагностики производится в соответствии с представленными показателями и критериями диагностического материала.

Максимальное количество баллов за технику выполнения задания составляет 5 баллов.

1 балл – невыполнение задания;

2 балла – большинство проб не выполняется;

3 балла – большинство проб выполняются с помощью: стимуляции, расширения инструкции, уточнения вопроса и подсказки;

4 балла – допустимые единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего поставленного вопроса.

5 баллов – правильное, самостоятельное выполнение проб.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 9.



Таблица 9 – Уровень сформированности умения образовывать глаголы от глагольных основ с помощью приставок

Кол-во детей / %	НУ	СУ	ВУ
11%	8	3	-
100 %	73%	27%	-

Качественный анализ количественных результатов.

По результатам диагностического задания высокий уровень не выявлен. Это говорит о том, что ни один ребенок самостоятельно и правильно не справился с поставленной перед ним задачей.

Средний уровень составил 27%, 3 ребенка: Алиса Г., Настя Н., Егор А. Дети данной группы были допущены ошибки, например, Алиса Г. в задании «Что делает мальчик?» (выходит из дома, заходит в дом) ответила: «Мальчик идет», Егор А. дал ответы (воробей летел), вместо (воробей подлетел, прилетел, улетел).

Низкий уровень составил 73%, 8 детей. Это помогло сделать вывод, что дети с тяжелыми нарушениями речи не умеют и затрудняются в выполнении заданий, где требуется образовывать глаголы с помощью приставок от глагольных основ. Кирилл Щ. допустил ошибки: «Машина едет из гаража» вместо «Машина выезжает, объезжает, отъезжает».

«Диагностическое задание 9 «Образование сложных слов» (из двух слов образовать одно).

Цель: выявление уровня сформированности умения образовывать сложные слова» [29, с. 64].

Материалы и оборудование: предметные картинки.

Ход: ребёнку предлагается по образцу составлять слова, образец образования сложных слов (из двух корней): сам катит (самокат), сам летит (самолет). Далее, без помощи взрослого, ребенок самостоятельно образовывает слова: мусор возить (мусоровоз), молоко возить (молоковоз), снег ходить – снегоход, пар ходить – пароход.

Интерпретация: результаты проведенного мониторинга заносятся в таблицу; оценка и обработка результатов диагностики производится в соответствии с представленными показателями и критериями диагностического материала.

Максимальное количество баллов за технику выполнения задания составляет 5 баллов.

1 балл – невыполнение задания;

2 балла – большинство проб не выполняется;

3 балла – большинство проб выполняются с помощью: стимуляции, расширения инструкции, уточнения вопроса и подсказки;

4 балла – допустимые единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего поставленного вопроса.

5 баллов – правильное, самостоятельное выполнение проб.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Уровень сформированности умения образовывать сложные слова

Кол-во детей / %	НУ	СУ	ВУ
11%	8	3	-
100 %	73%	27%	-

Качественный анализ количественных результатов.

Проведя данное диагностическое задание, анализ полученных данных показал, что высокий уровень не выявлен.

К среднему уровню относятся 3 ребенка: Дима Б., Алиса Г., Настя Н. это составляет 27%, эти дети при образовании сложных слов допустили ошибки. Например, Дима Б. не ответил на поставленный вопрос «Скажи, как можно назвать одним словом, если сам летит?», так как вначале задания не понял инструкцию. Но после дополнительных указаний дал ответ: «Самолет». Алиса Г. тоже, не понимая инструкцию, молчала, а затем

путалась в ответах, допуская ошибки, например, в слове «мусоровозник» вместо (мусоровоз).

Наибольший процент показал низкий уровень, он составил 73%, 8 детей. Данная группа детей допустила наибольшее количество ошибок, в основном дети не понимали инструкцию и при вопросах просто молчали. В основном данным детям удавалось правильно назвать по одному, два ответа, наибольшие трудности возникали при составлении слова «пароход».

«Диагностическое задание 10 «Образование производных имен существительных (образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов)» А.А. Рябовой.

Цель: выявление уровня умения образовывать производные имен существительных» [29, с. 64].

Материалы и оборудование: задание выполняется на вербальном уровне без опоры на картинки и предметы.

Ход: ребенку предлагается выполнить задание на вербальном уровне, без опоры на наглядность. «Скажи, как называется человек, который убирает двор? (дворник)», (чинит сапоги – сапожник, моет окна – мойщик, вставляет стекло – стекольщик, занимается сваркой – сварщик, управляет краном – крановщик) и т.д.

Интерпретация: результаты проведенного мониторинга заносятся в таблицу; оценка и обработка результатов диагностики производится в соответствии с представленными показателями и критериями диагностического материала.

Максимальное количество баллов за технику выполнения задания составляет 5 баллов.

1 балл – невыполнение задания;

2 балла – большинство проб не выполняется;

3 балла – большинство проб выполняются с помощью: стимуляции, расширения инструкции, уточнения вопроса и подсказки;

4 балла – допустимые единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего поставленного вопроса.

5 баллов – правильное, самостоятельное выполнение проб.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Уровень сформированности словообразования профессий

Кол-во детей / %	НУ	СУ	ВУ
11%	8	3	-
100 %	73%	27%	-

Качественный анализ количественных результатов.

Результатом анализа послужило диагностическое задание, в котором высокий уровень не выявлен.

Средний уровень составил 27%, 3 детей, которые при ответах допустили ошибки. Например, Алиса Г. при вопросе: «Как называется человек, вставляет стекло?» ответила «стекольник». Дима Б. на поставленный вопрос «Кто управляет краном?» ответил «краноуправитель».

Низкий уровень составил 73%, 8 детей. Данная группа допустила наибольшее количество ошибок в ответах. Например, Коля З. давал такие ответы при словообразовании профессий: «Занимается сваркой? – свариватель; Чинит сапоги? – чинщик; Моет окна? – оконник».

Количественные результаты констатирующего эксперимента проведенных диагностических заданий представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Уровень сформированности словообразования детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Кол-во детей / %	НУ	СУ	ВУ
11%	6	5	-
100 %	55%	45%	-

Графически результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Уровень сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Сложив результаты 10 диагностических заданий, нами были получены следующие результаты:

Высокий уровень не выявлен. У детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи навык образования качественных, относительных и притяжательных прилагательных находится на недостаточном уровне сформированности. Это подтверждается следующими ошибками: на вопрос «Если весной светит солнце, значит весна какая?», ответом послужило «Весна теплая», вместо «солнечная»; вместо «дождливый день», дети отвечали «пасмурный день». Часто использовали в своих ответах повторение исходного существительного с описывающим его прилагательным, избегая процесс словообразования, например, (шапка из меха – пушистая шапка, а не меховая). Детям с тяжелыми нарушениями речи даются с трудом такие притяжательные прилагательные как: черепичный, каменный, кожаный. Об этом свидетельствуют ответы детей. «Дом сделан из камня, значит он какой?» ответом послужило: «дом каменный, диван кожаный, крыша череповая».

