

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ**  
**УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА**  
**(КГПУ им. В.П. Астафьева)**

Институт социально-гуманитарных технологий

Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Сухоносова Виктория Андреевна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ**  
**СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО**  
**ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**  
**III УРОВНЯ**

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. пед. наук, доцент  
Беляева О.Л.

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2022 г. \_\_\_\_\_

Руководитель:

канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2022 г. \_\_\_\_\_

Обучающийся Сухоносова В.А.

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2022 г. \_\_\_\_\_

Дата защиты: «\_\_» \_\_\_\_\_ 2022 г.

Оценка: \_\_\_\_\_

Красноярск 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава I Анализ научной литературы по проблеме развития словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня</b> .....	7
1.1 Развитие словообразовательных навыков в онтогенезе.....	7
1.2 Особенности развития и сформированности словообразовательных навыков при общем недоразвитии речи .....	17
1.3 Обзор методик логопедической работы по диагностике и развитию словообразовательных навыков .....	26
<b>Глава II Констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и его анализ</b> .....	40
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента .....	40
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	43
2.3 Логопедическая работа по развитию словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня .....	55
<b>Заключение</b> .....	64
<b>Список использованных источников</b> .....	68
<b>Приложение А</b> .....	74
<b>Приложение Б</b> .....	77
<b>Приложение В</b> .....	84
<b>Приложение Г</b> .....	88
<b>Приложение Д</b> .....	89
<b>Приложение Е</b> .....	90

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** В настоящее время довольно много детей, имеющих различные дефекты речи. Наиболее часто встречающимся из них является общее недоразвитие речи, которое изучалось такими авторами, как Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Работа над преодолением общего недоразвития речи начинается на этапе дошкольного образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет в качестве одного из целевых ориентиров освоения программы закладывание предпосылок грамотности, что невозможно без овладения детьми навыками словообразования.

Под словообразованием понимается образование новых слов от однокоренных с помощью добавления к основе слова различных аффиксов – приставок и суффиксов. Развитие словообразования в онтогенезе описано в работах следующих авторов – А.Н. Гвоздева, Т.В. Тумановой и т.д. Наиболее интенсивно словообразовательные навыки развиваются в дошкольном возрасте и к концу данного периода развития уже оказываются в основном сформированными.

Необходимо отметить, что развитие словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи протекает иначе, чем у детей с нормой речевого развития, а именно существенно задерживается. Это связано преимущественно с характером дефекта при общем недоразвитии речи, а также психолого-педагогическими особенностями таких детей.

Развитие словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, имеет одно из важнейших значений в развитии речи данной категории детей, поскольку от сформированности этих навыков зависит овладение ребёнком связной речью. Словообразование – один из основных навыков, приобретаемых детьми,

необходимый для грамотности речи. Именно образование новых слов из уже имеющихся в лексиконе ребёнка обогащает и развивает речь. Поскольку формирование связной речи происходит на третьем уровне речевого развития, необходимо рассмотреть особенности формирования словообразовательных навыков именно на данном этапе развития речи детей.

В связи с вышеупомянутым, необходимо своевременно начинать работу над формированием грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи, а также определить методики логопедической работы, направленные на развитие словообразовательных навыков детей данной категории.

**Объект исследования:** грамматический строй речи.

**Предмет исследования:** навыки словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Цель исследования:** выявить особенности и уровни сформированности словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и составить на их основе комплексы игр и упражнений по развитию словообразования у этих детей.

**Задачи исследования:**

1. определить современное состояние проблемы словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня в психолого-педагогической и логопедической литературе;

2. выявить особенности словообразования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных, обозначающих детёнышей животных, существительных, обозначающих профессии, относительных и притяжательных прилагательных и глаголов с помощью приставок у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

3. составить комплексы игр и упражнений по развитию навыка словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Гипотеза исследования:** учитывая структуру дефекта при общем недоразвитии речи III уровня, можно предположить, что наибольшие трудности у детей с данным речевым нарушением будут возникать при образовании притяжательных прилагательных. Относительные трудности могут возникнуть при образовании существительных, обозначающих названия профессий и существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, а также относительных прилагательных. Наиболее сформированными окажутся навыки образования детенышей животных и глаголов с помощью приставок. В целом можно предположить, что словообразовательные навыки детей с данным расстройством речи будут менее сформированы, чем у нормотипичных детей.

**Методологической и теоретической основой исследования** выступили положения о:

- единстве закономерностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.);
- понимании речи как структурной системы, компоненты которой тесно взаимосвязаны (В.В. Виноградов, Р.Е. Левина и др.);
- учете зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский).

**Методы исследования** были определены в соответствии с целью, задачами и гипотезой работы. К методам, используемым в ходе организации исследования, относятся теоретические: анализ психолого-педагогической, логопедической и лингвистической литературы по теме исследования, а также эмпирические: изучение психолого-педагогической документации на детей, беседа с учителем-логопедом и констатирующий эксперимент, а также количественный и качественный анализ его результатов.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе одного из дошкольных образовательных учреждений г. Кызыла Республики Тыва. С целью проведения констатирующего эксперимента нами были сформированы две группы респондентов: экспериментальная, в которую вошли дети с общим недоразвитием речи III уровня, и контрольная, состоящая из детей с соответствующим возрасту речевым развитием.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в подтверждении имеющихся теоретических знаний об особенностях сформированности словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, предложенных различными учёными.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что подобранный нами комплекс игр и упражнений по развитию словообразовательных навыков может быть использован как непосредственно на логопедических занятиях, так и в работе воспитателя речевой группы, а также может быть предложен родителям детей в качестве домашнего задания для самостоятельной отработки полученного навыка.

**Структура исследования:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, содержащего 55 источников, и трёх приложений.

# ГЛАВА I АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

## 1.1 Развитие словообразовательных навыков в онтогенезе

Попытки изучения словообразования учёными начались в конце XIX века. Основоположниками его изучения являлись такие известные учёные, как И.А. Бодуэн де Куртене [4], Ф.Ф. Фортунатов [49], Н.В. Крушевский [16], К.И. Чуковский [53]. На заре научных исследований словообразовательных навыков детей в большинстве случаев учёными отмечалась спонтанность их словообразования, а основным его механизмом признавалась аналогия.

Непосредственное изучение словообразования как самостоятельного объекта исследования началось в середине 1940-х годов, а в 1960-е годы оно было выделено в отдельную лингвистическую дисциплину. Ключевой фигурой исследований на данном этапе являлся В.В. Виноградов, установивший самостоятельность словообразования и его тесную связь с лексикологией и грамматикой.

Взгляды словообразование изменялись в зависимости от научных подходов, которые в то или иное время преобладали в его изучении. Например, в рамках морфологического подхода, минимальной единицей словообразования в котором является морфема, словообразование рассматривалось через призму морфологии, что нередко приводило к проблемам в понимании и дифференциации словообразовательных и морфологических явлений.

При преобладании структурно-семантического подхода впервые было введено в практику понятие мотивированности производного слова, исходя из этого изучалось соотношение структуры и семантики производных слов.

Наиболее важное значение в этом подходе уделялось словообразовательному значению слова и объяснению его природы.

С 1970-х годов учение о словообразовании за рубежом развивается в рамках нескольких направлений, к которым относятся:

- синтаксическая теория словообразования, в которой объяснялась семантика и структура производных слов на основе синтаксических конструкций;

- ономаσιологический подход, рассматривающий словообразование с точки зрения номинативной (деятельности, направленной на название объекта, предмета, их свойств и т.д.) деятельности говорящего;

- функционально-семантический подход, который обобщил достижения предыдущих двух направлений. В рамках этого подхода рассматривались проблемы, связанные с семантикой, созданием и функционированием производных наименований в связной речи.

В это же время в отечественной лингвистике развивались идеи, заложенные В. В. Виноградовым. А именно, активно изучались проблемы словообразовательных объединений, в т.ч. словообразовательного гнезда (Е.Л. Гинзбург [9], П.А. Соболева [38], А.Н. Тихонов [41] и др.), проблемы семантики производного слова (Е.С. Кубрякова [17], В.В. Лопатин [24], И.С. Улуханов [43] и др.), проблема включения производных слов в разговорную речь (Е.А. Земская [14]) и номинативную деятельность говорящих (Е.С. Кубрякова [18], Л.В. Сахарный [37], И.Г. Милославский [27] и др.), а также проблема овладения детьми словообразованием в процессе онтогенетического развития (Н.М. Юрьева [54], А.Г. Тамбовцева [40], Г.А. Черемухина [51], А.М. Шахнарович [51, 54] и др.).

Словообразование как лингвистическую категорию следует рассматривать с двух точек зрения. Во-первых, как процесс или результат образования слов, называемых производными, на базе однокоренных слов по определённым нормам образцам и моделям. Во-вторых, как раздел

языкознания, изучающий все аспекты создания, функционирования, строения и классификации производных слов [55].

Разные авторы по-разному определяют процесс словообразования. Так, И.Л. Суси и О.Л. Фиски определяют словообразование как формирование новых слов от однокоренных, где новые слова получают новую смысловую окраску [39].

По мнению Е.Н. Савушкиной, под словообразованием понимается подход к формированию словаря, являющийся одним из ключевых способов пополнения словарного запаса; кроме того, Е.Н. Савушкина отмечает, что словообразование – это составляющая морфологической языковой системы, поскольку слова формируются посредством объединения и сочетания морфем [36].

В Большой российской энциклопедии даются следующие определения словообразования:

1) образование новых слов, которые называются производными и сложными, которое обычно происходит на базе однокорневых слов или словосочетаний по существующим в языке образцам и моделям. С. – один из важнейших путей пополнения словарного состава языка (в т. ч. образования терминов), установления связей между отдельными частями речи;

2) раздел языкознания, изучающий все аспекты создания, функционирования, строения и классификации производных и сложных слов [5].

Согласно данным определениям, словообразование представляет собой отдельный раздел языкознания, который изучает способы и механизмы образования различными способами новых слов от однокоренных, что помогает расширять словарный запас и обогащать культуру речи.

Таким образом, исходя из представленных выше определений, ключевыми функциями процесса словообразования является расширение словарного запаса и обогащение грамматического строя речи ребёнка.

Необходимо отметить, что зарубежные учёные считают важнейшей функцией словообразования познание реального мира через мир слов.

Ключевым понятием в словообразовании является способ словообразования. Первая научная классификация способов словообразования была разработана В.В. Виноградовым [7].

Таблица 1 – Способы словообразования, предложенные В.В. Виноградовым

Группа способов	Наименование способа	Пример
Морфологические (аффиксальные) – образование новых слов с помощью аффиксов	суффиксальный	пух → пуш-инк(а)
	префиксальный	писать → вы-писать
	суффиксально-префиксальный	стакан → под-стакан-ник
	фонетико-морфологический	сухой → сушь-Ø
Неморфологические (безаффиксные) – аффиксы не используются	лексико-семантический	красный – ‘цвета крови’ → красный – ‘красивый’
	лексико-синтаксический	сего дня → сегодня
	морфолого-синтаксический	благодаря ‘деепр.’ → благодаря – ‘предлог’

Исходя из данных таблицы 1, можно сделать вывод, что В.В. Виноградов выделял в своих научных трудах две группы способов словообразования, содержащие по несколько способов, не дублирующих друг друга. Учёным были выделены способы словообразования как простые, осуществляемые путём присоединения к исходному слову дополнительных частей – морфем, в результате чего, данная группа способов называется морфологическим, так и сложные, при которых происходит изменение значения исходного слова, или же из нескольких слов образуется одно.

В последствии учеными увеличивалось количество способов словообразования. Классификация способов словообразования, действующая на настоящий момент [15], представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Современные способы словообразования

Группа	Подгруппа	Способ словообразования	Пример
Аффиксальные	Простые	префиксальный	писа(ть)→в-писа(ть) город(Ø)→при-город(Ø)
		суффиксальный	город(Ø)→город-ск(ой), пять(Ø)→пят-надцать(Ø)
		нул.суф.	зв/а(ть)→зов-Ø(Ø) тих(ий)→тишь-Ø(Ø)
		постфиксальный	стуча(ть)→стуча(ть)-ся как(ой)→как(ой)-то
	Комбинированные	преф.+суф.	берег(Ø)→по-береж-ьj-(е) низ(Ø)→в-низ-у
		преф.+нул.суф.	сед(ой)→про-сечь-Ø(Ø) ус(ы)→без-ус-Ø-(ый)
		преф.+постф.	спа(ть)→вы-спа(ть)-ся
		суф.+постф.	лень(Ø)→лен-и-(ть)-ся
		преф.+суф.+постф	Лун(а)→при-лун-и-(ть)-ся штраф→проштрафи(ть)ся
	Безаффиксные	Простые	сложение
сращение			зеленый вечно → вечно/зеленый, растворимый быстро → быстро/растворимый
аббревиация			МХАТ, сбербанк, Газпром
усечение			зам/еститель → зам
субстантивация			приемная, будущее, мороженое
Комбинированные		слож.+суф.	канат-о-ход-ец(Ø), пят-и-этаж-н-(ый)
		слож.+нул.суф.	снег-о-пад-Ø(Ø), пар-о-ход-Ø(Ø), сер-о-глаз-Ø-(ый), одн-о-ног-Ø-(ий)
		преф.+слож.	у-мир-о-твори(ть)
		преф.+слож.+суф.	при-черн-о-мор-j-(е), пред-нов-о-год-н-(ий)

Анализируя данные обеих таблиц, в настоящее время изучение способов словообразования находится на значительно более высоком уровне,

чем было около полувека назад, что говорит о непрекращающейся работе учёных над данной темой.

Таким образом, словообразование является одним из важнейших разделов языкознания, находящимся в постоянном совершенствовании и развитии, что отражается в появлении новых способов словообразования. Освоение ребёнком навыков словообразования является необходимым для развития его речи и расширения словарного запаса.

Изучение дизонтогенеза отдельных языковых функций следует начинать с определения их развития в онтогенезе. Под речевым онтогенезом понимается процесс становления и развития речи отдельного индивида при норме развития [35]. То есть, развитие речи ребёнка, не имеющего нарушений речи.

Навык словообразования – это автоматически осуществляемое действие в процессе образования новых слов, названных производными, на базе однокоренных слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов [25]. Следовательно, навык словообразования можно считать приобретённым с момента автоматизации образования ребёнком новых слов путём добавления к первоначальному корню различных приставок или суффиксов.

Одним из первых учёных, предпринявших попытки организовать развитие словообразовательной функции речи ребёнка в онтогенезе, был А.Н. Гвоздев. Рассмотрим предложенную им периодизацию развития словообразования у нормотипичных детей.

По данным автора, в период от 1 года 10 месяцев до 2 лет 2 месяцев у ребенка появляются первые существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами [8]. А.Н. Гвоздев связывает этот период с началом овладения элементарными процессами словообразования. Однако, достаточно спорно утверждать о начале непосредственного процесса словообразования, поскольку функция речи как таковой в этот период ещё

недостаточно сформирована, и осознанное словообразование у ребёнка не наблюдается.

В промежутке от 2 лет 4 месяцев до 2 лет 10 месяцев ребенок может образовывать увеличительные формы прилагательных с помощью приставочного способа словообразования, а также глаголы для обозначения законченности и распространения действия [8]. Данный этап связан с оречевлением ребёнком своих действий, развитием описательной и повествовательной речи.

В конце третьего – в начале четвертого года жизни ребёнок легко образует не только уменьшительно-ласкательные формы существительных, но и названия детенышей, названия предметов женского рода, названия действующих лиц. При образовании глаголов используется как приставочный, так и суффиксальный способы. Более широко дети начинают употреблять имена прилагательные.

В период от 3 лет 5 месяцев до 4 лет у детей интенсивно развивается собственное словообразование имен существительных, прилагательных и глаголов. При этом автор указывал на широкую распространенность и психолингвистический механизм детского словообразования по аналогии.

Примерно в промежуток от 4 лет до 4 лет 8 месяцев ребенок интенсивно усваивает образование существительных от глаголов, от прилагательных. Для образования слов применяет новые суффиксы. Для словообразования глаголов ребенок оперирует большим количеством приставок, а также возможностью чередования фонем. Образование слов по аналогии становится более устойчивым и начинает носить более сложный характер.

В пять лет у детей с нормальной речью появляется сложное словообразование.