Средний уровень составил 45% (5 детей). Данные дети, выполняя задания, направленные на словоизменение и словообразование, допустили ошибки и прибегали к помощи экспериментатора. Наиболее низкие показатели были выявлены в образовании сложных слов и в процессе образования глаголов от глагольных основ с помощью приставок. Например, вместо глагола «подлетел» чаще употребляли глагол «прилетел», в задании правильным считалось, что (воробей подлетел к кормушке). Часто в ответах детей наблюдались бесприставочные глаголы, например, вместо того, чтобы изменить глагол, дети заменяли на другой бесприставочный глагол «берет» – «девочка берет воду» вместо правильного (девочка наливает воду). Типичные ошибки наблюдались при образовании существительных названия детенышей, таких животных: «у собаки – собачата», «у курицы – курочки».

Низкий уровень составил 55% (6 детей). Дети данной группы совершили наибольшее количество ошибок, часто прибегали к помощи взрослого. Наиболее выраженные ошибки и трудности были в заданиях на образование производных имен существительных (образование профессий). Например, при образовании профессии (Кто ремонтирует обувь?), дети отвечали: «ремонтник». При образовании от слов: (стекло) – «стеклонник»; (сапог) – «сапожник». Наименьшие трудности возникали при образовании от слова (двор) – «дворник», так как данная профессия, наиболее часто встречаемая в социуме ребенка. Наиболее успешным оказалось образование уменьшительно-ласкательных форм существительных. Типичные ошибки при их составлении следующие: (окно – оконешечко; ведро – ведерничко; кукла – кукличка). В некоторых случаях наблюдалось применение прилагательного «маленький» к исходному существительному, которое давалось в качестве его изменения, например, («маленькая кукла», вместо «куколка»; «маленький стол», вместо «столик»).

Сводные таблицы результатов исследования на этапе контроля представлены в приложении Б (таблица Б.1).

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что у детей 5-6 лет уровень сформированности навыков словообразования находится на недостаточном уровне, типичные ошибки многообразны и различны. Наиболее выраженными аспектами ошибок являются: чаще превосходство словоизменения, а не словообразования; чаще ответы подкреплялись неподходящим аффиксом, словообразование заменялось синонимичными словами. Некоторые задания были не выполнены, по причине отказа, из-за трудностей понимания детьми предложенной инструкции. Выше представленная характеристика требует дальнейшей коррекционной деятельности в данном направлении.

## **2.2 Содержание и организация работы по формированию навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования**

На данном этапе формирующего эксперимента, мы разработали содержание работы по формированию навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования на основании исследований Ю.Р. Гущиной, Г.Р. Искандаровой, Н.С. Минькиной, Т.В. Тумановой, и опираясь на исследования Л.А. Венгера, В.И. Логиновой, Л.Ф. Обуховой.

Формирующая работа включала:

- подобраны виды наглядных моделей под показатели сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- разработано и реализовано содержание поэтапной работы с применением наглядного моделирования с учетом последовательности формирования словообразовательных навыков и этапов наглядного моделирования.

Для реализации формирующего этапа исследовательского эксперимента были подобраны виды моделей в соответствии с показателями формирования навыков словообразования.

Виды моделей представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Виды моделей в соответствии с показателями формирования навыков словообразования

Показатель	Виды моделей
«Умение изменять существительные единственного и множественного числа по падежам»	– знаковые (словесное описание); – образные (рисунки, иллюстрации)
«Умение согласовывать существительные с числительными»	– знаковые (словесное описание); – образные (рисунки, иллюстрации)
«Умение образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных»	– предметные, материальные (макеты, игрушки)
«Умение изменять прилагательные по родам»	– образные (рисунки, иллюстрации)
«Умение образовывать относительные прилагательные от существительных»	– предметно-схематические (схематичные рисунки); – графические (схема); – знаковые (словесное описание)
«Умение образовывать качественные прилагательные от существительных»	– предметно-схематические (схематичные рисунки); – графические (схема); – знаковые (словесное описание, формулы)
«Умение образовывать притяжательные прилагательные от существительных»	– предметно-схематические (схематичные рисунки); – графические (схема); – знаковые (словесное описание, формулы)
«Умение образовывать глаголы с помощью приставок от глагольных основ»	– предметно-схематические (схематичные рисунки); – графические (схема); – знаковые (словесное описание, формулы)
«Умение образовывать сложные слова (из двух слов образовать одно)»	– предметно-схематические (схематичные рисунки); – графические (схема); – знаковые (словесное описание, формулы)
«Умение образовывать производные имена существительные (образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов)»	– предметно-схематические (схематичные рисунки); – графические (схема); – знаковые (словесное описание, формулы)



Реализована поэтапная работа с применением наглядного моделирования с учетом последовательности формирования словообразовательных навыков и этапов наглядного моделирования.

На каждом этапе работы с применением наглядного моделирования формирование навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи «осуществлялось в следующей последовательности:

- первый этап – закрепление словообразования наиболее продуктивных (частотных) моделей;
- второй этап – формирование словообразования менее продуктивных моделей;
- третий этап – формирование словообразования непродуктивных моделей» [15].

Этапы формирования словообразования представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Этапы формирования навыков словообразования

Этапы	Существительные	Прилагательные	Глаголы
Первый этап	«– образование уменьшительно-ласкательных существительных с продуктивным суффиксом -ик- (дом-домик; клюв-клювик); – изменение существительных по падежам; – согласование существительных с числительными» [28]	«образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин- (кошкин, дедушкин)» [28]	– дифференциация глаголов совершенного и несовершенного видов; – дифференциация возвратных и невозвратных глаголов
Второй этап	«– образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами -оньк-, -еньк-, -ышек-, -ышк-; – образование существительных с	«– образование притяжательных прилагательных с суффиксом -и- без чередования (лисий, коровий); – образование относительных прилагательных с	– образование глаголов с приставками в-, вы-, на-; – образование глаголов пространственного значения с приставкой при-

Продолжение таблицы 14

Этапы	Существительные	Прилагательные	Глаголы
	суффиксами -ниц-, -ина- (сахарница, хлебница; виноградаина» [28]	суффиксами -янн-, -ан-, - енн-, -н-; – образование качественных прилагательных с суффиксом -оват-, -еват- (синеватый, сероватый); – согласование прилагательных с существительными (изменение по родам)» [28]	
Третий этап	«– образование названий профессий мужского и женского рода; – образование сложных слов» [28]	«– образование притяжательных прилагательных с суффиксом -и- с чередованием (волчий, собачий, медвежий); – образование относительных прилагательных с суффиксами -н-, -янн-, енн-, -ан-, -ат- – образование уменьшительно- ласкательных прилагательных с суффиксом -еньк-» [28]	«Образование глаголов пространственного значения с приставками с-, пере-, под-, у-, до-, за -» [28]

Этапы и учебный материал выстроены с учетом преемственности (последовательности) обучения и придерживаясь дидактических правил: от простого к сложному, от известного к неизвестному.

Этапы работы по формированию навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи выстроены также и с учетом этапов моделирования: на первом этапе использование готовых моделей для словообразования, на втором этапе употребление готовых условных обозначений предметов для словообразования и совместное с детьми

составление опорных схем, на третьем этапе – самостоятельное словообразование с использованием условных обозначений в процессе игровых упражнений.

Каждый этап был подкреплён игровыми упражнениями наглядно-моделирующими словообразовательные отношения на основе материализованных основ (рисунки, иллюстрации, макеты, игрушки, словесное описание, схемы).

Первый этап включал в себя два блока. Первый блок: научить детей правильно использовать заместители, развивать умение устанавливать отношение «обозначаемое – обозначающее». Обогащать опыт замещения объектов.

Для осуществления поставленных задач детям предлагалась игра «Волшебство превращений». Игровым материалом послужил «Волшебник», который с помощью «волшебной палочки» выполнял задания; сказочные персонажи, к которым выбирались заместители; заместители, отличающиеся по форме, цвету, величине. В ходе игры, педагог зачитал отрывок стихотворения С.Я. Маршака «Краденное солнце». Далее «Волшебник» решил заколдовать героев сказки, а превратиться они должны были в волшебные кружочки (крокодил – зелёный кружок, солнце – жёлтый кружок). Замещение производилось на фоне внешних различий между персонажами, поэтому дети сразу правильно указали кто, есть кто. Далее педагог зачитывал отрывок из сказки В.Г. Сутеева «Под грибом», и героями превращений были: воробей – коричневый кружок, заяц – кружок побольше серого цвета и лиса – самый большой кружок оранжевого цвета. Алиса Г. не сразу назвала «воробья», так как решила, что таким цветом может быть гриб. Например, Марк Л. хотел бы превратить воробья не в кружок, а в треугольник, так как угол треугольника схож с клювом воробья. Далее детям предлагалось игровое задание «Зверюшки на дорожках». Цели: научить читать условные обозначения, размещать предметы в соответствии с

расположением их заместителей, развить наглядно-схематическое мышление. В ходе данного игрового упражнения детям демонстрировался образец различных геометрических фигур, соответствующих определенным животным (треугольник – петуху, квадрат – собаке, овал – ежу, круг – кошке). Детям были предложены картинки с изображением животных и полоски-дорожки, на которых они должны были разместить животных так, как показано на образце. На последующих занятиях с детьми отрабатывался навык работы с предметными картинками, геометрическими фигурами (вводились прямоугольники и ромбы разной величины и цвета), затем, предлагались силуэтные картинки.

Во втором блоке: детей обучали заимствованию готовых форм словообразования с использованием символов-заместителей разного характера (предметные и силуэтные картинки, геометрические фигуры) в процессе игровых упражнений и разработанной нами ОД. На примере игры «Чего не хватает?», цель: закрепление правильного употребления существительных в родительном падеже, отрабатывались и совершенствовались навыки замещения объектов. Педагог продемонстрировал на магнитной доске детям серию картинок с изображением животных с недостающими частями. При этом недостающие части разложил перед детьми. На вопрос: «Посмотрите ребята, чего не хватает у собаки?», дети отвечали по очереди, при этом выбрав у себя на столе недостающий предмет. Например, Алиса Г. выбрала уши собаки, и ответила: «у собаки не хватает ушей». Коля З. ответил: «У кошки не хватает хвоста», найдя на столе кошачий хвост. Далее задание было усложнено тем, что детям нужно было определить и назвать недостающий элемент на основе силуэтных картинок животных, у которых, отсутствовала какая-либо часть. Ошибки были допущены следующего рода. Например, Максим А. использовал в ответе уменьшительно-ласкательную форму, ответив «Не

хватает лапочек». Такая же ошибка была и у Олеси Б., ее ответ «не хватает клювика». После объяснения педагогом, дети ответили верно.

Второй этап. Самостоятельное оперирование образованными словами, в процессе совместной деятельности, с использованием условных обозначений, пиктограмм в игровых упражнениях. Данный этап работы был более продолжительным, так как навык формирования словообразовательных форм строился не только на основе употребления готовых условных обозначений предметов, но и на основе совместного с детьми составления пиктограмм, опорных схем.

Игровое упражнение «Собери урожай в корзину», цель направлена на формирование навыка словообразования существительных женского и мужского рода с помощью суффиксов -к, -ич-, -чик-, (образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов). Для восприятия детьми словесных форм педагог представил обзору детей выстроенные заранее схемы-модели. Например, на карточке изображен гриб большого размера (условное значение – обозначение предмета «Гриб»), далее знак «+» (условное значение – прибавка к основе слова), затем прямоугольник (условное значение – прибавляемая часть, суффикс), затем знак «=>» (условное значение – то, что получилось, результат), и гриб маленького размера (условное значение – готовое словообразование «грибок, грибочек»). Далее детям предлагалось рассмотреть схему-модель, где подробно объяснялся каждый элемент схемы, что он обозначает. Далее педагог комментирует: «Ребята, теперь мы с вами не только слышим, но и видим, что в начале у нас слово «гриб», а ласково называем «грибочек». Далее предлагается подобная схема, только с изображением слова «Малина – малинка», «Огурец – огурчик». Далее педагог раздает элементы схем, только с другими словами (клубника – клубничка, черника – черничка, стол – столик, стул – стульчик и т.д.) и предлагает детям выстроить свои схемы модели. После того, как все дети выполнили задание, педагог по очереди

выслушивает получившиеся словообразования. В данном задании допустила ошибку только Алиса Д., она сказала: «стулик», вместо правильного «стульчик», но быстро исправилась, поняв ошибки.

Третий этап включал в себя самостоятельное словообразование с использованием условных обозначений в процессе игровых упражнений.

Данный блок решает задачи: 1 задача – «формирование предварительной ориентировки детей в формально-семантической структуре слов основываясь на критериях: длина слогового контура слов и звуковое сходство пар родственных слов» [7]. 2 задача – «формирование речемыслительного уровня антиципации (обобщения), обобщенности восприятия морфем. В результате дети должны осознать морфему как отдельный языковой знак» [7].

Для осуществления поставленных задач детям предлагалось игровое упражнение «Два брата – длинный и короткий». Детям предлагаются парные картинки (пожар-пожарник, лес-лесник и т.д.) и полоски разной величины (длинная и короткая). Затем дети должны разложить картинки по парам и при этом назвать длинное и короткое слово, каждое слово при этом маскируется полоской нужной величины. Марк Л. вначале не смог обозначить нужными полосками представленные слова, но после примеров других детей справился с заданием, подобрав короткую полоску к слову (лес), и длинную полоску к слову (лесник). Далее детям предлагалось перемешать картинки с закрытыми глазами и после этого снова разложить парами их в соответствии с полосками. Лучше всех с заданием справились Настя Н., Илья М., Коля З.