С 5 до 6 лет ребенок совершенствуется в суффиксальном, префиксальном и смешанном способах словообразования, усваивая

различные варианты морфем в разных частях речи. В результате у ребенка появляются как нормативные, так и не совпадающие с языковой нормой слова. При этом все чаще прослеживается тенденция к образованию слов смешанным или даже сложным способами.

К 6-7 годам ребенок начинает использовать словообразование в тех случаях, когда не знает необходимого названия или считает его недостаточно точным. В остальных случаях результаты самостоятельного образования производных слов совпадают с вариантами языковой нормы [8].

Следовательно, наиболее интенсивное развитие словообразовательных навыков происходит в период от трёх до пяти лет. В это время ребёнок овладевает употреблением уменьшительно-ласкательных суффиксов, суффиксов уничижительности и увеличительности, а также овладевает навыками образования частей речи друг от друга. С возрастом ребёнок совершенствует свои словообразовательные навыки, использует более сложные способы образования новых слов. Таким образом, по мнению А.Н. Гвоздева, к семи годам ребёнок овладевает основными приёмами словообразования в полной мере.

Ещё одним автором, изучавшим становление словообразовательной системы у детей дошкольного возраста, является А.Г. Тамбовцева, которая выделяет три основных этапа в процессе усвоения ребёнком словообразования:

1. период формирования предпосылок словообразования (от 2 лет 6 месяцев до 3 лет 6 месяцев – 4 лет), когда словопроизводство имеет случайный, ситуативный характер.

Данный период является предшествующим непосредственным словообразовательным попыткам ребёнка. В это время он накапливает базу для дальнейшего развития своего словарного запаса путём использования различных способов словообразования.

2. период активного освоения словопроизводства, период регулярного словотворчества (от 3 лет 6 месяцев – 4 лет до 5 лет 5 месяцев - 6 лет).

В этот период ребёнок уже владеет необходимыми навыками для образования новых слов, он может самостоятельно составлять новые слова, используя имеющиеся у него в лексиконе приставки и суффиксы, а также образовывать новые слова без их помощи.

3. период усвоения норм и правил словообразования, самоконтроля, формирования критического отношения к речи, снижения интенсивности словотворчества (5 лет 6 месяцев - 6 лет) [40].

На протяжении данного периода ребёнок совершенствуется в образовании новых слов, начинает подключать к этому процессу самоконтроль, что приводит к сокращению числа ошибок в словообразовании. Однако, в данный период также отмечается снижение интенсивности словотворчества, ввиду того что ребёнок уже ввёл в свой активный словарь новые слова и пользуется ими, не задумываясь над способами их образования.

Таким образом, А.Г. Тамбовцева сокращает до трёх периодов развитие словообразовательных навыков детей в онтогенезе, по сравнению с восьмью периодами, представленными ранее А.Н. Гвоздевым. При этом содержательность периодизации становления словообразования в онтогенезе не снижается.

Существует также периодизация А.М. Шахнаровича и Н.М. Юрьевой, в которой выделяется четыре ступени овладения словообразованием:

Первая ступень – развёрнутое оречевление семантического анализа ситуации, выражающееся в подробном перечислении элементов и признаков, характерных для ситуации.

Вторая ступень – формирование осознания отношений «форма-значение».

Третья ступень – освоение «формы семантики», т.е. переход семантического анализа во внутренний план без его оречевления.

Четвёртая ступень – внутренний речевой анализ ситуации с продуктом в виде производных слов [54].

В периодизации А.М. Шахнаровича и Н.М. Юрьевой описана схема появления у ребёнка навыков словообразования через анализ речевой деятельности ребёнка без привязки к конкретным возрастным рамкам. Необходимо также отметить, что авторы указанной периодизации полагают, что формирование словообразовательных навыков возможно лишь после освоения ребёнком связной речи, ввиду того что первая ступень овладения данным навыком заключается в развёрнутом оречевлении ситуации. Осознание отношения «форма-значение», происходящего на второй ступени, выражается в понимании ребёнком зависимости выбора формы слова от его значения. На третьей ступени ребёнок может самостоятельно анализировать и подбирать нужную форму слова без оречевления данного процесса. Завершающей ступенью в данной классификации является внутренний речевой анализ с продуктом в виде производных слов, в связи с чем можно сделать вывод, что на данной ступени ребёнок закрепляет имеющийся навык словообразования.

Так, несмотря на многообразие подходов к развитию словообразовательных навыков в онтогенезе, авторы сходятся во мнении, что они начинают появляться с освоения суффиксального способа словообразования, а именно с присоединения к корню слова уменьшительно-ласкательных суффиксов. Данная ситуация объясняется тем, что в общении с ребёнком младшего возраста взрослые чаще употребляют слова с суффиксами уменьшения, следовательно, ребёнок может перенимать речь родителей или иных взрослых.

В дальнейшем развитие словообразовательных навыков может быть обусловлено расширением круга общения ребёнка, началом посещения

дошкольного образовательного учреждения, и обучением по программе, предусмотренной в таком учреждении.

Изучив периодизацию развития словообразовательных навыков ребёнка в онтогенезе, необходимо отметить, что наиболее активное развитие навыков образования новых слов у детей наблюдается в возрасте трёх лет, что связано с активным развитием речи в этот период. То есть, в сензитивный для развития речи в целом период ребёнок овладевает большим набором необходимых для её оформления навыков, к которым, в том числе, относится навык словообразования. Словообразование наиболее активно развивается в возрасте с трёх до пяти лет, в дальнейшем данный навык лишь укрепляется и совершенствуется.

Процесс совершенствования словообразовательных навыков продолжается на протяжении всего периода пребывания ребёнка в системе образования. К поступлению в первый класс дети должны владеть всеми способами словообразования.

Таким образом, овладение навыками словообразования является ключевым достижением в развитии грамматических компетенций детей дошкольного возраста. На этой основе в дальнейшем будет развиваться экспрессивная речь ребёнка и его умения составлять рассказы и оречевлять свою деятельность.

## **1.2 Особенности развития и сформированности словообразовательных навыков при общем недоразвитии речи**

Проблемы общего недоразвития речи рассматриваются учёными на протяжении длительного времени.

В исследованиях Р.Е. Левиной, под общим недоразвитием речи понимаются нарушения, охватывающие как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы [48]. То есть, речь таких детей нарушена

комплексно. В рамках данной работы будут рассматриваться проблемы освоения ими словообразовательных навыков, которые входят в грамматический строй речи.

Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени. Так, Р.Е. Левина выделила три уровня речевого развития.

I уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи. Средствами речевого общения у детей первого уровня речевого развития являются звукоподражания, лепетные слова, отдельные существительные и глаголы преимущественно бытового содержания, а также обрывки лепетных предложений.

Дети с I уровнем общего недоразвития речи находятся на дограмматической стадии развития речи. Такие дети не различают грамматические формы, не понимают значение грамматических изменений слова по числам и родам. Речь этих детей состоит преимущественно из однословных предложений и предложений из одного-двух аморфных слов-корней.

II уровень речевого развития знаменует появление в речи, хоть и искажённых, но постоянных общеупотребительных слов. Кроме этого, дети начинают различать некоторые грамматические формы, связанные в основном с ударными окончаниями, однако, данный процесс ещё довольно неустойчивый, что выражается в достаточно грубом нарушении речи.

Грамматические навыки детей второго уровня речевого развития незначительно превышают навыки первого уровня. Эти дети используют в речи отдельные формы словоизменения, осуществляют попытки изменять слова по родам, числам и падежам, а также глаголы по временам, однако, такие попытки редко бывают успешными.

В речи таких детей преобладают существительные и глаголы. Таким образом, слова разных частей речи в основном употребляются в речи детей с ОНР II уровня в начальных формах, также могут использоваться глаголы в 3

лице единственного или множественного числа, при этом согласование их с существительными нередко отсутствует. В речи детей встречаются взаимозамены единственного и множественного числа глаголов, средний род глаголов в активной речи не употребляется.

Существительные изменяются по падежам и числам случайно, часто без согласования со словами иных частей речи в словосочетании и предложении. Прилагательные используются в речи детей II уровня ОНР редко, часто без согласования с существительными. Служебные части речи используются в речи таких детей крайне редко, обычно упускаются.

Способами словообразования дети, находящиеся на втором уровне развития речи не обладают, поскольку у них по-прежнему отсутствуют сформированные грамматические категории.

III уровень речевого развития характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом преодолевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [2]. То есть, дети III уровня речевого развития обладают вполне сформированными когнитивными способностями для полноценного освоения всех необходимых, в том числе для словообразования, мыслительных операций. Однако, несмотря на это, им недостаёт словесно-логического мышления, которое заключается в способности анализировать и синтезировать речевой материал.

Необходимо отметить общее, хотя не критичное, снижение когнитивных функций у детей III уровня развития речи. Несмотря на более развитые речевые функции, уровень словесно-логического мышления этих

детей уступает уровню нормотипичных сверстников, в результате чего наблюдаются недостатки освоения словообразовательных навыков.

Так, дети третьего уровня речевого развития значительно лучше, чем имеющие общее недоразвитие речи первого и второго уровня владеют грамматическими навыками, однако, грамматические формы по-прежнему сформированы недостаточно для полноценного освоения навыками словообразования.

Несмотря на это, способами словообразования дети практически не пользуются, а также ими допускаются большое количество ошибок при словоизменении, в результате чего синтаксическая связь слов в предложении оказывается нарушенной. Под навыком словообразования понимается автоматически осуществляемое действие, заключающееся в образовании производных слов от однокоренных слов или словосочетаний с помощью принятых в языке способов [22].

К типичным грамматическим ошибкам детей с ОНР III уровня в словоизменении относятся:

1. смешение или замена окончаний существительных разного рода (стоит стакана, окно – окны, седло – седлы);
2. склонение существительных среднего рода как существительных женского рода (вытирает полотенцей, разбил стеклу);
3. использование неверных падежных окончаний существительных женского рода с основой на мягкий согласный (суп с фасолей, с дочью);
4. неправильное соотнесение существительных с местоимениями (мама пришла с работы, он устал);
5. ошибочное ударение в слове (по лесУ, в Огне);
6. неразличение вида глаголов («спели песни, пока шёл утренник» вместо «пели»);
7. ошибки в беспредложном и предложном управлении (рисует картине, идёт в школе);

8. неправильное согласование существительных с прилагательными (стекло прозрачная);

9. неправильное согласование существительных с глаголами (котёнок бегут) – встречается реже.

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи III уровня нередко допускают ошибки в падежных окончаниях, в употреблении временных глаголов, в согласовании и управлении. Ошибки, типичные для словообразования, допускаемые детьми с третьим уровнем ОНР, будут рассмотрены далее.

В конце XX века Т.Б. Филичева выделила IV уровень речевого развития, к которому относятся дети с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи [46]. Данный уровень был выделен в связи с тем, что дети, речевые навыки которых находятся на этом уровне, всё же несколько более успешны в овладении грамматической и иными сторонами речи.

Грамматические навыки детей четвёртого уровня речевого развития могут казаться полностью сформированными, однако, в пробах на поздний онтогенез проявляются ошибки, что говорит о менее развитых, чем при норме развития речевых функций, грамматических навыках.

Наиболее часто дети с IV уровнем ОНР допускают ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа (много лисов). Также часто встречающейся ошибкой в грамматическом оформлении фраз таких детей является нарушение согласования прилагательных с существительными мужского и женского рода (красивый рисунок и красивый аппликация), а также единственного и множественного числа (новая кружки и старые полотенце). Нередко встречаются нарушения в согласовании числительных с существительными (Мы гуляли с тремя собаками).

Наиболее сложным для данной группы детей является употребление в речи сложных предложений с придаточными конструкциями, недочёты выражаются в пропуске или замене союзов (Я хожу в детский сад, стать умным (чтобы стать умным). Мама готовит ужин, потому что все наелись (чтобы все наелись)). Самой грубой ошибкой, связанной с использованием придаточных предложений, является инверсия.

Необходимо также отметить, что лексико-грамматические навыки у всех детей с IV уровнем ОНР развиты неодинаково, то есть может отмечаться как незначительное количество ошибок непостоянного характера с возможностью исправить недочёт в ситуации выбора, так и ошибки устойчивого характера.

Проблемы, возникающие у детей с общим недоразвитием речи в освоении процессов словообразования, рассматривали в своих работах такие исследователи, как Н.С. Жукова [12], Р.И. Лалаева [19], Р.Е. Левина [21], Т.Б. Филичева [44], Г.В. Чиркина [52].

Недостаточный практический навык применения способов словообразования обедняет пути накопления словарного запаса, не дает ребенку возможности различать морфологические элементы слова. Одновременно с этим отсутствие или недостаточное овладение навыком словообразования объясняется некоторыми авторами недостаточностью словарного запаса, следовательно, данные категории взаимозависимы.

Многие дети допускают ошибки в словообразовании. Так, наряду с правильно образованными словами появляются ненормативные (столенок - столик, кувшинка - кувшинчик, вазка - вазочка). Подобные ошибки в качестве единичных могут встречаться у детей в норме на более ранних ступенях речевого развития и быстро исчезают. Однако, у детей с общим недоразвитием речи такие ошибки могут фиксироваться достаточно длительное время и не исчезать без дополнительной логопедической помощи.

Исследование уровня развития операций словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи необходимо для теоретического обоснования включения в работу новых областей, нацеленных на формирование осмысленных умений и навыков применения новых слов, считает О.М. Вершинина [6]. То есть, благодаря освоению навыка словообразования для ребёнка открывается более сложная категория, требующая развития, связная речь. Работа над подготовкой к развитию связной речи начинается на втором уровне речевого развития, однако, непосредственное её становление и развитие приходится на третий уровень.

Т.В. Туманова также говорит о том, что освоение навыка словообразования является ключевым для нормального развития речи ребёнка, ввиду того что он является инструментом для формирования производных слов, что необходимо для развития познавательных функций, а также отображает переключение на более высокий уровень познавательного и речевого развития [42].

Т.В. Туманова констатирует у детей с общим недоразвитием речи III уровня недостаточность в использовании разных частей речи, множественные замены и смещения флексий, отсутствие в словаре ребёнка многих слов, что приводит к более частому употреблению в их речи существительных и глаголов, чем прилагательных, наречий и местоимений.

Типичные словообразовательные ошибки детей с общим недоразвитием речи III уровня, выделенные Т.В. Тумановой:

- ошибки в выборе производящей основы для будущего слова (белёвая – машинка для стирки белья);
- преимущественная ориентация на корневое значение слова, приводящая к ошибочному называнию (к словам «ключ», «ключник» и «ключик» подбирается одна и та же картинка);

– недифференцированное понимание значений таких словообразовательных элементов как приставки и суффиксы (одна и та же картинка подбирается к словам «пришёл», «подошёл», «перешёл»);

– нарушение операций выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующего заданной модели слова (при ответе на вопрос: «Как называется тот, кто точит ножи?», ребёнок отвечает «Точилкин, точилка или точинник»);

– смешение слов с многозначными аффиксами (для картинки «цветник» ребёнок выбирает такие варианты слов как «цветик» и «цветочница»);

– несоблюдение формальных условий при образовании нового слова: его звуковой, слоговой структуры, ударности и пр. (нарисовал – санаявал);

– замещение словообразования на аграмматичное ситуативное высказывание (муравейник – куча для муравьёв которая) [42].

Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и т.д. (пухный, пухавый, пуховный - платок; клюкин, клюкный, клюконный - кисель; стекляшкин, стеклявый - стакан и т.п.).

Наиболее специфичной ошибкой в словообразовании детей с общим недоразвитием речи III уровня Р.Е. Левина называла недостаточное понимание значения слов, выражаемых приставками и суффиксами [21].

Таким образом, дети, находящиеся на третьем уровне развития речи, не только не могут образовывать слова в экспрессивной речи, но и не воспринимают различия между словами с различными аффиксами в речи импрессивной.

Т.В. Туманова выделила важные выводы о сформированности словообразовательных навыков детей с общим недоразвитием речи III уровня, а именно, значительное отставание их от сверстников даже при

проведении простейших операций выделения словообразовательных морфем из состава слова, а также низкий уровень предпосылок для развития словообразовательных компетенций.

Т.Б. Филичева отмечает практически полную неспособность детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня к активному словотворчеству, что в последующем затрудняет накопление и систематизацию словаря [45].

Е.В. Жулина отмечает трудности в употреблении предложно-падежных конструкций единственного числа, с которыми сталкиваются дети с общим недоразвитием речи [13]. Также автор отмечает затруднения в образовании существительных, обозначающих профессии, и лиц, осуществляющих действия.