Следующее игровое упражнение «Мы похожи» направлено на формирование предварительной ориентировки детей в морфемной структуре слова путем бинарного противопоставления на основе звукового сходства пар родственных слов. Детям предлагаются парные картинки (лес – лесник, пожар – пожарный и т.д.). Ребята должны были разложить первую пару слов

и сравнить их по значению. После этого, педагог произносит слова, выделяя коренную часть слова голосом и интонацией. Дети должны определить, какая часть слова звучит одинаково, начало или конец слова. Далее ребенку предлагается заштриховать короткую полоску, а длинную заштриховывают только в начале слова, ту, которая звучит одинаково. По данной аналогии выполняется задание с остальными словами, выделяя интонацией и графически их корневые части. Трудности в процессе выполнения были у Максима А., Кирилла Щ. Лучше всех с заданием справились Настя Н., Алиса Г., Егор А.

Для усложнения задания использовали игровое упражнение «Маленький помощник». Цель закрепить умение детей выделять в словах корневую морфему, научить выделять словообразовательный аффикс. Детям предлагаются те же парные картинки, что и в предыдущих упражнениях (пожар-пожарный, лес-лесник, гриб-грибник и т.д.). Педагог просит назвать первую пару слов и подобрать к ней полоски со штриховкой (маркеры-штрихи). Далее дети называют общую часть слова. Затем накладывают одну полоску на другую и отрезают от длинной полоски не заштрихованную часть. Педагог обращает внимание детей на факт, что длинная полоска, так же, как и длинное слово состоит из двух частей («пожар» и «ник»). Далее перед ребенком выкладывается схема (словообразовательное управление): картинка «пожар» + карточка-полоска (отрезанная незаштрихованная часть полоски) = получившееся слово «пожарный». Далее слова проговариваются, интонацией и голосом выделяется одинаковая часть слова, и затем дети уточняют, как звучит часть слова, которая помогла назвать профессию «пожарный» верно.

Игровое задание «Волшебная страна». Цель: упражнять в образовании существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом; закреплять правильное употребление родительного падежа множественного числа имен существительных; закреплять умение образовывать однокоренные слова.

Воспитатель приветствует детей, показывает фигурки гномов и сообщает, что сегодня к нам в гости пришли гномы, которые предлагают отправиться вместе с ними в волшебную страну, чтобы помочь выбрать для них нужные предметы (предметы нужной и правильной величины). «Ребята, а кто может сказать, какие они?» - спрашивает педагог. Марк Л. отвечает: «Они – маленькие». Воспитатель: «Правильно, они – маленькие, поэтому живут не в больших домах, а в маленьких домиках и все предметы в их домах тоже маленькие. Давайте, поможем гномикам и выберем с вами все, что им необходимо. Посмотрите, перед вами находятся картинки с изображением больших предметов. Давайте мы с вами построим схему, чтобы получилось правильное слово. Затем дети выстраивают схемы из предложенных пиктограмм и называют слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом. Например: Коля З. взял картинку с изображением большого стула приставил к картинке пиктограмму со знаком «+», это означает, что к данному слову-основе нужно прибавить часть слова. Затем он выбирает пиктограмму с изображением суффикса (чик), далее ставит знак (стрелка) и подставляет картинку с изображением маленького стульчика. После этого произносит получившееся слово: стульчик. По данной аналогии все ребята выстраивают схемы своих слов (кровать – кроватка, тарелка – тарелочка и т.д.) Самыми активными были: Марк Л., Настя Н., Алиса Г., Дима Б.

В игровых упражнениях на образование сложных слов детям предлагалось нарисовать пиктограммы к предложенным словам. Например, к слову молоковоз, Алиса Г. выстроила схему следующим образом: Она нарисовала закрашенный стакан, далее стрелку влево, затем нарисовала колеса (что означает действие предмета), далее силуэт машины с надписью (молоко). После завершения произнесла получившееся слово (молоковоз).

Таким образом, в ходе эксперимента была спроектирована и проведена работа по формированию навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования.



Следующим этапом оценим результативность реализованной работы.

### **2.3 Определение динамики уровня сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи**

Нами было оценено качество и эффективность выполненных нами работ, направленных на коррекционную деятельность. Для этого, мы использовали банк диагностических заданий, выбранных и подробно описанных в параграфе 1.2. Далее был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления уровня сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Затем была проведена коррекционная работа по формированию навыков словообразования посредством наглядного моделирования. Последним этапом стал контрольный эксперимент, цель которого – выявление динамики уровня сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет посредством наглядного моделирования.

«Диагностическое задание 1 «Изменение существительных единственного и множественного числа по падежам» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских.

Цель: выявление умения изменять существительные единственного и множественного числа по падежам» [29, с. 64].

Сравнительные количественные результаты диагностического задания 1 представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Уровень умения изменять существительные по падежам

Кол-во детей / %	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	НУ	СУ	ВУ	НУ	СУ	ВУ
11	2	6	3	-	6	5
100 %	18%	55%	27%	-	55%	45%

В результате проведения диагностического задания, высокий уровень повысился на 18%, составил 45% (5 детей). Самостоятельно с заданием справились: Егор А., Дима Б., Настя Н., Марк Л., Алиса Г. Ребята отвечали самостоятельно и без ошибок. Например, в игре «Чего не стало?» Алиса Г., Марк Л., Настя Н. дали следующие ответы: «не стало карандашей, стульев, книг, красок». Безошибочно склоняли существительные единственного числа и множественного числа в дательном падеже: Егор А., Дима Б., у мальчиков были такие ответы: «медведю, медвежонку; лисе, лисенку».

Средний результат составил 55%, к ним относятся 6 детей. В процессе выполнения задания по изменению существительных по падежам, ребята допустили некоторые ошибки. Например, Алиса Д. на поставленный вопрос «Чего не стало?» (правильным ответом служит – не стало карандашей) ответила «Не стало карандашов; нет медведев». После некоторых указаний взрослого, Алиса Д. исправила свои ошибки.

Низкий уровень снизился на 18%. Это значит, что, в общем, дети с данным заданием справились хорошо и умение изменять существительные единственного и множественного числа по падежам находится на достаточном уровне.

«Диагностическое задание 2 «Согласование прилагательных с существительными (изменение прилагательных по родам)» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских.

Цель: выявление умения изменять прилагательные по родам» [29, с. 64].

Сравнительные количественные результаты диагностического задания 2 представлены в таблице 16

Таблица 16 – Уровень умения изменять прилагательные по родам

Кол-во детей / %	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	НУ	СУ	ВУ	НУ	СУ	ВУ
11	-	7	4	-	5	6
100 %	-	64%	26%	-	45%	55%

Получены следующие результаты по данному диагностическому заданию.

При выполнении данного задания в целом группа справилась, ребята показали хорошие умения в изменении прилагательных по родам.

Высокий уровень повысился на 29%, составляет 55%, к ним относятся 6 детей: Дима Б., Алиса Г., Егор А., Марк Л., Илья М., Настя Н. Дети отлично справились с заданием самостоятельно, набрав при этом максимально допустимый балл.

Средний уровень составил 45%, 5 детей: Максим А., Олеся Б., Алиса Д., Коля З., Кирилл Щ. Дети данной группы в своих ответах допускали ошибки, но быстро исправляли их самостоятельно.

Низкий уровень не выявлен.

«Диагностическое задание 3 «Согласование существительных с числительными» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских.

Цель: выявление умения согласовывать существительные с числительными» [29, с. 64].

Сравнительные количественные результаты диагностического задания 3 представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Уровень умения согласовывать существительные с числительными

Кол-во детей / %	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	НУ	СУ	ВУ	НУ	СУ	ВУ
11	8	3	-	5	6	-
100 %	73%	27%	-	45%	55%	-

Результаты проведенного диагностического задания показали следующие результаты:

Высокий уровень не выявлен. Сложности в согласовании существительных с числительными начиная с пяти. Например, такие ошибки: «пять пня, шесть стула, семь карандаш».

Средний уровень повысился на 28%, составил 55%, с заданием справились 6 детей: Настя Н., Егор А., Илья М., Коля З., Дима Б., Алиса Г. В ответах детей наблюдались незначительные ошибки, которые были замечены самими детьми, и они быстро исправлялись.

Низкий уровень сократился на 28%, составил 45%, это: 5 детей: Максим А., Олеся Б., Алиса Д., Марк Л., Кирилл Щ. Данные ребята допускали ошибки в своих ответах, тем самым показали низкий уровень сформированности навыков словообразования (согласование существительных с числительными). Ошибки были следующего характера, например, Олеся Б. при согласовании существительных с цифрой «пять» постоянно допускала в ответах одни и те же ошибки: «пять тетрадев, шесть мячѐв, семь свеча».

«Диагностическое задание 4 «Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов» О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских.

Цель: выявление умения образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных» [29, с. 64].

Сравнительные количественные результаты диагностического задания 4 представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Уровень умения согласовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами

Кол-во детей / %	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	НУ	СУ	ВУ	НУ	СУ	ВУ
11	-	6	5	-	4	7
100 %	-	55%	45%	-	36%	64%

Качественный анализ количественных результатов.

В данном диагностическом задании ребята показали хорошие результаты, набрав высокие допустимые баллы. Навык словообразования по умению согласовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами находится на достаточном уровне.

Высокий показатель повысился на 19%, составляет 64%, то есть 7 детей: Максим А., Алиса Г., Дима Б., Егор А., Марк Л., Илья М., Настя Н. Дети самостоятельно справились с заданием, давая правильные ответы: «Стол – столик; жираф – жирафик; стул – стульчик; заяц – зайчик».

Средний уровень снизился на 19%, составил 36%, 4 детей: Олеся Б., Алиса Д., Коля З., Кирилл Щ., которые при выполнении диагностического задания допустили незначительные ошибки, но после указания экспериментатора исправили их. Например, Кирилл Щ. ответил: «Стол – столчик, жираф – жирафчик».

Низкий уровень не выявлен.

«Диагностическое задание 5 «Образование относительных прилагательных от существительных» А.А. Рябовой.

Цель: выявление умения образовывать относительные прилагательные от существительных» [29, с. 64].

Сравнительные количественные результаты диагностического задания 5 представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Уровень сформированности умения образовывать относительные прилагательные от существительных

Кол-во детей / %	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	НУ	СУ	ВУ	НУ	СУ	ВУ
11	7	4	-	3	8	-
100 %	64%	36%	-	27%	73%	-

Качественный анализ количественных результатов.

В процессе проведения данного диагностического задания, были получены следующие данные:

Высокий уровень не выявлен.

Средний уровень повысился на 37%, составил 73%, 8 детей. Дети хорошо справились с заданием, допустив некоторые ошибки. Например, Настя Н. на вопрос «Дом сделан из камня, значит он какой?» ответила: «Дом каменный, диван кожаный», Алиса Д. дала ответ на поставленный вопрос «крыша череповая».

Низкий уровень понизился на 37%, составил 27%. 3 ребенка – Кирилл Щ., он в отличии от других детей набрал наименьшее количество допустимых баллов, допустив больше ошибок. На вопросы: «Кораблик из бумаги, значит он какой?», ответ ребенка: «бумаговый», «сапоги резиновые».

Отсюда можно сделать вывод, что детям с тяжелыми нарушениями речи даются с трудом такие прилагательные как: черепичный, каменный, кожаный.

«Диагностическое задание 6 «Образование качественных прилагательных от существительных» А.А. Рябовой.

Цель: выявление умения образовывать качественные прилагательные от существительных» [29, с. 64].

Результаты диагностического задания представлены в таблице 20.

Таблица 20 – Уровень сформированности умения образовывать качественные прилагательные от существительных

Кол-во детей / %	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	НУ	СУ	ВУ	НУ	СУ	ВУ
11	7	4	-	5	6	-
100 %	64%	36%	-	45%	55%	-

Качественный анализ количественных результатов.

Проанализировав данное диагностическое задание высокий уровень составил не выявлен.

Средний уровень повысился на 19%, составил 55%, 6 детей, к ним относятся дети, допустившие ошибки в образовании качественных прилагательных от существительных. Например, Егор А. на поставленный вопрос «Если весной светит солнце, значит весна какая?», вместо правильного ответа последовало: «Весна теплая», или, например, на вопрос «Какой день, если на улице идет дождь?», Дима Б. ответил: «День пасмурный».

Низкий уровень понизился на 19%, составил 45%, 5 детей, это Максим А., Олеся Г., Коля З., Кирилл Щ., Алиса Д. Ребята допустили наибольшее количество ошибок и не смогли исправить даже после пояснений экспериментатора. Например, Коля З. давал такие ответы: «развалистый медведь» – вместо «неуклюжий медведь». А Кирилл Щ. на поставленный вопрос «Скажи, как назвать зайца за трусость?» отвечал «Заяц боязливый», или дал ответ «Холодная зима» вместо (морозная зима).

«Диагностическое задание 7 «Образование притяжательных прилагательных от существительных» А.А. Рябовой.

Цель: выявление умения образовывать притяжательные прилагательные от существительных» [29, с. 64].

Результаты диагностического задания представлены в таблице 21.

Таблица 21 – Уровень сформированности умения образовывать притяжательные прилагательные от существительных

Кол-во детей / %	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	НУ	СУ	ВУ	НУ	СУ	ВУ
11	7	4	-	5	6	-
100 %	64%	36%	-	45%	55%	-

Качественный анализ количественных результатов.

Анализ данного диагностического задания показывает, что высокий уровень не выявлен.

Средний уровень повысился на 19%, составил 55%, 6 детей. Ребята данной группы справились с заданием с помощью экспериментатора, допустив некоторые ошибки. Например, Настя Н. на вопрос «Если это хвост лисы, значит он чей?» ответила «Лисичий хвост», Егор А. на вопрос «Если это уши волка, значит они чьи?» ответила «Волкины уши».

Низкий уровень понизился на 19%, составил 45%, 5 детей. Ребята допустили большое количество ошибок, например, Марк Л. давал такие ответы: медведная лапа, лошадный хвост. Алиса Д. допустила следующие ошибки. «Если это сапоги дедушки, значит они чьи?» ответ ребенка: «дедулины», «птицин хвост».

«Диагностическое задание 8 «Образование глаголов с помощью приставок от глагольных основ» А.А. Рябовой.

Цель: выявление умения образовывать глаголы с помощью приставок от глагольных основ» [29, с. 64].