Исходя из вышеописанного, становится очевидной необходимость проведения логопедической работы по формированию навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи с целью не запустить дальнейшее речевое развитие и помочь ребёнку в дальнейшем преодолеть имеющиеся трудности в освоении сторон речи.

Таким образом, словообразовательные навыки детей с общим недоразвитием речи III уровня находятся ниже возрастной нормы ввиду недостаточной развитости всех компонентов речи. Так, основными преградами в освоении детьми данными навыками являются недостатки сформированности фонематического слуха и импрессивной речи, вследствие чего у таких детей имеются проблемы в вычленении частей слова на слух и самостоятельном образовании слов по аналогии с услышанными. Также не дают развиваться словообразовательным навыкам несформированные грамматические категории, что мешает ребёнку понимать закономерности в образовании новых слов из имеющихся аффиксными способами.

### **1.3 Обзор методик логопедической работы по диагностике и развитию словообразовательных навыков**

Учёные, рассматривающие в своих трудах речевое развитие детей с общим недоразвитием речи, а также логопеды-практики отмечают некоторые затруднения исследуемой группы в овладении навыками словообразования, что было рассмотрено нами в предыдущем параграфе.

Развитие словообразовательных навыков является одной из важнейших предпосылок развития связной речи детей, поскольку сформированность лексико-грамматического строя речи и обогащение словаря ребёнка путём образования новых слов является хорошей почвой для развития речи в целом. Это объясняет важность формирования навыков словообразования в дошкольном возрасте, поскольку при переходе ребёнка с недостаточно сформированными словообразовательными умениями в условия начальной школы имеется риск дальнейшего отставания от сверстников в освоении грамматики.

Работа по формированию словообразовательных навыков начинается со второго уровня общего недоразвития речи, однако, на данном уровне прививаются лишь начальные навыки словообразования, такие как образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами -ик, -к (домик, лобик, шарик, ротик; ручка, ножка, лапка, шубка и т. д.), поскольку по большей части данной категории детей словообразование недоступно.

Работа по непосредственному развитию словообразования как отдельного навыка ведётся с третьего уровня общего недоразвития речи и заключается в работе над:

- существительными с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- глаголами с разными приставками (на-, по-, вы-);

– относительными прилагательными со значением соотнесенности к продуктам питания («лимонный», «яблочный»), растениям («дубовый», «березовый»), различным материалам («кирпичный», «каменный», «деревянный», «бумажный» и т. д.);

– наиболее употребительными притяжательными прилагательными («волчий», «лисий»);

– прилагательными с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов: -еньк-, -оньк- [32].

Развитие словообразовательных навыков отмечается авторами [3] как основа и один из главных стимулов развития речи. В связи с отмеченным выше необходимо рассмотреть варианты методик, предъявляемых детям с общим недоразвитием речи в старшей группе дошкольного образовательного учреждения с целью выявления уровня сформированности словообразовательных навыков, а также их коррекции.

О.Е. Грибова говорит о том, что для детей дошкольного возраста в целом характерна унификация грамматических форм и правил [10], что, свою очередь, заключается в применении правила, свойственного для образования того или иного слова, однако не используемого в данном конкретном случае.

Таким образом, О.Е. Грибова выносит в обязательные для обследования грамматического строя речи ребёнка следующие показатели:

а) объем запаса грамматических форм и конструкций, используемых при восприятии чужих высказываний;

б) адекватность использования грамматических средств в собственной речи и при восприятии [10].

К основным принципам диагностики речи у детей дошкольного возраста О.Е. Грибова относит:

а) От общего к частному. Суть данного принципа заключается в том, что для того, чтобы диагностировать речевые нарушения в конкретных сторонах речи, необходимо для начала провести общий анализ речи ребёнка.

б) От сложного к простому. В каждой из серий заданий целесообразно предъявлять сначала более сложные, ориентированные на возрастную норму, задания. Только после неуспешного выполнения этих заданий предъявляются более простые задания, что позволяет определить зону ближайшего развития ребёнка.

в) От экспрессивной языковой компетентности к импрессивной. Обследование употребления языковых единиц, и только при условии неуспешного выполнения подобных заданий обследовать их понимание [Цит. по 34].

Кроме того, О.Е. Грибова говорит о необходимости использования реальных объектов, картинного материала и иных наглядных пособий для проведения диагностики речи у детей дошкольного возраста, чтобы добиться их большей результативности.

Г.В. Чиркина выделила основные направления диагностики словообразовательных навыков [26]. Так, автор считает, что для обследования грамматического строя речи ребёнка следует использовать как задания на умение образовывать уменьшительную форму исходного существительного, так и более сложные наборы упражнений, а именно:

а) существительных, обозначающих профессии;

б) существительных, обозначающих наименования детенышей животных;

в) относительных и притяжательных прилагательных от существительных;

г) слов, в частности, глаголов с помощью приставок.

Г.В. Чиркина отмечает, что невыполнение ребёнком элементарных заданий свидетельствует о крайне низком уровне развития грамматических

средств языка. При этом, если ребёнок предпринимает хотя бы какие-нибудь попытки к выполнению задания, овладение им способами образования слов находится на более высоком уровне.

Так, Н.В. Серебрякова и Л.С. Соломаха предлагают изучать состояние словообразования детей старшего дошкольного возраста, используя пробы на образование названий детёнышей животных; существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами; относительных и притяжательных прилагательных от существительных; приставочных глаголов; глаголов совершенного вида [11].

Мы видим, что ребёнок с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте должен иметь достаточно развитый навык словообразования и уметь образовывать слова разных частей речи друг от друга, а также образовывать глаголы приставочными способами. Исходя из данных, проанализированных нами в предыдущем параграфе, можно предположить, что дети, имеющие общее недоразвитие речи III уровня, не справятся с большей частью предлагаемых авторами заданий, однако, это соответствует их зоне ближайшего развития, а следовательно, целесообразно для использования в логопедической работе.

Необходимо отметить, что методика Н.В. Серебряковой и Л.С. Соломаха опирается на принцип усложнения речевого материала в зависимости от возраста ребёнка, в результате чего при переходе из одной группы в другую навыки словообразования ребёнка значительно обогащаются.

Н.С. Жукова предлагает вводить пробы на овладение навыком словообразования у детей третьего уровня речевого развития, ввиду того что на предыдущих двух уровнях развития речи словообразование недоступно.

Так, автор предлагает выявлять возможности словообразования по частям речи, а именно разделяет пробы на две группы: словообразование существительных и словообразование прилагательных и глаголов. Так, для

диагностики сформированности навыков словообразования существительных Н.С. Жукова предлагает использовать пробы на подбор уменьшительной формы к словам; название детёнышей животных; образование существительных от существительных с помощью суффикса -ист-; определение родовой принадлежности существительного, образование существительного другого рода от имеющегося.

Для диагностики овладения детьми навыками словообразования прилагательных и глаголов автор предлагает использовать пробы на подбор уменьшительных форм к названному признаку предмета; подбор слова с противоположным значением; умение образовывать прилагательные от других частей речи; уточнение использования глаголов [31].

В каждом из предлагаемых Н.С. Жуковой упражнений имеется набор слов разного уровня сложности с целью выявления механизма возникновения трудностей при словообразовании. По сравнению с предыдущим рассмотренным нами вариантом диагностики, в варианте Н.С. Жуковой добавляются пробы на образование существительных с помощью суффикса -ист-; на определение рода существительного и образование от исходного слова существительного иного рода. Относительно проб на словообразование прилагательных и глаголов необходимо отметить, что они значительно разнятся с предыдущей методикой, а также усложняются пробой на образование от слов антонимов как в пробе на прилагательные, так и на глаголы. Однако основные пробы на словообразование прилагательных используются такие же, как и в предыдущей методике, то есть, проверяется успешность образования ребёнком притяжательных и относительных прилагательных. Добавляется также проба на образование уменьшительных прилагательных.

Рассмотрим вариант формирования словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи, предложенный Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой. Авторы отмечают, что основное внимание в процессе

работы над формированием словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи необходимо уделять организации системы продуктивных словообразовательных моделей [20]. Чтобы сформировать и закрепить вышеупомянутые модели, необходимо уточнить связь между значением морфемы и её звучанием, что осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего значения слов с общей морфемой, выделение такой морфемы и уточнение её значения.

Логопедическая работа, в видении Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, направлена на формирование словообразования существительных, глаголов и прилагательных. При этом авторы отмечают последовательно-параллельный характер работы над словообразованием разных частей речи.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова выделяют в своей методике три этапа логопедической работы по формированию словообразовательных навыков. На первом этапе происходит закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей, на втором – работа над словообразованием менее продуктивных моделей, на третьем – уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

Таким образом, необходимо отметить усложнение речевого материала, отрабатываемого на каждом из этапов. Последовательно-параллельный характер работы над формированием навыков словообразования заключается в одновременной работе над разными частями речи с усложнением отрабатываемых словообразовательных элементов от этапа к этапу.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова предлагают следующий план работы над словообразовательными аффиксами:

1. Сравнение слов с одинаковым словообразующим аффиксом (приставкой, суффиксом) по значению (косичка, лисичка). При этом подбираются слова с одинаково звучащими словообразующими аффиксами одного значения.

2. Выделение общего значения, вносимого аффиксом.

3. Выделение в предъявленной группе слов сходного звучания (общей морфемы).

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

5. Анализ звукового состава выделенной морфемы.

6. Буквенное обозначение звукового состава выделенной морфемы (если дети знают буквы).

7. Самостоятельное образование слов с данным аффиксом.

Так, мы видим последовательность работы над формированием словообразовательных навыков, которая логично начинается с анализа слов с одинаковыми аффиксами. На основе данного анализа дети начинают осознавать, какой смысл даёт образованному слову исследуемый аффикс, что приводит к следующему пункту в плане – выделению общего значения, вносимого аффиксом. Следующим пунктом является выделение в группе слов общего аффикса, на данном этапе ребёнку предоставляются группы слов с общим аффиксом, и он должен вычленил его с помощью морфемного анализа заданных слов. После того, как ребёнок выделил общий для предъявленных ему слов аффикс, следует анализ значения данного аффикса и его закрепление со звучанием. После чего необходимо провести звуковой анализ выделенной морфемы с целью закрепления её звукового образа, а также, если дети знают буквы, провести буквенный анализ. После разбора каждого аффикса по плану, предложенному учёными, ребёнку предлагается возможность самостоятельно образовать слова с помощью изученной морфемы. Данное задание целесообразно проводить, задавая ребёнку слова, к которым он должен добавлять изученный аффикс.

Например, ребёнку предлагаются группы слов с одинаковыми аффиксами, и выдвигается задание сравнить по значению слова внутри этих групп. Далее сравнивается значение слов между указанными группами, что помогает закрепить корреляцию между аффиксом и вносимым им значением.

Впоследствии ребёнок сможет самостоятельно выделять из группы слова, имеющие сходное звучание, поскольку они имеют общий аффикс, и делать выводы об их значении на основе имеющихся данных об указанном аффиксе.

Таким образом, методика Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой имеет чёткую структуру и этапность, что позволяет последовательно обучать детей навыку словообразования. Немаловажным в данной методике является конкретный план по освоению ребёнком словообразования через осознание и изучение морфем и их значений.

Ещё один подход, заключающийся в формировании способов словообразования у детей, предложили М.М. Алексеева и В.И. Яшина. Так, авторы отмечают, что для самостоятельного словообразования важно, чтобы дети хорошо понимали услышанное, поэтому необходимо развивать речевой слух, а также обогащать представления ребёнка об окружающем мире.

Немаловажным, по мнению М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, является обучение ребёнка механизмам словообразования, в ходе которого требуется обратить внимание детей на способ образования слов при помощи суффиксов или приставок, а также сформировать навыки образования слов по аналогии [1]. На основе понимания механизмов словообразования ребёнок активно включится в словообразовательную деятельность, следовательно, его связная речь будет активно развиваться.

Первыми освоенными способами словообразования у детей являются суффиксальные способы образования существительных, а именно, использование уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании названий детёнышей животных, а также приставочные способы образования глаголов.

М.М. Алексеева и В.И. Яшина обращают внимание на важность использования картинного материала при обучении детей навыкам словообразования. Так, авторы предлагают логопедам использовать на занятиях парные картинки, изображающие животных и их детёнышей. Таким

образом, логопед учит детей образовывать названия детёнышей животных с помощью суффиксов -онок-, -ёнок-, а также формирует представления о названиях детёнышей животных.

Кроме использования предметных картинок авторы предлагают использовать дидактические игры и игры-драматизации, в которых также развиваются словообразовательные навыки. Немаловажным для более быстрого развития словообразовательных навыков в данной методике является предъявление детям речевых образцов, поскольку дети часто допускают ошибки в трудных формах словообразования.

Относительно освоения образования глаголов на первых этапах развития словообразовательных навыков М.М. Алексева и В.И. Якушева предлагают использовать метод образования глаголов от звукоподражательных слов.

На следующем этапе развития словообразовательных навыков М.М. Алексева и В.И. Якушева предлагают закреплять умения, полученные на предыдущем этапе, усложняя используемый речевой материал. Например, с помощью ввода названий детёнышей животных, не совпадающих с названиями исходных животных. Также на этом этапе детям объясняется, что не все детёныши животных имеют собственные наименования.

Кроме усложнения речевого материала, усложняется и методика проведения игр. Большая роль отводится самостоятельному образованию слов детьми по аналогии, поскольку на этом этапе дети уже имеют достаточную для самостоятельного образования слов базу.

На этом же этапе особое внимание уделяется образованию разных форм глаголов, их спряжению по лицам и числам. Продолжается работа по образованию звукоподражательных глаголов, а также детей начинают обучать отыменному способу образования глаголов.

На заключительном в дошкольном возрасте этапе развития словообразовательных навыков детей знакомят с типичными способами

словообразования. На этом этапе закрепляются все полученные ранее умения путём предъявления заданий на объяснение значения слов. Перед логопедом ставится задача – обучить детей образованию названия профессий от разных частей речи с помощью суффиксов, приставок и иных средств.

На этом этапе важно обучить детей подбору однокоренных слов. Дети овладевают пониманием закономерности при выделении однокоренных слов, осознают их связь по смыслу. Кроме того, детей обучают способам образования степеней сравнения прилагательных.

На описываемом этапе развития грамматико-словообразовательных навыков целесообразно проводить непродолжительные упражнения на образование прилагательных от существительных и притяжательных прилагательных, а также на употребление суффиксов существительных мужского и женского рода.

М.М. Алексеева и В.И. Якушева отмечают, что следует учитывать растущее осознание особенностей как своей, так и чужой речи, ребёнком, его чувствительность к языку, на этом основании следует использовать вопросы проблемного характера.

Таким образом, к окончанию детского сада ребёнок обучается вычленению частей слова, осмыслению их, оперированию ими и может самостоятельно образовывать слова по аналогии. Используя методику развития словообразовательных навыков, предложенную М.М. Алексеевой и В.И. Якушевой можно обучить детей грамматико-словообразовательным навыкам, используя преимущественно игровые формы, что учитывает ведущую деятельность ребёнка на данном возрастном этапе, следовательно, не будет для ребёнка в тягость.

В контексте проводимого нами исследования целесообразно ознакомиться с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), и примерной адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования (далее –

ПрАООП ДО) для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР).

В образовательной области речевого развития ФГОС ДО отмечается необходимость овладения детьми речью как средством общения и культуры [28]. Что касается развития словообразовательных навыков детей по завершению обучения в дошкольном образовательном учреждении, к целевым ориентирам относится развитие речевого творчества, а также грамматически правильной диалогической и монологической речи. Таким образом, по окончании дошкольной организации дети должны полностью овладеть навыками словообразования, поскольку, как мы выяснили ранее, на основе данных навыков строится связная речь.

В ПрАООП ДО детей с ТНР указано, что в старшем дошкольном возрасте ведущим направлением работы по речевому развитию является формирование связной речи детей [33]. Отсюда можно сделать вывод, исходя из данных, полученных нами в результате проведенного теоретического исследования, что на данном этапе должна активно вестись работа по развитию навыков словообразования, поскольку это развивает активную речь детей.

В старшем дошкольном возрасте начинается формирование у детей мотивации к школьному обучению, и с этой целью в программу занятий по развитию речи и логопедическую работу с этими детьми включаются занятия по подготовке к обучению грамоте. В такие занятия и должно включаться обучение способам словообразования.

В целевых ориентирах освоения ПрАООП ДО детей с ТНР отмечается правильное употребление основных грамматических форм слова, умение подбирать слова с противоположным и сходным значением, употребление слов, обозначающих личностные характеристики, а также многозначные слова, что невозможно без освоения навыка словообразования.

Таким образом, ФГОС ДО и ПрАООП ДО детей с ТНР содержат в себе необходимые целевые ориентиры освоения детьми программы дошкольного образования, на которые следует опираться при работе с детьми дошкольного возраста. При соблюдении всех данных в указанных документах рекомендаций по обучению детей дошкольного возраста речевым навыкам, вполне вероятно преодоление III уровня ОНР к моменту выпуска из дошкольной образовательной организации.

Описанные нами методики имеют ряд достоинств:

- в подходе к диагностике сформированности словообразовательных навыков Н.В. Серебряковой и Л.С. Соломаха внимание исследователей сфокусировано на возрасте детей, в соответствии с которым и подбираются пробы по диагностике словообразовательных навыков;

- в подходе Н.С. Жуковой пробы распределены по частям речи, а также внутри этих проб происходит усложнение речевого материала от этапа к этапу работы над словообразовательными навыками;

- технология Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой содержит чёткий план по формированию словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста;

- в подходе М.М. Алексеевой и В.И. Якушевой отводится большое внимание речевой чувствительности детей дошкольного возраста и их растущий интерес к своей и чужой речи.

Все перечисленные в работе подходы к развитию навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня опираются на целевые ориентиры, предусмотренные в ФГОС ДО, а также ПрАООП ДО детей с ТНР.

Так, развитие навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня с соблюдением рекомендаций, данных авторами изученных подходов, и на основе разработанных образовательных стандартов способно дать положительные результаты.

Таким образом, изучив научную литературу по проблеме исследования, следует отметить следующие основные выводы. Наиболее активное развитие навыков образования новых слов у детей наблюдается в возрасте трёх лет, что связано с активным развитием речи в этот период. То есть, в сензитивный для развития речи в целом период ребёнок овладевает большим набором необходимых для её оформления навыков, к которым, в том числе, относится навык словообразования. Словообразование наиболее активно развивается в возрасте с трёх до пяти лет, в дальнейшем данный навык лишь укрепляется и совершенствуется.

Процесс совершенствования словообразовательных навыков продолжается на протяжении всего периода пребывания ребёнка в системе образования. К поступлению в первый класс дети должны владеть всеми способами словообразования.

Таким образом, овладение навыками словообразования является ключевым достижением в развитии грамматических компетенций детей дошкольного возраста. На этой основе в дальнейшем будет развиваться экспрессивная речь ребёнка и его умения составлять рассказы и оречевлять свою деятельность.

Словообразовательные навыки детей с общим недоразвитием речи III уровня находятся ниже возрастной нормы ввиду недостаточной развитости всех компонентов речи. Так, основными преградами в освоении детьми данными навыками являются недостатки сформированности фонематического слуха и импрессивной речи, вследствие чего у таких детей имеются проблемы в вычленении частей слова на слух и самостоятельном образовании слов по аналогии с услышанными. Также не дают развиваться словообразовательным навыкам несформированные грамматические категории, что мешает ребёнку понимать закономерности в образовании новых слов из имеющихся аффиксными способами.

Непосредственно работа по диагностике и развитию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи должна строиться с учётом индивидуальных особенностей ребёнка, связанных с освоением информации, а также их возрастными особенностями. Многие авторы предлагали собственные методики для диагностики и развития описываемых навыков, однако, все они сходятся в том, что необходимо начинать развитие словообразования с употребления существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, одновременно с этим научить ребёнка образовывать названия детёнышей животных, использовать приставочный способ образования глаголов, образовывать глаголы совершенного вида, после образовывать слова одних частей речи от других (прилагательных и глаголов от существительных).

Большинство авторов методик сходятся на том, что для развития у детей старшего дошкольного возраста навыков словообразования необходимо использовать дидактические игры и игры-драматизации, поскольку это отвечает потребностям возраста. То есть, при предъявлении ребёнку заданий, направленных на развитие навыка словообразования, в виде различного рода игр, растёт результативность логопедических занятий.

Таким образом, развитие навыков словообразования происходит в результате сложной комплексной и последовательной работы над грамматическими навыками ребёнка и имеет продуктом развитые навыки словообразования и возможность детей образовывать слова по аналогии самостоятельно.

## **ГЛАВА II КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ЕГО АНАЛИЗ**

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

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности и уровни сформированности навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Констатирующий эксперимент проводился с 14.03.2022 по 27.03.2022 на базе одного из дошкольных образовательных учреждений города Кызыла Республики Тыва.

В структуре учреждения функционирует 6 групп, из них 5 общеобразовательных и 1 компенсирующей направленности, в которой реализуется АООП ДО детей с ТНР. Группу компенсирующей направленности посещают 14 детей.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы респондентов, при комплектовании которых учитывалось:

1. возраст от 5,5 до 6,5 лет в каждой из групп;
2. уровень речевого развития: в экспериментальной группе – общее недоразвитие речи III уровня, в контрольной группе – речь соответствует возрасту.

Противопоказанием для включения в каждую из групп являлось овладение русским языком как вторым при родном ином языке.

В состав экспериментальной группы вошли 10 воспитанников старшего дошкольного возраста. В исследуемую группу вошли 4 мальчика и 6 девочек старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением – общее недоразвитие речи III уровня, из них в возрасте от 5,5 до 6 лет 50% (5

человек) и от 6 до 6,5 лет 50% (5 человек). На основании данных логопедической документации на детей и беседы с учителем-логопедом было выяснено, что у 100% исследуемых детей имеется общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия.

Из 10 респондентов экспериментальной группы 30% (3 человека) обучаются по АООП ДО детей с ТНР третий год, 40% (4 человека) – второй год, 30% (3 человека) – первый год. В заключении ПМПК у 100% респондентов (10 детей) имеются рекомендации по сопровождению учителя-логопеда.

Уровень познавательного развития 20% респондентов экспериментальной группы (2 человека) не соответствует возрастной норме, однако у них не фиксируется стойких нарушений интеллекта. Большинство участников эксперимента – 70% (7 человек) преимущественно замкнутые, малообщительные; остальные – 30% (3 человека) демонстрируют повышенную возбудимость и недостаточную концентрацию внимания при выполнении заданий. У 20% (2 человека) наблюдается позднее появление речи, 70% (7 человек) респондентов справляются с программой на достаточном уровне, у 30% (3 человека) имеются трудности в понимании речи.

В состав контрольной группы вошли 10 детей с уровнем развития речи, соответствующим возрасту, из них 60% девочек (6 человек) и 40% мальчиков (4 человека). В возрасте от 5,5 до 6 лет – 60% (6 человек), от 6 до 6,5 лет – 40% (4 человека).

При проведении констатирующего эксперимента была использована шкала оценки из тестовой методики диагностики устной речи детей дошкольного и младшего школьного возраста Т.А. Фотековой. Указанная методика содержит 5 серий заданий на обследование различных сторон речи детей, от 2 до 7 заданий в каждой из серий. За основу нашего исследования была взята серия IV методики Т.А. Фотековой «Исследование словаря и

навыков словообразования», дополненная заданиями на образование глаголов с помощью приставок и существительных, обозначающих профессию, а также с самостоятельно подобранным стимульным материалом в качестве авторского вклада (Приложение А).

В рамках проведения констатирующего эксперимента респондентам было предложено 6 серий заданий, содержащих одинаковое количество заданий (по 6 заданий в каждой серии):

1. образование наименований детенышей животных;
2. образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
3. образование существительных, обозначающих профессии;
4. образование относительных прилагательных;
5. образование притяжательных прилагательных;
6. образование глаголов с помощью приставок.

В подведении итогов экспериментального исследования была использована оценка, предложенная Т.А. Фотековой:

- 3 балла – правильный ответ;
- 2 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;
- 1 балл – образование формы, имеющейся в языке, но не использующейся в контексте задания либо неточное употребление;
- 0 баллов – невыполнение задания, повторение исходного слова, непонимание сути задания [50].

Оценка сформированности навыков словообразования производилась как отдельно по каждой из серий заданий, предложенных детям, так и подсчитывалось общее количество баллов за весь комплекс. Итого, в получившемся диагностическом комплексе максимально можно было набрать 108 баллов.

## 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами были проанализированы результаты констатирующего эксперимента. На основе полученных результатов по каждой из серий заданий можно выделить пять уровней успешности детей при выполнении заданий, предложенных в диагностической методике. Подробные результаты диагностики в баллах указаны в приложении Б. Максимальное возможное количество баллов по каждой серии – 18, ранжированная шкала оценки выглядит следующим образом:

- уровень выше среднего – 70-100%;
- средний уровень – 50-69,9%;
- уровень ниже среднего – 30-49,9%;
- низкий уровень – 29,9% и ниже.

Рассмотрим подробнее результаты эксперимента по каждой из серий предлагаемых детям заданий. На рисунке 1 представлено распределение участников эксперимента по уровням сформированности словообразовательных навыков, полученное в результате анализа первой серии диагностики «Образование наименований детёнышей животных».

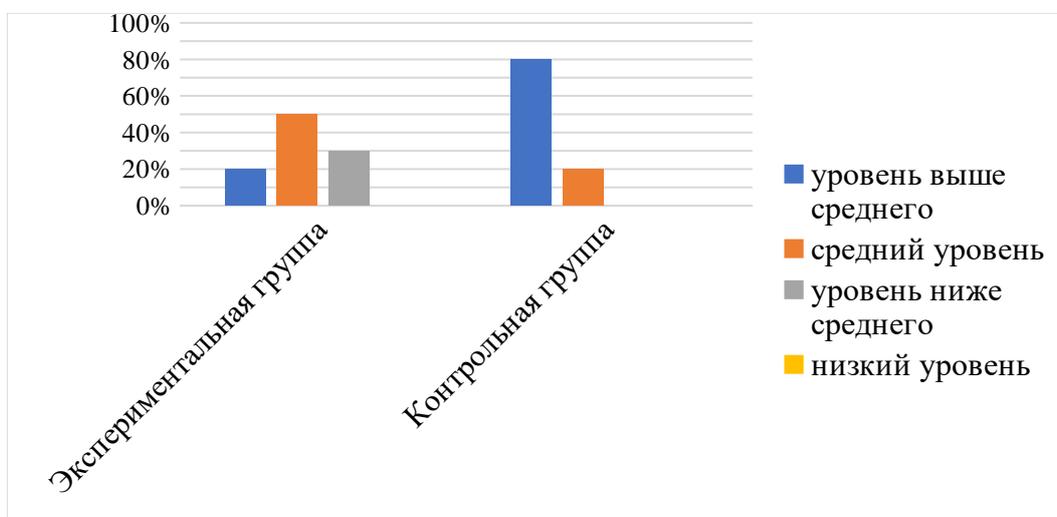


Рисунок 1. Распределение респондентов по уровням сформированности навыка образования наименований детёнышей животных (%)

Исходя из данных гистограммы, половина участников экспериментальной группы (5 человек) продемонстрировала средний уровень сформированности навыка образования наименований детёнышей животных. Уровень выше среднего зафиксирован у 20% детей, участвовавших в эксперименте (2 человека). Уровень ниже среднего продемонстрировало 30% участников (3 человека), в то время как уровень ниже среднего не зафиксирован ни у одного участника эксперимента. По сравнению с экспериментальной группой, у 80% участников (8 человек) контрольной группы навык словообразования находится на уровне выше среднего и 20% (2 человека) продемонстрировали средний уровень овладения указанными навыками.

Говоря подробнее о качественных результатах данной серии заданий, следует отметить, что большинство детей экспериментальной группы справлялись с образованием предлагаемых слов после организующей помощи учителя-логопеда либо в результате самокоррекции, что также относится и к респондентам, входящим в контрольную группу.

Наиболее типичными ошибками у респондентов экспериментальной группы в первой серии заданий были ошибки по типу образования слов, имеющих в языке, но не используемых в данном контексте («слоник», «козлик», «мишка»); слов, не используемых в языке («оленик» и «олёнок»); повторение исходного слова в ответ на задание («олень», «медведь»).

В сравнении с участниками экспериментальной группы участниками контрольной группы были допущены единичные ошибки по типу образования слов, имеющих в языке, но не используемых в данном контексте («козлик», «слоник»). В целом, необходимо отметить, что респонденты, входящие в контрольную группу констатирующего эксперимента, значительно более успешно справлялись с предложенными заданиями, чем участники экспериментальной группы.

Таким образом, необходимо отметить, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается несформированность навыка словообразования наименований детёнышей животных, выражающиеся в образовании неверных форм слов, а также в ошибках в слоговой структуре образованного слова (элизии).

Следующей серией заданий, предъявляемых испытуемым, была серия на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Следует отметить, что при подготовке стимульного материала, используемого при диагностике указанного навыка, использовались, в том числе, слова позднего генеза, такие как «совушка», «яблонька», «мыльце». На рисунке 2 представлены результаты, полученные в ходе анализа данной пробы.

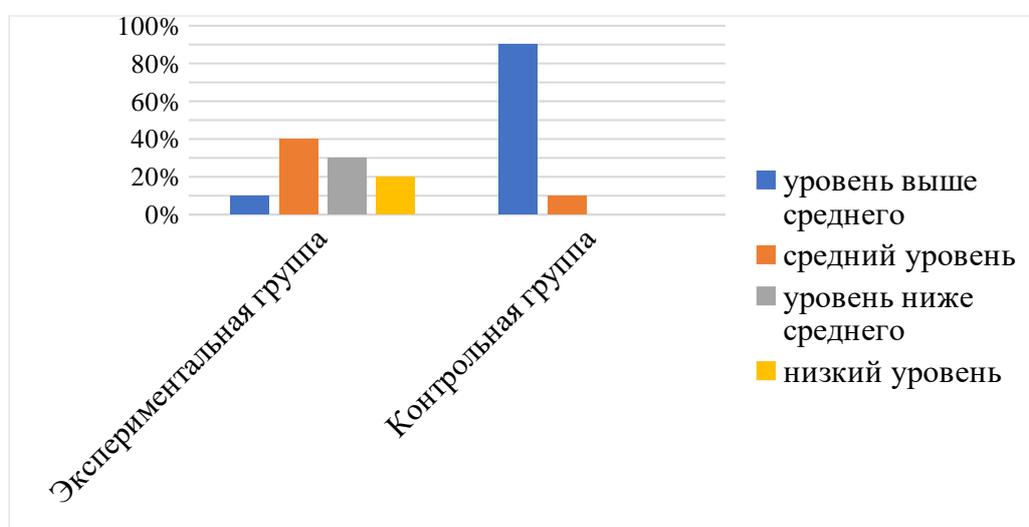


Рисунок 2. Распределение респондентов по уровням сформированности навыка образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (%)

В соответствии с рисунком 2, большинство участников эксперимента, входящих в экспериментальную группу, – 40% (4 человека) продемонстрировали средний уровень сформированности навыка образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. 30% респондентов экспериментальной группы (3 человека)

находится на уровне сформированности навыков образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами ниже среднего, по 20% респондентов обсуждаемой группы (2 человека) продемонстрировали низкий уровень сформированности данного навыка. Лишь 10% респондентов в экспериментальной группе (1 человек) находится на уровне сформированности словообразовательных навыков выше среднего.

Сопоставляя результаты обследования речи участников экспериментальной и контрольной групп, следует отметить, что 90% (9 человек) исследуемых контрольной группы находятся на уровне сформированности словообразовательных навыков выше среднего, ещё 10% (1 человек) находятся на среднем уровне.

Как и в предыдущей серии заданий, в заданиях на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами респонденты экспериментальной группы чаще всего допускали неточности в образовании необходимых слов по типу сверхгенерализации («заборик», «совка», «мылко», «яблочка»), а также повторяли исходное слово в ответ на задание («яблоня», «сова», «мыло»).

Что касается контрольной группы, дети, входящие в неё, продемонстрировали единичные ошибки в образовании существительного с уменьшительно-ласкательным суффиксом («совенька», «мылько») по типу сверхгенерализации. В остальном дети, входящие в эту группу, справились так или иначе успешно со всеми предложенными в серии заданиями, иногда прибегая к самокоррекции или помощи учителя-логопеда.