Результаты диагностического задания представлены в таблице 22.

Таблица 22 – Уровень сформированности умения образовывать глаголы от глагольных основ с помощью приставок

Кол-во детей / %	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	НУ	СУ	ВУ	НУ	СУ	ВУ
11	8	3	-	5	6	-
100 %	73%	27%	-	45%	55%	-



Качественный анализ количественных результатов.

Проанализировав диагностическое задание высокий уровень не выявлен. Это говорит о том, что ни один ребенок самостоятельно и правильно не справился с поставленной перед ним задачей.

Средний уровень повысился на 28%, составил 55 %, 6 детей: Настя Н., Алиса Г., Дима Б., Егор А., Марк Л., Илья М. детьми данной группы были допущены ошибки, например, Алиса Г. в задании «Что делает мальчик?» (выходит из дома, заходит в дом) ответила: «Мальчик идет», Илья М. дал ответы (воробей летел) вместо (воробей подлетел, прилетел, улетел).

Низкий уровень понизился на 28%, составил 45%, 5 детей. Это помогло сделать вывод, что дети с тяжелыми нарушениями речи не умеют и затрудняются в выполнении заданий, где требуется образовывать глаголы с помощью приставок от глагольных основ. Олеся Б. допустила ошибки: «Машина едет из гаража» вместо «Машина выезжает, объезжает, отъезжает».

«Диагностическое задание 9 «Образование сложных слов» (из двух слов образовать одно) А.А. Рябовой.

Цель: выявление уровня сформированности умения образовывать сложные слова» [29, с. 64].

Результаты диагностического задания представлены в таблице 23.

Таблица 23 – Уровень сформированности сложных слов

Кол-во детей / %	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	НУ	СУ	ВУ	НУ	СУ	ВУ
11	8	3	-	6	5	-
100 %	73%	27%	-	55%	45%	-

Качественный анализ количественных результатов.

Проведя данное диагностическое задание, анализ полученных данных показал, что высокий уровень не выявлен.

Средний уровень повысился на 27%, составил 45%, 5 детей: Алиса Г., Настя Н., Дима Б., Коля З., Марк Л. эти дети при образовании сложных слов

допустили ошибки. Например, Коля З. не ответил на поставленный вопрос «Скажи, как можно назвать одним словом, если сам летит?», так как вначале задания не понял инструкцию. Но после дополнительных указаний дал ответ: «Самолет». Алиса Г. тоже не понимая инструкцию, молчала, а затем путалась в ответах, допуская ошибки, например, в слове «мусоровозник» вместо (мусоровоз).

Низкий уровень понизился на 27%, он составил 55%, 6 детей. Данная группа детей допустила наибольшее количество ошибок, в основном дети не понимали инструкцию и при вопросах просто молчали. В основном данным детям удавалось правильно назвать по одному, два ответа, наибольшие трудности возникали при составлении слова «пароход».

«Диагностическое задание 10 «Образование производных имен существительных (образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов)» А.А. Рябовой.

Цель: выявление уровня умения образовывать производные имен существительных» [29, с. 64].

Результаты диагностического задания представлены в таблице 24.

Таблица 24 – Уровень сформированности словообразования профессий

Кол-во детей / %	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	НУ	СУ	ВУ	НУ	СУ	ВУ
11	8	3	-	6	5	-
100 %	73%	27%	-	55%	45%	-

Результатом анализа диагностического задания показали, что высокий уровень не выявлен.

Средний уровень повысился на 18% и составил 45%, 5 детей, которые при ответах допустили ошибки. Например, Дима Б. при вопросе: «Как называется человек, вставляет стекло?» ответил «стекольник». Настя Н. на поставленный вопрос «Кто управляет краном?» ответил «краноуправитель».

Низкий уровень снизился на 18%, составил 55%, 6 детей. Данная группа допустила наибольшее количество ошибок в ответах. Например, Кирилл Щ. давал такие ответы при словообразовании профессий: «Занимается сваркой? – свариватель; Чинит сапоги? – чинщик; Моет окна? – оконник».

Сравнительные результаты диагностики уровня сформированности навыков словообразования детей 5-6 лет на конец года представлены на рисунке 2.

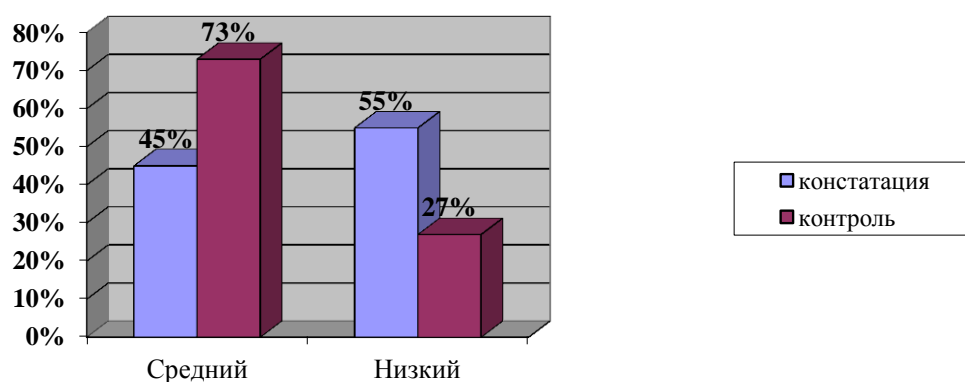


Рисунок 2 – Уровень сформированности навыков словообразования детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Повторное обследование уровня сформированности навыков словообразования показало, что количество детей с низким уровнем сократилось на 28%, соответственно со средним уровнем увеличилось на 28%. Сводные таблицы результатов исследования на этапе контроля представлены в приложении В (таблица В.1).

По результатам исследования дадим характеристику уровней навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи на контрольном этапе.

Низкий уровень навыков словообразования диагностирован у 27%, 3 детей. Для детей данного уровня наиболее трудным в словообразовании является образование относительных и притяжательных имен

прилагательных (лисья, волчий; деревкин вместо деревянный). Дети с трудом словообразовывают притяжательные прилагательные как: черепичный, каменный, кожаный. Об этом свидетельствуют ответы детей. «Дом сделан из камня, значит он какой?» ответом послужило: «дом камневый, диван кожевый, крыша череповая». Для детей данной группы характерна замена названий действий словами, близкими по ситуации и внешним признакам (шьет – подшивает, вышивает; вырезает – рвет, дерет). Плохо справляются с заданием, даже после оказанной помощи взрослого.

Средний уровень развития словообразования диагностирован у 73%, 8 детей. Сложности в образовании приставочных глаголов (летит – прилетел, залетел, вылетел; налил – перелил, вылил). Часто в ответах детей наблюдаются бесприставочные глаголы, например, вместо того, чтобы изменить глагол, дети заменяли на другой бесприставочный глагол «берет» – «девочка берет воду» вместо правильного (девочка наливает воду). Подмечаются сложности в согласовании существительных с числительными (2, 5), и верным употреблением в родительном и дательном падежах. Неплохо справляются с заданием после оказанной помощи взрослого.