Таким образом, результаты экспериментальной группы по второй серии заданий также значительно отличаются от результатов группы контрольной. Несмотря на то, что на большую часть вопросов респонденты экспериментальной группы ответили верно, используя самокоррекцию или организующую помощь логопеда, респонденты контрольной группы справились с большинством заданий самостоятельно. Исходя из

вышесказанного, следует сделать вывод, что сформированность навыков словообразования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами у детей с общим недоразвитием речи III уровня находится на более низком уровне, чем у нормотипичных детей того же возраста.

Следующим заданием в диагностическом комплексе было образование существительных, обозначающих профессию. На рисунке 3 представлены результаты данной серии заданий.

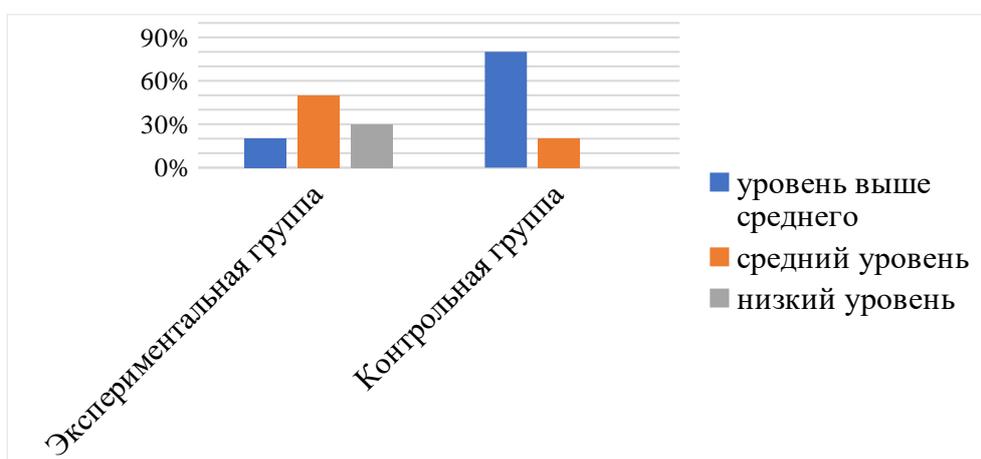


Рисунок 3. Распределение респондентов по уровням сформированности навыка образования существительных, обозначающих профессию (%)

Исходя из данных гистограммы, можно сделать вывод, что большинство респондентов экспериментальной группы – 50% (5 человек) имеют средний уровень сформированности исследуемого навыка, 20% респондентов (2 человека) продемонстрировали уровень сформированности данного навыка выше среднего, 30% исследуемых (2 человека) находятся на уровне ниже среднего.

У участников экспериментальной группы наиболее часто встречались такие ошибки в словообразовании существительных, обозначающих профессию, как выбор неверной основы для образования нового слова («почтальон» - «носчик», «часовщик» - «чинник»), сверхгенерализации («строильщик», «дойщица», «продавщик»), а также образование слов, не

используемых в языке («доилка»). Кроме того, у участников экспериментальной группы фиксировались отказы от выполнения задания.

Необходимо отметить наличие в речи детей экспериментальной группы грубых аграмматизмов по типу выбора неверной основы для образования нового слова, а также образование слов, не имеющих в родном языке. Подобные ошибки встречаются только у участников эксперимента с недостатками речевого развития, дети, входящие в контрольную группу таких ошибок не допускают.

Относительно контрольной группы, 80% респондентов (8 человек) продемонстрировали уровень образования существительных, обозначающих профессию, выше среднего, ещё 20% (2 человека) находятся на среднем уровне сформированности словообразовательных навыков. Респонденты указанной группы допускали единичные ошибки по типу сверхгенерализации, несколько раз проявляли негативизм и отказывали отвечать на поставленные вопросы, а также справлялись с заданиями с помощью самокоррекции.

Таким образом, следует отметить, что несмотря на то, что некоторые дети экспериментальной группы демонстрируют уровень сформированности навыков образования существительных, обозначающих профессии, выше среднего, даже они в некоторых ситуациях не могут справиться с подобными заданиями. Следовательно, работать над развитием данного навыка следует на протяжении всего дошкольного возраста.

Результаты по четвёртой серии заданий, направленной на определения уровня сформированности навыка образования относительных прилагательных представлены на рисунке 4.

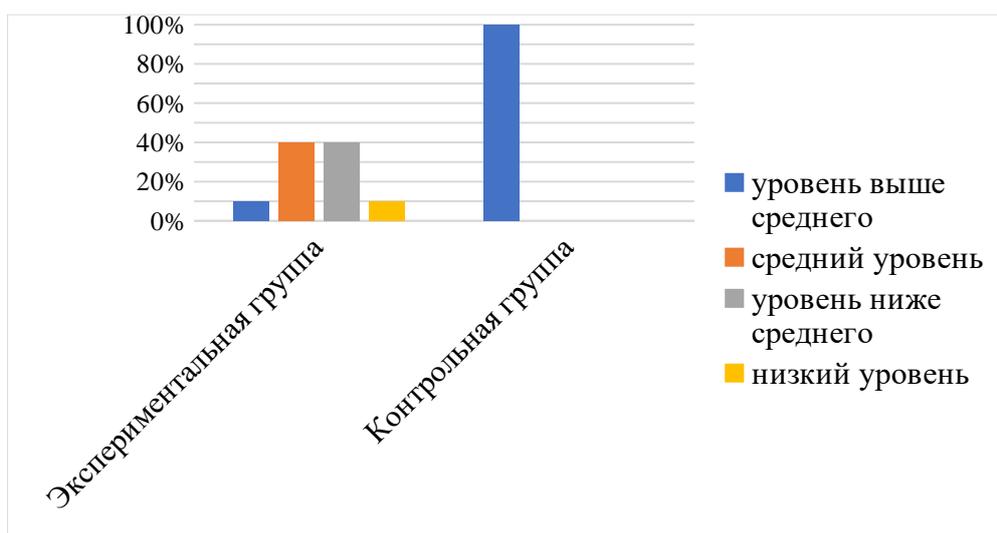


Рисунок 4. Распределение респондентов по уровням сформированности навыка образования относительных прилагательных (%)

В соответствии с рисунком 4, наибольшее количество респондентов экспериментальной группы, а именно 40% (4 человека), находится на среднем уровне сформированности навыка образования относительных прилагательных, столько же продемонстрировали уровень ниже среднего. По 10% испытуемых (по 1 человеку) демонстрирует низкий уровень сформированности указанного навыка и уровень выше среднего.

У респондентов контрольной группы наблюдается уровень сформированности навыков образования относительных прилагательных выше среднего.

Качественный анализ результатов по данной серии заданий показал, что наиболее часто в экспериментальной группе наблюдаются ошибки по типу сверхгенерализации («ледная», «дубный», «ельная», «соломенная»). Также встречались ошибки, основанные на неверном выборе основы слова («еловая» - «шишковая»), а также образование слов, не используемых в языке («абрикосиное»). Кроме того, некоторые дети отказывались от выполнения заданий или не понимали суть инструкции, образовывая признаки предметов, изображённых на картинках.

Таким образом, можно отметить, что сформированность навыков образования относительных прилагательных у детей с общим недоразвитием речи III уровня значительно ниже, чем у нормотипичных детей. В заданиях на образование относительных прилагательных дети с общим недоразвитием речи демонстрируют грубые аграмматизмы по типу выбора неверной основы для образования нового слова, а также образуют слова, не используемые в языке.

Следующей обследовалась сформированность у детей навыков образования притяжательных прилагательных. Рисунок 5 отражает результаты данной серии заданий.

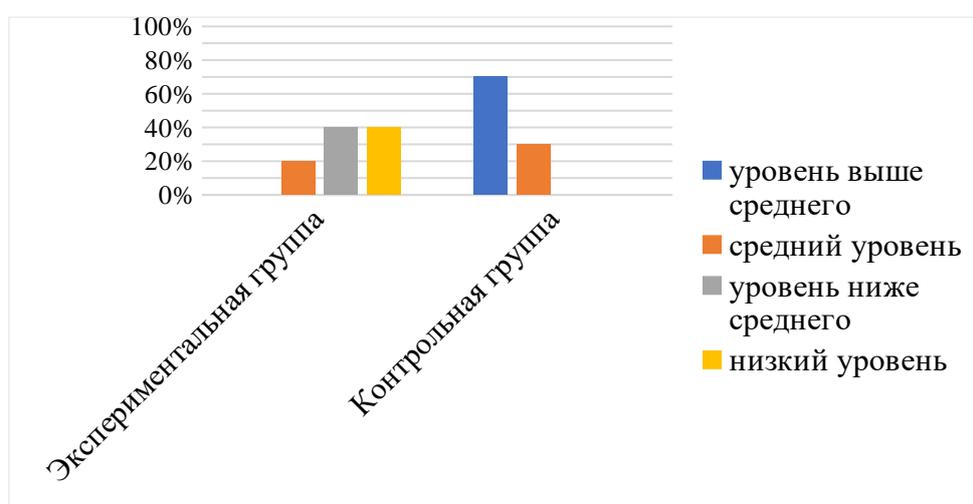


Рисунок 5. Распределение респондентов по уровням сформированности навыка образования притяжательных прилагательных (%)

Исходя из данных гистограммы, необходимо отметить, что большинство участников экспериментальной группы находится на уровнях сформированности навыка образования притяжательных прилагательных, обозначаемых как низкий – 40% респондентов (4 человека) и ниже среднего – 40% (4 человека). Остальные 20% респондентов (2 человека) продемонстрировали средний уровень сформированности навыка образования притяжательных прилагательных.

Что касается контрольной группы, 70% респондентов (7 человек) находятся на уровне сформированности словообразовательных навыков выше среднего, ещё 30% (3 человека) находятся на среднем уровне. Так, данная серия заданий оказалась наиболее сложной для детей с нормой речевого развития.

Качественный анализ данной серии заданий показал, что образование притяжательных прилагательных детям с общим недоразвитием речи III уровня даётся наиболее трудно. Так, наименьшие проблемы у детей экспериментальной группы наблюдались в образовании слова «львиная», верный ответ без организующей помощи учителя-логопеда и без самокоррекции на это задание дали 20% респондентов (2 человека). Остальные предложенные в данном комплексе слова не были самостоятельно успешно образованы. Кроме того, часто дети этой группы образовывали слова нетипичным для языка образом («левная», «медведная», «лисёвая», «кошичья»), что говорит о наличии в речи детей грубых аграмматизмов. Также участниками эксперимента были допущены ошибки по типу сверхгенерализации («медвежачья», «лисиная») и образование форм слов, имеющих в языке, но не используемых в данном контексте («кошкина», «белкина»).

Следует отметить, что респонденты контрольной группы в данной серии заданий допустили больше неточностей в образовании необходимых слов, чем во всех остальных сериях диагностического комплекса. Однако их результаты по-прежнему значительно выше, чем результаты экспериментальной группы. Наиболее частыми ошибками в контрольной группе были неточности по типу сверхгенерализации («медведевая», «лисиная»), однако количество таких ошибок в контрольной группе значительно меньше, чем в экспериментальной.

Таким образом, сформированность навыков образования притяжательных прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи III уровня характеризуется как преимущественно низкая и ниже среднего, что не противоречит гипотезе исследования, так как уровень сформированности данного навыка у детей контрольной группы преимущественно выше среднего.

Следующим навыком, сформированность которого проверялась в ходе констатирующего эксперимента, был навык образования глаголов приставочным способом. Детям было предложено образовать глагол, добавив к нему смыслоразличительную приставку.

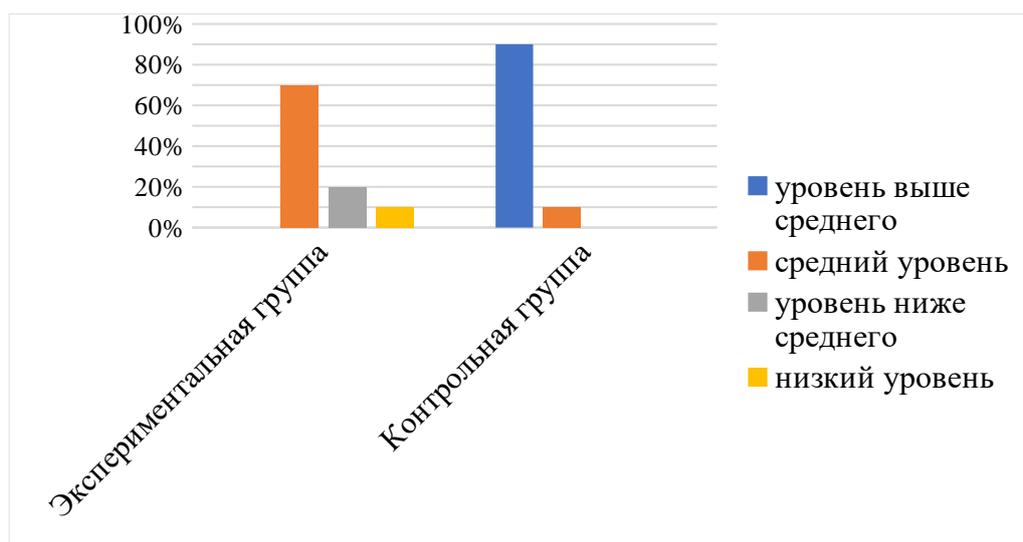


Рисунок 6. Распределение респондентов по уровням сформированности навыка образования глаголов с помощью приставок (%)

Как видно из гистограммы, 70% испытуемых (7 человек) находятся на среднем уровне сформированности навыка образования глаголов с помощью приставок, ещё 20% (2 человека) находится на уровне ниже среднего, 10% (1 человек) продемонстрировали низкий уровень сформированности данного навыка.

В контрольной группе большинство респондентов продемонстрировали уровень словообразования глаголов приставочным способом выше среднего, 10% респондентов (1 человек) находится на среднем уровне сформированности данного навыка.

Рассмотрим результаты диагностики данного навыка подробнее. Наиболее типичными ошибками в экспериментальной группе были неточные употребления приставок («переходит» - «проходит мост», «подходит» - «приходит», «обходит» - «отходит»). Некоторые респонденты проигнорировали инструкцию к заданию и начали описывать действия собаки, не используя однокоренные слова.

Респонденты контрольной группы, продемонстрировавшие средний уровень сформированности указанного навыка, справились верно со всеми заданиями после самокоррекции или организующей помощи учителя-логопеда. Таким образом, уровень сформированности навыков образования глаголов с приставками у экспериментальной группы преимущественно средний.

Подводя итоги проведённого констатирующего эксперимента, необходимо суммировать полученные испытуемыми баллы по каждой из серий заданий. Как мы можем отметить, на протяжении всего эксперимента респонденты контрольной группы справлялись с заданиями значительно лучше, чем респонденты, входящие в экспериментальную группу.

Так, на рисунке 7 представлено итоговое распределение детей по уровням сформированности словообразовательных навыков.

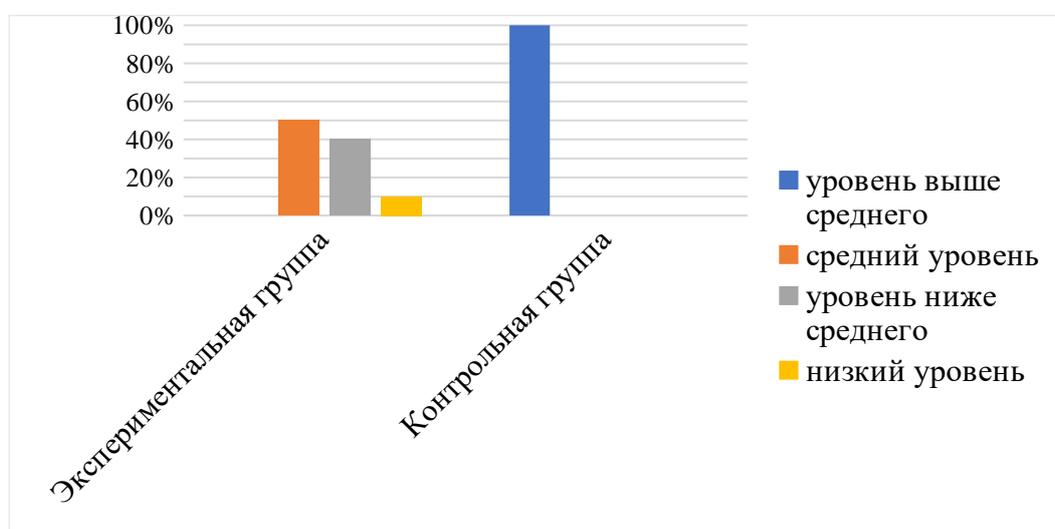


Рисунок 7. Распределение респондентов по уровням сформированности словообразовательных навыков (%)

Исходя из данных гистограммы, учитывая предложенную Т.А. Фотековой уровневую систему оценки навыков словообразования, следует отметить, что словообразовательные навыки детей старшего дошкольного возраста, участвовавших в эксперименте, преимущественно средние, однако, также значительное количество детей, демонстрирующих уровень словообразования ниже среднего. Проводя анализ данных, необходимо отметить, что респонденты контрольной группы справлялись с предложенными заданиями значительно лучше, в связи с чем уровень сформированности словообразовательных навыков у них выше среднего.

Наиболее сложными для экспериментальной группы явились задания на образование притяжательных и относительных прилагательных, а также существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. В целом, в каждой из серий заданий диагностического комплекса у детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдались трудности. Необходимо также отметить наличие в речи участников экспериментальной группы грубых аграмматизмов, выражающихся в несвойственных для родного языка способов словообразования.

У детей с нормой речевого развития, входящих в контрольную группу, наименее развит навык словообразования притяжательных прилагательных. В целом, все задания данной группой детей были выполнены практически на одном и том же уровне.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая в исследовании подтверждена частично. Для детей с общим недоразвитием речи действительно наиболее трудными оказались задания на образование притяжательных прилагательных, а общий уровень сформированности словообразовательных навыков оказался значительно ниже, чем у респондентов контрольной группы. Однако, следует отметить значительно более успешное выполнение детьми, вошедшими в экспериментальную группу исследования, заданий на образование существительных, обозначающих профессии, что связано с

довольно доступным для детей стимульным материалом, а также с тем, что дети недавно изучали данную тему на занятиях с воспитателем. В остальном данные, полученные в результате констатирующего эксперимента, не противоречат выдвинутой в исследовании гипотезе.

Выявленные в ходе констатирующего эксперимента уровни сформированности словообразовательных навыков, а также типичные ошибки детей нацеливают на выбор дифференцированного подхода к работе с детьми с общим недоразвитием речи III уровня.

Для организации дифференцированной работы над формированием и развитием у детей словообразовательных навыков условно были выделены две группы детей:

1. группа с относительно благоприятной перспективой развития, в которую вошли дети, продемонстрировавшие средний уровень сформированности навыков словообразования;

2. группа с менее благоприятной перспективой развития, в которую вошли дети с уровнем сформированности словообразовательных навыков ниже среднего и низким.

### **2.3 Логопедическая работа по развитию словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Используя результаты диагностики и анализа научной и учебной литературы, нами был составлен комплекс игр и упражнений по развитию навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

При разработке данного комплекса мы основывались на принципах логопедического воздействия, на которые необходимо опираться при

проведении занятий по формированию и развитию навыков словообразования детей с общим недоразвитием речи III уровня, а именно:

1. принцип развития. Предполагает выявление и дальнейший учёт в логопедической работе задач, находящихся в зоне ближайшего развития ребёнка согласно теории Л.С. Выготского. Указанный принцип позволяет кроме ведущего дефекта выделить связанные с ним вторичные нарушения. Это позволяет проводить комплексную работу с детьми, направленную на компенсацию всех имеющихся недостатков в развитии.

Учитывая указанный принцип, мы считаем, что в группе с менее благоприятной перспективой развития актуальна работа над навыками, обследование которых проводилось в исследовании, поскольку у этой группы недостаточно сформированы навыки образования существительных и прилагательных с помощью суффиксов, а также глаголов с помощью приставок. При этом у группы с относительно благоприятной перспективой развития большая доля исследуемых навыков сформирована на достаточном уровне, следовательно, с данной группой следует работать над развитием более сложных словообразовательных навыков, например, над образованием слов путём сложения.

2. принцип системности. Ввиду того, что у детей с общим недоразвитием речи нарушены все стороны речи, целесообразно работать над их коррекцией в комплексе. Таким образом, в работу над словообразованием можно включать задания как по словоизменению, так и по составлению рассказов и формированию связной речи, путём включения образованных слов в предложения. Данный принцип учитывает зону ближайшего развития ребёнка, поскольку наравне с речевыми категориями, предшествующими словообразованию, так и идущие после него в онтогенезе.

С учетом этого принципа в комплекс по развитию словообразования нами были встроены задания на изменение образованных слов по родам и числам, а также по составлению с этими словами предложений.

3. принцип комплексности. Для достижения наилучших результатов в работе с детьми, имеющими нарушения речи, необходимо комплексное взаимодействие всех участников образовательного процесса, к которым относятся воспитатель, ребёнок, родители, а также другие специалисты дошкольного образовательного учреждения – педагог-психолог, дефектолог, инструктор по физической культуре и т.д.

Так, учитывая данный принцип, учитель-логопед может давать родителям предложенные нами задания на отработку полученных на занятии навыков в разговорной речи, такие задания можно встраивать в обычные диалоги с ребёнком, например, о прошедшем дне.

4. принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребёнка, а именно памятью, вниманием, воображением, мышлением и целенаправленным поведением. Необходимо учитывать когнитивные способности ребёнка, чтобы поместить его в ситуацию успеха для более эффективного процесса обучения. В подобранном нами комплексе игр и упражнений представлены задания, направленные на развитие всех указанных психических функций.

5. принцип деятельностного подхода, заключающийся в учёте ведущей деятельности ребёнка. В старшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игровая, поэтому все задания, предъявляемые детям, должны быть представлены в игровой форме. Это помогает удержать внимание детей и увлечь их выполнением задания, что, в свою очередь, положительно влияет на эффективность полученных результатов освоения навыка словообразования. С учётом этого принципа, нами был составлен комплекс игр и упражнений для детей старшего дошкольного возраста, направленный на развитие словообразовательных навыков.

Важную роль в логопедической работе играет учёт общедидактических принципов, к каковым относятся следующие принципы, учитываемые в работе:

1. принцип наглядности. Необходимо использовать соответствующие возрасту и речевому дефекту наглядные пособия и технические средства обучения. Для детей дошкольного возраста особенно важна красочность и яркость предоставляемого дидактического материала [23]. Авторы [29] также отмечают, что результативность занятий по формированию словообразовательных навыков увеличивается при использовании в работе иллюстративно-графических схем, которые отражают алгоритм образования слова. Так, можно использовать как предметные схемы, так и схемы составных частей слова (приставка, корень, суффикс, окончание). В виде наглядностей в настоящее время можно также использовать компьютерные игры, приложения для отработки необходимых навыков, а также иные интерактивные формы представления информации.

2. принцип доступности предполагает учёт уровня овладения речью и подбора заданий приемлемого уровня сложности. Кроме того, данный принцип может заключаться в выборе доступных для ребёнка средств обучения. С учётом этого принципа нами были подобраны дифференцированные задания на развитие словообразовательных навыков, отличающиеся по степени сложности в соответствии уровнем сформированности навыка.

3. принцип индивидуального и дифференцированного подхода заключается в учёте индивидуальных особенностей как речевого развития ребёнка, так и иных психических функций и имеющегося дефекта речи. Этот принцип перекликается с предыдущим, поскольку имеет сходную с ним цель – в наименее стрессовых для ребёнка условиях достичь наиболее устойчивых положительных результатов.

Учёт данного принципа заключается в том, что дети, принимавшие участие в констатирующем эксперименте, были условно разделены на две группы. При организации дифференцированного подхода в работе с ними были использованы результаты исследования. Так, в таблице 3 представлены

направления работы, актуальные для каждой из выделенных в ходе исследования групп.

Таблица 3 – Организация дифференцированной работы по развитию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Словообразовательные навыки	Группа с относительно благоприятной перспективой развития	Группа с менее благоприятной перспективой развития
1. Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов	+	+
2. Образование наименований детёнышей животных	-	+
3. Образование существительных, обозначающих профессии	+	+
4. Образование относительных прилагательных	-	+
5. Образование притяжательных прилагательных	+	+
6. Образование глаголов приставочным способом	-	+
7. Образование слов путём сложения	+	-
8. Образование существительных, обозначающих отчество	+	-

Исходя из полученных в ходе эксперимента данных, было выяснено, что дети, продемонстрировавшие средний уровень сформированности словообразовательных навыков, в основном испытывают проблемы в образовании имен существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, имен существительных, а также притяжательных прилагательных.

Дети, продемонстрировавшие уровни сформированности словообразовательных навыков ниже среднего и низкий, затрудняются в образовании имен существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, слов, обозначающих наименование детёнышей животных, имен существительных, обозначающих профессии, относительных прилагательных от существительных, притяжательных

прилагательных от существительных, а также глаголов приставочным способом.

Следовательно, с каждой из представленных групп необходимо проводить разную работу по развитию словообразовательных навыков. Так, например, с детьми, демонстрирующими ниже среднего и низкий уровни сформированности словообразовательных навыков, необходимо проводить работу над словообразованием, рассматриваемых в ходе проведения диагностики слов, поскольку во всех них у указанных воспитанников наблюдаются проблемы. В то время как участники эксперимента, продемонстрировавшие средний уровень, удовлетворительно справились с заданиями на образование большинства предложенных слов, таким образом, будет целесообразно включить в работу с ними более сложные задания на словообразование, не входившие в диагностический комплекс.

По каждому из указанных направлений нами были подобраны игры и упражнения, разработанные различными авторами, а также придуманные самостоятельно, направленные на развитие словообразовательных навыков. Пример комплекса игр и упражнений представлен в Приложении В.

При формировании навыка образования существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, следует использовать следующие игры и упражнения: игра «Домик Смурфика», упражнение «Назови ласково, что вокруг», упражнение «Два ласковых слова» и др.

В игре «Домик Смурфика» детям предъявляются картинки, изображающие Смурфика, его дом и предметы мебели. Учителем-логопедом задаются организующие вопросы: «Какой Смурфик?», «Какого размера его дом?», «Как можно одним словом назвать маленький дом?». Далее ребёнку предлагается назвать, какая мебель должна быть дома у Смурфика, образуя слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Задания на отработку уменьшительно-ласкательных суффиксов можно включать также в повседневную речь ребёнка, прося назвать ласково предметы, которые его окружают.

При формировании навыка образования детёнышей животных целесообразно использовать упражнение «Кто чей детёныш», суть которого заключается в том, что ребёнку предъявляются картинки с изображением животных и их детёнышей. В ходе выполнения задания ребёнку предлагается составить пары из представленных картинок, проговаривая название животного и его детёныша. Применяя принцип системности логопедического воздействия, можно включить в это упражнение задание на образование слов, обозначающих самцов или самок животных, а также на образование существительных множественного числа.

Для формирования навыка образования существительных, обозначающих профессии, можно использовать следующие игры и упражнения: «Кто чем занимается?», «Схемы профессий» и др.

Так, целесообразно использовать упражнение «Кто чем занимается?», в котором детям предлагается ответить на вопросы, связанные с профессиями людей, как в группе с относительно благоприятной перспективой развития, так и с менее благоприятной перспективой развития. Отличия в предъявлении данного задания будут заключаться в предъявляемой детям разных групп инструкции. Так, для детей группы с менее благоприятной перспективой развития следует давать инструкцию: «Назови, кто...», в то время как детям из группы с относительно благоприятной перспективой развития следует давать инструкцию «Назови человека, который...». При этом содержательная часть упражнения может совпадать в каждой из групп.

При формировании навыка образования относительных прилагательных следует использовать следующие игры и упражнения: «Какой? Какая? Какое?», «Бабушкино варенье», интерактивное задание «Суп или варенье».

Интерактивное задание «Суп или варенье» разработано на платформе «LearningApps». В ходе предъявления этого задания детям учитель-логопед проговаривает ребёнку следующую инструкцию: «На картинках нарисованы продукты. Определи, из чего мы можем приготовить суп, а из чего – варенье. Перенеси картинки в соответствующие части экрана. Назови полностью, какие супы и какие варенья мы можем сварить». Таким образом, в ходе данного упражнения ребёнок показывает как свои словообразовательные навыки, так и понимание, из каких продуктов готовится что-то сладкое, а из каких – солёное.

Для формирования навыков образования притяжательных прилагательных следует использовать упражнения по типу «Чей? Чья? Чьё?». Подобное упражнение можно использовать как в группе детей с относительно благоприятной перспективой развития, так и с менее благоприятной перспективой развития. При этом в группе с менее благоприятной перспективой целесообразно использовать в качестве стимульного материала картинки с животными, на которых выделены различные части их тел, которые необходимо назвать, образовав словосочетание из притяжательного прилагательного и существительного.

В группе же с относительно благоприятной перспективой развития следует усложнить задание, используя в качестве стимульного материала картинку, на которой изображена семья – мама, папа и ребёнок, а также предметные картинки с предметами, которые могут принадлежать тому или иному члену семьи. Ребёнку предлагается определить, какие предметы кому принадлежат, образовав словосочетания из притяжательного прилагательного и существительного.

В работе над формированием навыков образования глаголов приставочным способом следует использовать следующие игры и упражнения: «Закончи предложения», интерактивное задание «Путь машинки» и др. Все эти упражнения построены по принципу продолжения

предложений с помощью образования новых слов путём прибавления к основному глаголу смыслообразующей приставки.

Учитывая зону ближайшего развития детей с относительно благоприятной перспективой развития, в подготовленный нами комплекс игр и упражнений были включены задания на образование новых слов путём сложения: «Новые существительные» и «Новые прилагательные». Словообразующим принципом в обоих случаях является соединение основ предложенных слов с целью образования нового. Так, в задании на образование нового существительного ребёнку предлагается образовать существительное из двух предложенных слов, например, «пар, ходить – пароход». В задании же на образование нового прилагательного ребёнку предлагается образовать прилагательное из словосочетания, например, «голубые глаза – голубоглазый».

Кроме того, детям с относительно благоприятной перспективой развития предлагаются задания на образование отчеств, в которых ребёнку предлагается мужское имя, а он по аналогии должен образовать от него отчество по примеру «у Петра сын Петрович». Позднее следует усложнить задание, попросив ребёнка образовать женскую форму отчества.

Таким образом, мы считаем, что использование представленных игр и упражнений в работе над формированием словообразовательных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня способно повысить эффективность занятий и работы в целом. При выборе заданий из указанных в данном комплексе, следует учитывать уровень сформированности словообразовательных навыков у каждого отдельного ребёнка.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дети с общим недоразвитием речи имеют проблемы со всеми сторонами речи, а именно со звуковой, смысловой, произносительной, фонетической и грамматической. У каждого из детей неравномерно развита каждая из сторон речи, ввиду чего группа детей с общим недоразвитием речи третьего уровня является относительно неоднородной.

В ходе изучения научной литературы по проблеме исследования было выяснено, что, по мнению большинства авторов, работу над формированием словообразовательных навыков целесообразно начинать на втором уровне речевого развития, однако, на этом уровне такая работа имеет больше подготовительный характер ввиду того, что грамматические категории у детей не сформированы.

Работа непосредственно над развитием навыка словообразования начинается на третьем уровне речевого развития, поскольку именно на данном этапе дети начинают овладевать грамматическими навыками, однако, грамматические формы ещё сформированы недостаточно. В связи с этим такие дети практически не пользуются способами словообразования и допускают большое количество ошибок при словоизменении. Если вовремя не начать работу над речью детей, в дальнейшем могут возникнуть проблемы с освоением связной, а также письменной речи.

С целью выявления особенностей сформированности словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, нами был организован и проведён констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 20 воспитанников одного из дошкольных образовательных учреждений города Кызыла, которые были распределены на две группы с одинаковым количеством участников: экспериментальная (общее недоразвитие речи III уровня) и контрольная (норма речевого развития).

Для выявления уровня развития навыка словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нами была использована адаптированная под дошкольный возраст тестовая методика диагностики устной речи Т.А. Фотековой. Условно было выделено четыре уровня успешности.