Таким образом, благодаря подобранным нами видам наглядных моделей в соответствии с показателями формирования навыков словообразования. Реализованной поэтапной совместной деятельности педагога с детьми, включающей на первом этапе – использование готовых моделей для словообразования, на втором этапе употребление готовых условных обозначений предметов для словообразования и совместного с детьми составления пиктограмм, опорных схем, и далее, применение детьми условных обозначений, на третьем этапе – самостоятельное словообразование в процессе игровых упражнений, нам удалось сформировать и повысить уровень навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи и сформировать у них ряд умений: изменять существительные единственного и множественного числа по падежам;

согласовывать существительные с числительными; образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных; изменять прилагательные по родам; образовывать относительные прилагательные от существительных; образовывать качественные прилагательные от существительных; образовывать притяжательные прилагательные от существительных; образовывать глаголы с помощью приставок от глагольных основ; образовывать сложные слова (из двух слов образовать одно); образовывать производные имена существительные (образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов).

### Выводы по второй главе

В данной главе изложены полученные материалы экспериментальной проверки уровня сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования.

Выявление уровня сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента осуществлены по показателям, выделенным на основе трудов Е.Г. Кряжевских, А.А. Рябовой и О.Н. Тверской.

В соответствии с выделенными показателями были подобраны диагностические задания и в результате констатирующего исследования описаны уровни сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи (высокий, средний, низкий). На основании полученных результатов в процессе констатирующего эксперимента, нами был сделан вывод о наличии у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи среднего и низкого уровня сформированности навыков словообразования.

Анализ полученных данных показал, что большее затруднение у детей вызывает: восприятие и понимание словообразовательных форм; в образовании качественных, относительных и притяжательных прилагательных; в образовании сложных слов и в процессе образования глаголов от глагольных основ с помощью приставок.

В процессе формирующего эксперимента осуществлялась проверка выдвинутой гипотезы о том, что процесс формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования будет возможным, если:

- подобраны виды наглядных моделей под показатели сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- разработано и реализовано содержание поэтапной работы с применением наглядного моделирования с учетом последовательности формирования словообразовательных навыков и этапов наглядного моделирования.

Итоговая диагностика на оценку динамики уровня сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи показала положительную динамику изучаемых показателей. В контрольном эксперименте были использованы те же диагностические задания, что и в констатирующем эксперименте.

Результаты контрольной диагностики показали повышение уровня сформированности навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи: средний уровень повысился на 28%, соответственно низкий уровень понизился на 28%, это свидетельствует о том, что количество детей с низким уровнем сократилось.

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о целесообразности применения наглядного моделирования в формировании навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

## Заключение

Формирование навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи является одним из важных логопедических и педагогических проблем, потому как оказывает существенное влияние на формирование всех компонентов языковой структуры и на формирование восприятия и воспроизведения речи в целом.

Своевременное, полноценное развитие речи влияет на формирование личности ребенка, на развитие его высших психических функций (внимание, память, мышление, воображение). Это служит залогом для правильного неискаженного восприятия окружающего мира, успешной коммуникации, для дальнейшей успешной учебы в школе.

В данной работе изучена проблема формирования навыков словообразования детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядного моделирования. В первой главе нами были проанализированы и определены современные подходы в изучении и утвержденные в практической деятельности вопросы в рамках формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Материалом для исследования послужили работы авторов: Н.В. Бакиной, Г.А. Волковой, Л. А. Венгера, А.Н. Гвоздева, А.Е. Гончарука, Л.Е. Журовой, В.В. Краевского, Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, О.С. Орловой, В.И. Селиверстовой, А.В. Семенович, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной; Д.Б. Эльконина.

Изучив теоретические основы, мы выделили основные показатели уровня сформированности навыков словообразования у детей и провели экспериментальную деятельность по выявлению особенностей формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, которая была организована и проведена на базе ГБОУ СОШ СПДС «Теремок» с. Александровка. В эксперименте участвовали

11 детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Выделены следующие показатели навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи: умение изменять существительные единственного и множественного числа по падежам; умение согласовывать существительные с числительными; умение образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных; умение изменять прилагательные по родам; умение образовывать относительные прилагательные от существительных; умение образовывать качественные прилагательные от существительных; умение образовывать притяжательные прилагательные от существительных; умение образовывать глаголы с помощью приставок от глагольных основ; умение образовывать сложные слова (из двух слов образовать одно); умение образовывать производные имена существительные (образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов).

Вторая глава содержит описание всех этапов экспериментальной части исследования. В ходе констатирующего эксперимента нами было определено, что у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи преобладают средний и низкий уровень сформированности навыков словообразования.

Работа по формированию навыков словообразования посредством наглядного моделирования выстраивалась поэтапно и реализовывалась в процессе игровых упражнений. Этапы работы выстраивались по принципу:

- подбор видов наглядных моделей под показатели навыков словообразования;
- реализована поэтапно совместная деятельность педагога с детьми, включающая на первом этапе использование готовых моделей для словообразования, на втором этапе употребление готовых условных обозначений предметов для словообразования и совместное с детьми составление пиктограмм, опорных схем, на третьем этапе – самостоятельное словообразование с использованием условных обозначений в процессе игровых упражнений.



При осуществлении выделенных этапов также учитывалась последовательность формирования словообразовательных навыков (закрепление словообразования продуктивных моделей, работа с менее продуктивными словообразовательными моделями, работа с непродуктивными словообразовательными моделями).

Результаты контрольного эксперимента показали, что средний уровень показали 73%, 8 детей, следовательно, показатель увеличился на 28%. Низкий уровень составил 27%, 3 ребенка, соответственно снизился на 28%.

Таким образом, нами доказана результативность применения наглядного моделирования в рамках формирования навыков словообразования у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, что позволяет нам сделать вывод о подтверждении выдвинутой нами гипотезы.

## Список используемой литературы

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: уч. пос. для вузов. М. : АСТ : Астрель, 2007. 319 с.
2. Артемова Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.03 . Москва, 2005. 15 с.
3. Бабина Г. В., Белякова Л. И., Идес Е. Л. Практикум по логопедии: дизартрия. М. : ПРОМЕТЕЙ, 2012. 104 с.
4. Бурлакова И. А. Теория и практика современного отечественного дошкольного образования // Психологическая наука и образование М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. Т. 20. №3. С. 35–43.
5. Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С. Логопедические технологии : уч. метод. пособие. Ставрополь : СГПИ, 2008. 224 с.
6. Баева А. И. Изучение состояния речевых процессов у 5-6 летних детей с общим недоразвитием речи // Рубрика, 2004. № 2. 74 с.
7. Боко С. И. Теоретико-методологическое обоснование использования средств наглядного моделирования в работе логопеда с детьми с общим недоразвитием речи // Проблемы педагогики, 2017. № 1. С. 61–66.
8. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь : учебная литература. М. : Юрайт, 2019. 432 с.
9. Вершинина О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня // Логопед. 2004. № 1. С. 34–40.
10. Гончарова В. А. Нарушения словообразования у дошкольников с ФФН и ОНР // Логопед в детском саду. М., 2005. 1(4). С. 9–15.
11. Гаркуша Ю. Ф. Использование наглядного моделирования в коррекционном обучении дошкольников с ОНР // Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция, СПб., 1999. С. 84–91.