Проведя констатирующий эксперимент и проанализировав полученные данные, мы сделали следующие выводы: наиболее сформированными у детей экспериментальной группы оказались навыки образования наименований детёнышей животных, существительных, обозначающих профессии, а также глаголов приставочным способом. Относительно сформированными оказались навыки образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и относительных прилагательных. Наибольшие затруднения у респондентов экспериментальной группы возникли при образовании притяжательных прилагательных. Следует отметить, что результаты детей экспериментальной группы были значительно ниже, чем результаты контрольной группы, что позволяет сделать вывод, что недостатки словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи не являются возрастными особенностями сформированности грамматического строя речи, а обусловлены имеющимися нарушениями речи.

Необходимо отметить, что все дети выполняли задания диагностического комплекса в меру своих способностей, редко отказываясь от предложенных проб, что свидетельствует об отсутствии речевого негативизма, любознательности и желании детей осваивать предложенный материал.

Результаты экспериментального исследования и анализ психолого-педагогической литературы позволили определить направления для дифференцированной логопедической работы по развитию навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III

уровня. Так, нами были составлены методические рекомендации, в которых определены основные принципы логопедической работы по формированию и развитию словообразовательных навыков, выделены задачи работы, подобраны комплексы игр и упражнений для реализации поставленных задач.

При работе над играми и упражнениями нами были подобраны задания, соответствующие возрасту и уровню развития словообразовательных навыков исследуемой группы детей. С учётом принципа дифференцированного подхода нами были подобраны игры и упражнения для двух групп детей: для детей, продемонстрировавших средний уровень развития словообразовательных навыков, относящихся к группе с относительно благоприятной перспективой развития, а также для детей, находящихся на уровнях ниже среднего и низком, имеющих менее благоприятную перспективу развития.

Разнообразие представленных в рекомендациях заданий способно заинтересовать ребёнка из экспериментальной группы исследования, привлечь его к работе над развитием навыков словообразования. Разработанные рекомендации могут быть использованы как на логопедических занятиях, так и в условиях самостоятельной работы ребёнка.

Подводя итог, необходимо отметить, что подобранные игры и упражнения можно использовать на логопедических занятиях с детьми старшей группы с общим недоразвитием речи III уровня, поскольку они соответствуют зоне ближайшего развития детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, цель и задачи исследования реализованы в полном объёме, гипотеза, выдвинутая в исследовании подтверждена частично. Для детей с общим недоразвитием речи действительно наиболее трудными оказались задания на образование притяжательных прилагательных, а общий уровень сформированности словообразовательных навыков оказался

значительно ниже, чем у респондентов контрольной группы. Однако, следует отметить значительно более успешное выполнение детьми, вошедшими в экспериментальную группу исследования, заданий на образование существительных, обозначающих профессии, что связано с довольно доступным для детей стимульным материалом, а также с тем, что дети недавно изучали данную тему на занятиях с воспитателем. В остальном данные, полученные в результате констатирующего эксперимента, не противоречат выдвинутой в исследовании гипотезе.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предложенных игр и упражнений для развития навыка словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие. – М.: Книголюб, 2005. – Серия «Логопедические технологии». – 96 с.
3. Бабицина А.В. Особенности словообразовательных компетенций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / А.В. Бабицина, Л.С. Яговкина // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – № 4(51). – С. 96-99.
4. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по языкознанию. – М., 1963. - Т. 1-2.
5. Большая российская энциклопедия : [в 35 т.] / гл. ред. Ю.С. Осипов ; 2004—2017, т. 22.
6. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня / О.М. Вершинина // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 34-40.
7. Виноградов В.В. Вопросы современного русского словообразования // Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике. — М., 1975.
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – Москва: Детство-Пресс, 2007. – 222 с.
9. Гинзбург Е.Л. Словообразование и синтаксис / Е.Л. Гинзбург. – М.: Либроком, 2010. – 264 с.
10. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.

11. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сб. метод. рек. / сост. В.П. Балобанова. – Санкт-Петербург : Детство - Пресс, 2001. - 238, [2] с.

12. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: учеб.-метод. пособие / Н. С. Жукова. – М.: Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.

13. Жулина Е.В. К вопросу о нарушениях словообразования и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.В. Жулина, А.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-4. – С. 101-103.

14. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. — М.: Изд-во КомКнига, 2005. — 224 с.

15. Кромер Э.В. К вопросу о способах словообразования в современном русском языке / Э. В. Кромер // Жанрово-стилевой подход в преподавании русского языка и культуры речи : Сборник научных статей и методических рекомендаций по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Иваново, 28–29 марта 2013 года / Составители и научные редакторы И.А. Сотова (отв. ред.), Э.В. Кромер, М.М. Меликян. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2013. – С. 188-197.

16. Крушевский Н.В. Избранные работы по языкознанию. – М., 1998. – 296 с.

17. Кубрякова Е.С. Семантика производного слова // Аспекты семантических исследований. М: Наука, 1980. - С. 81 - 155.

18. Кубрякова Е.С. Словообразование как особый вид речевой деятельности. Словообразование и формообразование / Е.С.Кубрякова. – М.: Астрель, 2013. – 57 с.

19. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1991. – 160 с.

20. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.

21. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение. – 1968. – Гл. 3. – С. 49-75.

22. Левонтина Н.В. Психологические особенности системного мышления у детей 7-9 лет с общим недоразвитием речи с синдромом гиперактивности: Дипломная работа. М., 1998.

23. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 704 с.

24. Лопатин В.В. Словоизменительные типы и их лексическое наполнение (продуктивность в морфологии) // Слово и грамматические законы языка: Имя. М.: Наука, 1989. – С. 3-58.

25. Маслова И.В. Формирование навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: сущность, структура и уровни сформированности / И.В. Маслова, Т.А. Шкерина // The Newman in Foreign Policy. – 2021. – Т. 1. – № 58 (102). – С. 29-34.

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

27. Милославский И.Г. Вопросы словообразовательного синтеза. — М.: МГУ, 1980. – 296 с.

28. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 // Сайт ФГОС. – Режим доступа : <https://fgos.ru/>.

29. Попова Е.Ф. Иллюстративно-графические схемы как средство формирования словообразования у детей старшего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи III уровня / Е.Ф. Попова, Е.В. Лемешко // Инновации в науке и образовании : Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Научное (непериодическое) электронное издание, Прага, Чехия, 29 апреля 2016 года / Под общей редакцией А.И. Вострецова. – Прага, Чехия: Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2016. – С. 180-185.

30. Правдина О.В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: «Просвещение», 1973. – 272 с.

31. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998.-320 с.

32. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л.В. Лопатиной. — СПб., 2014. – 386 с.

33. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи [Электронный ресурс] : одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. Протокол № 6/17 // Реестр примерных основных образовательных программ. – Режим доступа : <https://fgosreestr.ru/>.

34. Протоколы логопедического обследования дошкольников : метод. рекомендации / [А.В. Мамаева, Н.В. Сиско, Т.В. Зиновьева и др.]; под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 44 с.

35. Речевой онтогенез : методические рекомендации / В.Н. Корчагина, А.Е. Оксенчук. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2014. – 48 с.

36. Савушкина Е.Н. Словообразовательные игры на логопедических занятиях / Е.Н. Савушкина // Логопед. – 2012. – №2. – С. 44-47.

37. Сахарный Л.В. Психолингвистические аспекты теории словообразования [Текст] : учебное пособие / Л.В. Сахарный; ЛГУ им. А.А. Жданова. - Ленинград : ЛГУ, 1985. - 97 с.

38. Соболева П.А. Структура словообразовательного значения // Проблемы структурной лингвистики 1980. М.: Наука, 1982. - С. 116 - 132.

39. Суси И.Л. Игровые приемы для развития навыков словоизменения и словообразования у дошкольников / И.Л. Суси, О.Л. Фиски // Логопед. – 2012. – №7. – С. 39-48.

40. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду : дисс.... к. пед.наук / А.Г. Тамбовцева. – Москва, 1983. – 199 с.

41. Тихонов А.Н. Проблемы составления гнездового словообразовательного словаря современного русского языка. Курск лекций. — Самарканд, 1971. – 387 с.

42. Туманова Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова // Дефектология. – 2004. – №5. – С.34-41.

43. Улуханов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. М.: Наука, 1977. – 256 с.

44. Филичева Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

45. Филичева Т.Б. Формирование словотворческих возможностей детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи (III уровень) в образовании названий профессий / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, А.Е. Батракова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 305.

46. Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи // Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999. – С. 87-98, С. 137-250.

47. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I.

Первый год обучения (старшая группа) / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина // Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993. – 103 с.

48. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с Общим Недоразвитием Речи в условиях специального детского сада. Второй год обучения (Подготовительная группа) / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М.,1993.

49. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. Т. I—II. — М., 1956. – 924 с.

50. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – М. : Айрис-Пресс, 2006. – 96 с.

51. Черемухина Г.А., Шахнарович А.М. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку / под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1976. – С. 92-104.

52. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. / Г.В. Чиркина. – 3-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2005. – 239 с.

53. Чуковский К.И. Собрание сочинений В 6 т. Т.6. Статьи [Текст] / К.И. Чуковский. – М. : Худож. лит., 1969.

54. Шахнарович, А.М., Юрьева, Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М., 1990. – 167 с.

55. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба // – Л., 1974 – 428 с.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение А

### Диагностический комплекс для исследования состояния уровня сформированности навыков словообразования

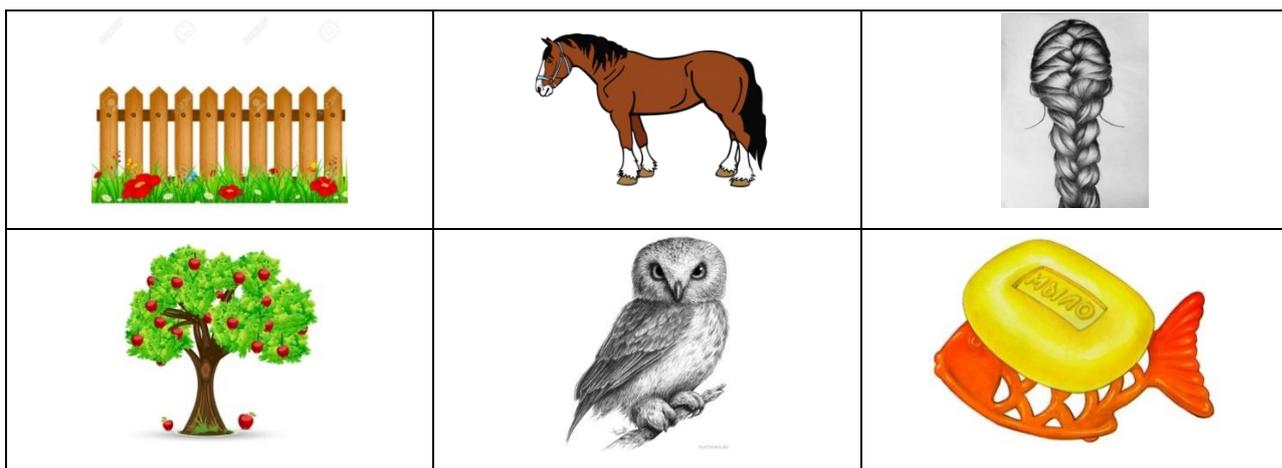
#### 1. Образование наименований детёнышей животных

*Инструкция:* у кошки – котёнок, котята; у козы – ..., у утки – ..., у оленя – ..., у белки – ..., у медведя – ..., у слона – ... .



#### 2. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами

*Инструкция:* назови ласково, например, стол – столик, забор – ..., лошадь – ..., коса – ..., яблоня – ..., сова – ..., мыло – ... .



### 3. Образование существительных, обозначающих профессию

**Инструкция:** подметает двор – дворник, чинит часы – ..., разносит почту – ..., учит детей – ..., доит коров – ..., продает продукты – ..., строит дома – ... .



### 4. Образование относительных прилагательных

**Инструкция:** кукла из бумаги – она бумажная, шляпа из соломы – ..., лист дуба – ..., шишка ели – ..., варенье из абрикоса – ..., горка из льда – ..., шуба из меха – ... .



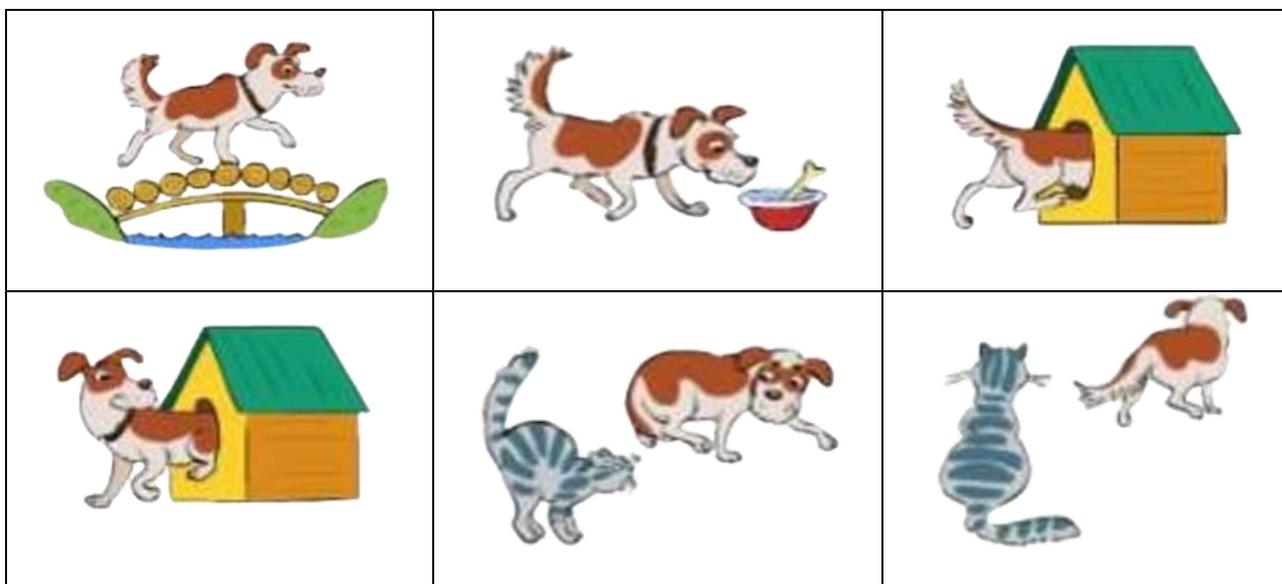
## 5. Образование притяжательных прилагательных

*Инструкция:* у собаки лапа собачья, у кошки – ..., у льва – ..., у медведя – ..., у зайца – ..., у лисы – ..., у белки – ... .



## 6. Образование глаголов с помощью приставок

*Инструкция:* Назови действия, изображённые на картинках. Собака реку ..., к миске ..., в будку ..., из будки ..., кошку ..., от кошки ... .



### Результаты диагностики по сериям заданий

Таблица Б.1

Результаты выполнения первой серии заданий «Образование наименований детенышей животных», экспериментальная группа

Участники эксперимента	Баллы						Итог по серии заданий	
	козлёнок	утёнок	олёненок	бельчонок	медвежонок	слонёнок	балл	%
Ребёнок 2	2	2	1	1	2	2	10	55,5
Ребёнок 3	3	2	1	2	2	2	12	66,7
Ребёнок 4	2	2	1	1	1	1	8	44,4
Ребёнок 5	3	2	2	2	2	2	13	72,2
Ребёнок 6	3	1	2	2	2	2	12	66,7
Ребёнок 7	3	2	1	2	3	2	13	72,2
Ребёнок 8	2	2	1	1	1	1	8	44,4
Ребёнок 9	2	2	2	2	2	2	12	66,7
Ребёнок 10	2	1	0	2	0	1	6	33,3

Таблица Б.2

Результаты выполнения первой серии заданий «Образование наименований детенышей животных», контрольная группа

Участники эксперимента	Баллы						Итог по серии заданий	
	козлёнок	утёнок	олёненок	бельчонок	медвежонок	слонёнок	балл	%
Ребёнок 2.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 3.1	1	2	2	2	3	2	12	66,7
Ребёнок 4.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 5.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 6.1	2	2	2	2	2	2	12	66,7
Ребёнок 7.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 8.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 9.1	3	3	2	3	3	1	15	83,3
Ребёнок 10.1	2	3	2	3	3	2	15	83,3

Таблица Б.3

Результаты выполнения второй серии заданий «Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами»,  
экспериментальная группа

Участники экспери- мента	Баллы						Итог по серии заданий	
	забор- чик	лошадка	косичка	ябло- нька	совушка	мыльце	балл	%
Ребёнок 1	1	2	2	0	2	1	8	44,4
Ребёнок 2	2	3	2	1	2	0	10	55,5
Ребёнок 3	1	2	3	1	0	1	8	44,4
Ребёнок 4	1	3	2	0	1	1	8	44,4
Ребёнок 5	3	3	3	2	2	2	14	77,8
Ребёнок 6	2	2	2	2	2	1	11	61
Ребёнок 7	2	2	2	1	2	2	11	61
Ребёнок 8	1	2	1	0	0	1	5	27,8
Ребёнок 9	2	2	2	1	1	1	9	50
Ребёнок 10	1	1	2	1	0	0	5	27,8

Таблица Б.4

Результаты выполнения второй серии заданий «Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами»,  
контрольная группа

Участники экспери- мента	Баллы						Итог по серии заданий	
	забор- чик	лошад- ка	косичка	ябло- нька	совушка	мыльце	балл	%
Ребёнок 1.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 2.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 3.1	2	2	2	2	2	2	12	66,7
Ребёнок 4.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 5.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 6.1	3	3	3	2	1	2	14	77,8
Ребёнок 7.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 8.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 9.1	3	3	3	3	2	1	15	83,3
Ребёнок 10.1	3	3	3	2	2	3	16	88,8

Таблица Б.5

Результаты выполнения третьей серии заданий «Образование существительных, обозначающих профессию», экспериментальная группа

Участники эксперимента	Баллы						Итог по серии заданий	
	часовщик	почтальон	учитель	доярка	продавец	строитель	балл	%
Ребёнок 1	1	2	3	1	2	2	11	61
Ребёнок 2	1	1	2	1	1	3	9	50
Ребёнок 3	2	2	3	0	2	1	10	55,5
Ребёнок 4	0	1	1	1	1	3	7	38,9
Ребёнок 5	2	2	3	2	2	3	14	77,8
Ребёнок 6	0	1	2	2	3	3	11	61
Ребёнок 7	1	2	3	1	3	3	13	72,2
Ребёнок 8	0	0	2	0	2	3	7	38,9
Ребёнок 9	1	1	3	1	2	2	10	55,5
Ребёнок 10	0	1	2	1	1	3	8	44,4

Таблица Б.6

Результаты выполнения третьей серии заданий «Образование существительных, обозначающих профессию», контрольная группа

Участники эксперимента	Баллы						Итог по серии заданий	
	часовщик	почтальон	учитель	доярка	продавец	строитель	балл	%
Ребёнок 1.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 2.1	1	3	3	3	3	3	16	88,8
Ребёнок 3.1	0	1	3	2	3	2	11	61
Ребёнок 4.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 5.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 6.1	0	0	3	2	3	3	11	61
Ребёнок 7.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 8.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 9.1	1	3	3	3	3	3	16	88,8
Ребёнок 10.1	2	3	3	2	2	3	15	83,3

Таблица Б.7

Результаты выполнения четвёртой серии заданий «Образование относительных прилагательных», экспериментальная группа

Участники эксперимента	Баллы						Итог по серии заданий	
	соломенная	дубовый	еловая	абрикосовое	ледяная	меховая	балл	%
Ребёнок 1	1	2	2	1	2	2	10	55,5
Ребёнок 2	2	2	2	1	2	2	11	61
Ребёнок 3	2	1	2	1	2	1	9	50
Ребёнок 4	1	0	2	1	2	1	7	38,9
Ребёнок 5	2	0	2	1	2	1	8	44,4
Ребёнок 6	2	1	1	2	2	2	10	55,5
Ребёнок 7	2	2	2	2	2	3	13	72,2
Ребёнок 8	2	1	1	1	0	1	6	33,3
Ребёнок 9	1	1	1	0	2	2	7	38,9
Ребёнок 10	1	2	1	0	1	0	5	27,8

Таблица Б.8

Результаты выполнения четвёртой серии заданий «Образование относительных прилагательных», контрольная группа

Участники эксперимента	Баллы						Итог по серии заданий	
	соломенная	дубовый	еловая	абрикосовое	ледяная	меховая	балл	%
Ребёнок 1.1	3	3	3	1	3	3	16	88,8
Ребёнок 2.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 3.1	1	2	3	3	3	3	15	83,3
Ребёнок 4.1	3	3	3	3	2	3	17	94,4
Ребёнок 5.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 6.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 7.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 8.1	3	3	2	3	2	3	16	88,8
Ребёнок 9.1	1	3	3	3	3	3	16	88,8
Ребёнок 10.1	3	3	3	3	3	3	18	100

Таблица Б.9

Результаты выполнения пятой серии заданий «Образование притяжательных прилагательных», экспериментальная группа

Участники эксперимента	Баллы						Итог по серии заданий	
	кошачья	львиная	медвежья	заячья	листья	беличья	балл	%
Ребёнок 2	1	1	1	1	1	0	5	27,8
Ребёнок 3	1	0	1	1	1	0	4	22,2
Ребёнок 4	1	1	1	1	1	1	6	33,3
Ребёнок 5	1	1	1	1	1	1	6	33,3
Ребёнок 6	1	1	1	1	1	1	6	33,3
Ребёнок 7	2	3	1	1	2	2	11	61
Ребёнок 8	1	3	1	1	1	2	9	50
Ребёнок 9	0	1	0	1	1	1	4	22,2
Ребёнок 10	1	0	1	1	1	0	4	22,2

Таблица Б.10

Результаты выполнения пятой серии заданий «Образование притяжательных прилагательных», контрольная экспериментальная группа

Участники эксперимента	Баллы						Итог по серии заданий	
	кошачья	львиная	медвежья	заячья	листья	беличья	балл	%
Ребёнок 2.1	2	1	2	2	2	2	11	61
Ребёнок 3.1	2	1	2	2	2	1	10	55,5
Ребёнок 4.1	3	3	1	3	1	3	14	77,8
Ребёнок 5.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 6.1	2	2	2	3	2	2	13	72,2
Ребёнок 7.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 8.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 9.1	3	2	2	2	1	2	12	66,7
Ребёнок 10.1	3	3	1	3	3	3	16	88,8

Таблица Б.11

Результаты выполнения шестой серии заданий «Образование глаголов с помощью приставок», экспериментальная группа

Участники эксперимента	Баллы						Итог по серии заданий	
	переходит	подходит	заходит	выходит	обходит	уходит	балл	%
Ребёнок 1	1	2	3	3	0	1	10	55,5
Ребёнок 2	0	1	3	3	2	2	11	61
Ребёнок 3	0	0	2	2	1	1	6	33,3
Ребёнок 4	0	0	2	2	1	2	7	38,9
Ребёнок 5	2	1	3	3	1	2	12	66,7
Ребёнок 6	1	1	2	2	1	2	9	50
Ребёнок 7	1	0	3	3	2	2	11	61
Ребёнок 8	1	1	2	2	1	2	9	50
Ребёнок 9	1	2	3	3	0	1	10	55,5
Ребёнок 10	0	0	2	2	0	0	4	22,2

Таблица Б.12

Результаты выполнения шестой серии заданий «Образование глаголов с помощью приставок», экспериментальная группа

Участники эксперимента	Баллы						Итог по серии заданий	
	переходит	подходит	заходит	выходит	обходит	уходит	балл	%
Ребёнок 1.1	2	2	2	2	2	2	12	66,7
Ребёнок 2.1	3	3	3	3	2	3	16	88,8
Ребёнок 3.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 4.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 5.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 6.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 7.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 8.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 9.1	3	3	3	3	3	3	18	100
Ребёнок 10.1	3	3	3	3	3	3	18	100

Таблица Б.13

Результаты испытуемых по всем сериям диагностики,  
экспериментальная группа

Участники экспери- мента	Баллы						Общий итог диагностики	
	серия 1	серия 2	серия 3	серия 4	серия 5	серия 6	балл	%
Ребёнок 2	10	10	9	11	5	11	56	51,8
Ребёнок 3	12	8	10	9	4	6	49	45,4
Ребёнок 4	8	8	7	7	6	7	43	39,9
Ребёнок 5	13	14	14	8	6	14	69	63,9
Ребёнок 6	12	11	11	10	6	9	59	54,6
Ребёнок 7	13	11	13	13	11	13	74	68,5
Ребёнок 8	8	5	7	6	9	9	44	40,7
Ребёнок 9	12	9	10	7	4	10	52	48
Ребёнок 10	6	5	8	5	4	4	32	29,6

Таблица Б.14

Результаты испытуемых по всем сериям диагностики, контрольная  
группа

Участники экспери- мента	Баллы						Общий итог диагностики	
	серия 1	серия 2	серия 3	серия 4	серия 5	серия 6	балл	%
Ребёнок 2.1	18	18	16	18	11	16	97	89,8
Ребёнок 3.1	12	12	11	15	10	18	78	72,2
Ребёнок 4.1	18	18	18	17	14	18	103	95,4
Ребёнок 5.1	18	18	18	18	18	18	108	100
Ребёнок 6.1	12	14	11	18	13	18	86	79,6
Ребёнок 7.1	18	18	18	18	18	18	108	100
Ребёнок 8.1	18	18	18	16	18	18	106	98
Ребёнок 9.1	15	15	16	16	12	18	92	85
Ребёнок 10.1	15	16	15	18	16	18	98	90,7

**Содержание методических рекомендаций по развитию  
словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста  
с общим недоразвитием речи III уровня**

**Игры и упражнения для детей второй группы, имеющих менее  
благоприятную перспективу развития:**

**1. *Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.***

**1.1 Игра «Домик Смурфика»**

Ребёнку представляются картинки, изображающие Смурфика, его дом и предметы мебели. Требуется назвать предметы ласково. Задаются организующие вопросы: «Какой Смурфик? Каких размеров мебель ему нужна?», чтобы натолкнуть ребёнка на верный ход мыслей.

**1.2 Упражнение «Назови ласково, что вокруг»**

Инструкция: посмотри вокруг, что тебя окружает? Назови как можно большее количество предметов, но представь, что всё стало маленьким, как ты можешь сказать, что этот стул маленький?

**2. *Образование наименований детёнышей животных***

**2.1 Игра «Кто чей детёныш»**

Ребёнку предлагается картинки с изображением животных и их детёнышей, необходимо составить из них пары, проговорив название животного и детёныша.

**3. *Образование существительных, обозначающих профессии***

**3.1 Упражнение «Кто чем занимается?»**

Детям предлагается ответить на вопросы, связанные с профессиями людей.

Пример: кто работает в библиотеке? – библиотекарь.

Кто играет на барабанах? Кто вставляет стёкла? Кто сваривает трубы? Кто чинит сапоги? Кто пишет сказки? Кто играет на гитаре? Кто водит автомобиль? И т.д.

### 3.2 Интерактивное задание «Схемы профессий»

Логопед открывает приложение «LearningApps» в браузере, включает ребёнку задание и проговаривает инструкцию (Приложение Г).

Инструкция: соедини схемы слов с картинками, обозначающими профессии людей, изображённых на них. Назови названия этих профессий.

## 4. *Образование относительных прилагательных*

### 4.1 Упражнение «Какой?»

Инструкция: назови признак предмета, используя основу предложенного слова.

Пример: дерево – деревянный.

Сахар – ...; шерсть – ...; соль – ...; море – ...; воздух – ...; облако – ...

### 4.2 Упражнение «Бабушкино варенье»

Ребёнку предлагается назвать, какое варенье варит бабушка, опираясь на картинки с изображением фруктов и ягод.

### 4.3 Интерактивное задание «Суп или варенье»

Логопед открывает приложение «LearningApps» в браузере, включает ребёнку задание и проговаривает инструкцию (Приложение Д).

Инструкция: на картинках нарисованы продукты. Определи, из чего мы можем приготовить суп, а из чего – варенье. Перенеси картинки в соответствующие части экрана. Назови полностью, какие супы и какие варенья мы можем сварить.

## 5. *Образование притяжательных прилагательных*

### 5.1 «Чей? Чья? Чьё?»

Ребёнку предлагаются картинки с изображением животных, на которых выделены определённые части их тел. Предлагается назвать, какая часть выделена, составив словосочетание «прилагательное + существительное».

## **6. Образование глаголов приставочным способом**

### **6.1 Игра «Закончи предложения»**

Инструкция: продолжи предложения, назвав, что делает утка.

Пример: Утка озеро переплыла.

Утка от берега ... . Утка к утятам – ... . Утка за камыши – ... . Утка из-за камышей – ... . Утка от охотника ... .

### **6.2 Интерактивное задание «Машинка-путешественница»**

Логопед открывает приложение «LearningApps» в браузере, включает ребёнку задание и проговаривает инструкцию (Приложение Е).

Инструкция: слушай текст, который я буду тебе читать, назови глаголы, обозначающие действия машинки.

## **Игры и упражнения для детей первой группы, имеющих относительно благоприятную перспективу развития:**

### **1. Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.**

#### **1.1 Упражнение «Два ласковых слова»**

Инструкция: измени оба слова так, чтобы они звучали ласково. Составь с ними предложение.

Пример: рыжий кот – рыженький котёночек.

Белый цветок – ...; толстый щенок – ...; серый слон – ...; вкусное яблоко – ...; пушистая собака – ...

### **2. Образование существительных, обозначающих профессии**

Детям предъявляется задание, аналогичное предъявляемому первой группе детей, но с другой инструкцией и стимульным материалом.

#### **2.1 Упражнение «Кто чем занимается?»**

Инструкция: назови человека, который...

Пример: любит читать книги – книголюб.

Разводит цветы – ...; ремонтирует водопровод – ...; работает в саду – ...; катается на велосипеде – ...; занимается спортом – ...; работает в банке – ...; пишет книги – ... и т.д.

### **3. Образование притяжательных прилагательных**

Детям предъявляется задание, аналогичное предъявляемому первой группе детей, но с другой инструкцией и стимульным материалом.

#### **3.1 «Чей? Чья? Чьё?»**

Ребёнку предлагаются картинки с изображением семьи – мама, папа, ребёнок. Кроме того, вокруг выкладываются предметы, которые могут принадлежать кому-то из этой семьи. Ребёнку следует распределить картинки, изображающие вещи, по тем людям, которым они могут принадлежать.

### **4. Образование слов путём сложения**

#### **4.1 Упражнение «Новые существительные»**

Инструкция: образуй новые существительные из двух предложенных.

Пример: пар, ходить – пароход.

Сам, лететь – ...; тепло, возить – ...; сам, сваливать – ...; коньки, бежать – ...; вода, падать – ... .

#### **4.2 Упражнение «Новые прилагательные»**

Инструкция: образуй прилагательные из словосочетаний.

Пример: голубые глаза – голубоглазый.

Белые зубы – ...; прямые углы – ...; рыжие волосы – ...; длинные руки – ...; большой нос – ... .

### **5. Образование существительных, обозначающих отчество.**

#### **5.1. Упражнение «Как зовут»**

Детям предлагаются мужские имена, даётся задание образовать от них отчество. Пример: у Петра сын Петрович.

у Андрея – ...; у Михаила – ...; у Александра – ...; у Степана – ...; у Кирилла – ... и т.д.

### Задание «Схемы профессий»

QR-код с ссылкой на задание



**Задание**

Соедини картинки, изображающие людей, со схемами слов, называющих этих людей.

OK

The interface shows a hand cursor pointing to a word scheme (a sequence of colored triangles) that is being connected to a picture of a man playing a piano. Other visible pictures include a boy playing chess and a boy playing tennis. A blue checkmark icon is in the bottom right corner.

Здорово, у тебя получилось!

OK

The interface shows the task completed. The word schemes are now connected to their corresponding pictures: a girl on a bicycle, a boy playing tennis, a boy playing hockey, a man playing piano, and a boy playing chess. A blue checkmark icon is in the bottom right corner.

### Задание «Суп или варенье»

QR-код с ссылкой на задание



**Задание**

Определи, что делают из указанных продуктов - суп или варенье. Назови, какие супы и варенья у тебя получились.

OK

Здорово, ты верно выполнил задание!

OK

### Задание «Машинка-путешественница»

QR-код с ссылкой на задание



**Задание**  
Назови глаголы, обозначающие действия машинки, используя текстовые подсказки.

OK

Машина из гаража выехала

Речку по мосту переехала

С моста съехала

Здорово, ты верно выполнил задание!

OK

Яму сбоку объехала

И дальше поехала

К реке подъехала

Ехала-ехала и в гости приехала