12. Давыдова Т. Г., Ввозная В. М. Использование опорных схем в работе с детьми // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения, № 1, 2008. 16. с.
13. Зотова И. В. Роль и значение моделирования в развитии описательной речи у детей старшего дошкольного возраста // European research, 2017. № 6. С. 62–65.
14. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолингвистика: теория речевой деятельности : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : Астрель ; 2007. С. 237.
15. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 255 с.
16. Левина Р. Е. Характеристика ОНР у детей. М. : Просвещение, 2016. 180 с.
17. Мякишева Л. В. Наглядное моделирование в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня // Студенческая наука XXI века: материалы III междунар. студенч. науч.-практ. конф. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2014. С. 52–54.
18. Михайлова О. А. Новообразования в детской речи как отражение грамматических закономерностей // Педагогическое образование в России. 2015. № 3. С. 104–107.
19. Нищева Н. В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи) с 3 до 7 лет. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. с. 202.
20. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка 100000 слов. М. : Изд-во Оникс-Лит, 2014. С. 137.
21. Пилипенко О. В. Особенности конструирования частей речи современными дошкольниками в процессе речевого творчества // Дошкольное воспитание. 2018. № 8. С. 82–86.

22. Пилипенко Т. В. Технология наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников // Образование и воспитание, 2018. № 1. С. 20–25.
23. Петровский А. В. Возрастная и педагогическая психология. М. : Просвещение, 2008. 318 с.
24. Панфиленко Г. И. Наглядное моделирование как эффективное средство развития речи детей // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. Уфа, март 2015 г. Уфа : Лето, 2015. С. 74–76.
25. Расторгуева Н. И. Использование пиктограмм для развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи // Логопед, 2002. № 2. С. 50–53.
26. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Комплексный подход: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М. : Академия, 2003. 144 с.
27. Смышляева Т. Н., Корчуганова Е. Ю. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников // Логопед. 2005. № 1. С. 7–12.
28. Туманова Т. В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи : дефектология, 2001. № 4. 69 с.
29. Тверская О. Н. Альбом для обследования речевого развития детей 3-7 лет (экспресс диагностика) : методическое издание. М. : Детство-Пресс, 2018. 64 с.
30. Тенкачёва Т. Р. Работа по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования // Вестник Брянского гос. ун-та. 2014. № 1. С. 34–39.
31. Тенкачёва Т. Р. Онтогенез формирования грамматической стороны речи у дошкольников // Специальное образование. 2013. № 4. С. 66–71.

32. Тенкачёва Т. Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста // Специальное образование. 2014. № 1. С. 68–78.
33. Ушинский К. Д. Родное слово. М. : Юрайт, 2020. 233 с.
34. Усольцев А. П., Шмало Т. Н. Наглядность и её функции в обучении // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 102–109.
35. Филичева Т. Б. Основы дошкольной логопедии. М. : Эксмо, 2015. 161 с.
36. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. М. : Айрис-прес, 2008. 224 с.
37. Цыбенова Л. Г., Цыбенов Ж. Б. Дизайн иллюстрации для обучения детей дошкольного возраста // Культурная жизнь регионов. 2017. № 1. С. 105–108.
38. Шаховская С. Н., Лалаева Р. И. Логопатопсихология : учебное пособие для студентов. М : ВЛАДОС, 2011. 285 с.
39. Шемелова О. Ю., Гурова И. В. Развитие речевого творчества старших дошкольников (на материале загадки) // Молодой ученый. 2017. № 15.2. С. 204–206.
40. Amiraghun M. The methodical principles of child's speech development curriculum // Wisdom. 2016. № 2 (7). P. 168–173/
41. De Agostini, M., Metz-Lutz, M. N., Van Hout, A., Chavance, M., and Deloche, G. Oral Language Evaluation Battery of Aphasic Children: A French Standardization // Revue de Neuropsychologie. № 8, 1998. P. 319–67.
42. Van Riper C., Erickson R. L. Speech Correction: An Introduction to Speech Pathology and Audiology. Emerick. 8th Ed. USA. 1990. 502 p.
43. Colletta J. Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Boston : Editions Mardaga. 2004 . 376 p.
44. Ferland F. Mathilde raconte – L'univers de l'enfant d'âge préscolaire. Paris : Editions de l'Hôpital Sainte-Justine. 2010. 115 p.

## Приложение А

### Характеристика выборки исследования

Таблица А.1 – Список детей участвующих в эксперименте

Имя Ф. ребенка	Возраст, год, месяц	Заключение
Максим А.	5 лет 5 месяцев	ОНР 3 уровень. Дизартрия.
Егор А.	5 лет 4 месяца	ОНР 3 уровень. Стертая дизартрия.
Дима Б.	5 лет 7 месяцев	ОНР 3 уровень.
Олеся Б.	5 лет 6 месяцев	ОНР 3 уровень.
Алиса Г.	5 лет 1 месяц	ОНР 3 уровень.
Алиса Д.	5 лет 10 месяцев	ОНР 3 уровень. Дизартрия.
Николай З.	5 лет 8 месяцев	ОНР 3 уровень.
Марк Л.	6 лет 2 месяца	ОНР 3 уровень. Стертая дизартрия.
Илья М.	5 лет 9 месяцев	ОНР 3 уровень.
Анастасия Н.	5 лет 2 месяца	ОНР 3 уровень.
Кирилл Щ.	5 лет 11 месяцев	ОНР 3 уровень.

## Приложение Б

### Результаты исследования на этапе констатации

Таблица Б.1 – Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента

Имя Ф.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Сумма	Общий уровень
Максим А.	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	12	н
Егор А.	3	3	2	3	2	2	2	1	1	1	20	с
Дима Б.	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	23	с
Олеся Б.	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	13	н
Алиса Г.	2	3	1	3	1	1	2	2	2	2	19	с
Алиса Д.	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	13	н
Николай З.	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	13	н
Марк Л.	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	13	н
Илья М.	2	3	1	3	2	2	1	1	1	1	17	с
Анастасия Н.	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	22	с
Кирилл Щ.	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	12	н

## Приложение В

### Результаты исследования на контрольном этапе

Таблица В.1 – Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента

Имя Ф.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Сумма	Общий уровень
Максим А.	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	13	н
Егор А.	3	3	2	3	2	2	2	1	1	2	21	с
Дима Б.	3	3	1	3	2	2	2	2	2	2	22	с
Олеся Б.	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	14	н
Алиса Г.	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	22	с
Алиса Д.	3	2	2	2	2	1	1	2	1	1	17	с
Николай З.	3	3	1	3	2	2	2	1	2	2	21	с
Марк Л.	2	2	2	3	2	1	1	1	2	1	17	с
Илья М.	2	3	2	3	2	2	2	2	1	1	20	с
Анастасия Н.	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	23	с
Кирилл Щ.	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	13	н