

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

ПАНКРАШКИНА АЛЕКСАНДРА ВЛАДИМИРОВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ
КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ

направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

ц.о. Зав. кафедрой коррекционной педагогики
доцент, кандидат педагогических наук

_____ О.Л. Беляева

« 11 » _____ 2017 г.

Руководитель: кандидат педагогических
наук, доцент кафедры коррекционной
педагогики Агаева И.Б. _____

Дата защиты « 21 » _____ 2017 г.

Обучающийся Панкрашкина А.В.

« 15 » _____ 2017 г.

Оценка _____

Красноярск

2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1. Особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	8
1.2. Особенности словообразовательных навыков в онтогенезе	15
1.3. Проблемы формирования навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня	27
1.4. Обзор методик по проблеме формирования навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня	31
ГЛАВА II . КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	42
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента	42
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	51
ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ	62
3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента	62
3.2. Формирование навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	68
3.3. Контрольный эксперимент	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	91
Приложение 1	99
Приложение 2	100
Приложение 3	101
Приложение 4	102
Приложение 5	103
Приложение 6	106
Приложение 7	109

Приложение 8	112
Приложение 9	118
Приложение 10	131
Приложение 11	132

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Учеными фиксируется рост речевых патологий у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В исследованиях проводимых Р.Е.Левиной, Н.А.Никашиной, Л.Ф. Спировой, А.Р. Ястребовой и других доказано, что более 30% учащихся с недостатками речи испытывают трудности в усвоении чтения и письма [34], [38], [55], [78]. Одной из причин этого является недостаточность лексико-грамматического строя, проявляющаяся еще в дошкольном возрасте.

Словообразование является одним из важнейших составляющих, влияющих на сформированность лексико-грамматического строя у детей. В исследования, проведенных Т.А. Фотековой отмечается, что к началу школьного обучения у нормально развивающихся детей «отмечается отставание лексико-грамматического развития, которое выражается в бедности словаря, недостаточных навыках словообразования» [69].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования «Речевое развитие» является одной из основных образовательных областей, входящих в содержание образовательной программы ДОО. Оно включает в себя не только владение речью как средством общения и культуры, но и обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи. Это напрямую связано с формированием навыков словообразования у детей в процессе дошкольного образования [64].

Наше исследование посвящено изучению формирования навыков словообразования старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня, так как овладение словообразовательными навыками становится доступным детям лишь на III уровне речевого развития. В настоящее время существует необходимость совершенствования традиционных подходов коррекционно-логопедической работы по

формированию навыков словообразования дошкольников с ОНР III уровня, адаптация их в современных образовательных условиях. Особенно это важно для старших дошкольников, поскольку словообразовательные умения и навыки детей являются показателями их готовности к формированию универсальных учебных действий.

Изучением закономерностей, последовательности, этапов и ступеней развития словообразовательных навыков при онтогенетическом развитии речи занимались такие ученые как В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, Е.Н. Негневицкая, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин, Н.М. Юрьева и другие [7], [14], [29], [33], [54], [65], [70], [73], [74], [76].

В работах М.М. Алексеевой, А.Г. Арушуновой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Н.С. Жуковой, Г.А. Каше, Н.В. Серебряковой, Л.Ф. Спириной, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой и других изучается речевая деятельность детей с отклонениями в развитии, рассматриваются отдельные направления и приемы по формированию словообразовательных навыков детей с нормальным речевым развитием и детей с речевой патологией [2], [3], [4], [5], [6], [22], [32], [33], [34], [53], [55], [59], [60], [68].

Проблема исследования заключается в том, что существует достаточное количество работ, направленных на исследование навыков словообразования у детей дошкольного возраста с нормативным речевым развитием и с нарушениями речи, но при этом отсутствуют единые подходы к формированию навыков словообразования детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Цель исследования. Теоретически изучить, обосновать комплекс коррекционно-логопедических мероприятий, а также сформировать навыки словообразования детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Объектом исследования являются навыки словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня.

Предметом исследования является процесс формирования словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что работа с использованием комплекса коррекционно-логопедических мероприятий, направленных на формирование навыков словообразования позволит повысить уровень сформированности словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного с ОНР III уровня.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были определены следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности сформированности навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Составить комплекс коррекционно-логопедических мероприятий по формированию навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня с учетом выявленных особенностей данного процесса.
4. Определить степень эффективности составленного комплекса коррекционно-логопедических мероприятий по формированию словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Методы исследования были определены в соответствии с поставленными задачами. Нами были выделены теоретические и эмпирические методы исследования.

К первым относится анализ специальной литературы по проблеме исследования; ко вторым: наблюдение, беседы с родителями, констатирующий и формирующий эксперименты, сбор и анализ анамнестических данных, так же нами использовался количественно-качественный анализ полученных данных.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволят определить более эффективные коррекционно-логопедические мероприятия по формированию навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Практическая значимость исследования заключается в том, что используемый нами коррекционно-логопедические мероприятия повысят эффективность работы по формированию навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня в дошкольных образовательных организациях.

Организация исследования: исследование проводилось на базе МАОУ «КУГ №1 – Универс» (детский сад «Журавушка») г. Красноярск. В эксперименте принимали участие дети с ОНР III уровня 5 – 7 лет в количестве 20 человек.

Организация исследования осуществлялась в 4 этапа:

I этап (1.12.2015 г. – 31.01.2016 г.) – анализ психолого-педагогической, логопедической литературы по проблеме исследования;

II этап (1.02 – 15.03.2016 г.) – проведение констатирующего эксперимента;

III этап (1.11.2016 г. – 31.03.2017 г.) – проведение формирующего эксперимента;

IV этап (1.04 – 5.05.2017 г.) – контрольный эксперимент и оформление результатов.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, приложения, списка используемой литературы, включающего 79 источников.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

В настоящее время существует необходимость ранней диагностики и специально организованного обучения детей с нарушениями речи. Для того чтобы четко составить план работы с детьми, имеющими речевые нарушения, необходимо знать, какая причина этого нарушения и какова его степень.

Психолого-педагогическая классификация нарушения речи, разработанная Р.Е. Левиной и сотрудниками института Дефектологии, ориентируется на выявление, прежде всего, речевой симптоматики. В ее основе лежат лингвистические и психологические критерии, в соответствии с которыми выделено две группы речевых расстройств: нарушение средств общения и расстройства в применении средств общения [34, с. 22].

К первой группе, автор кроме фонетико-фонематического недоразвития, относит общее недоразвитие речи (ОНР) – это патология речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, которая характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы: звуковой стороны речи, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи.

Недоразвитие речи у детей может быть выражено в различной степени, для детей общим недоразвитием речи третьего уровня (ОНР III уровня) характерны незначительные отклонения в развитии [там же].

Для того чтобы иметь ясное представление о речевых нарушениях у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, следует подробнее

рассмотреть лексико-грамматические и фонетико-фонематические характеристики речи детей этого возраста. Изучением особенностей формирования речи детей с ОНР и разработкой методик обучения занимались такие ученые как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и другие [10], [16], [22], [57], [77].

У старших дошкольников с ОНР III уровня исследователями отмечается наряду с заметным улучшением звукопроизношения недифференцированное произнесение звуков (преимущественно свистящих, шипящих, аффрикатов и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Например, [СЬ], сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук [С] («сянки»), [Ш] («сяпка» вместо шапка), [Ц] «сяпля» вместо цапля), [Ч] («сяйка» вместо чайка), [Щ] («сетка» вместо щетка); замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет [39, с. 631].

При обследовании речи дошкольники с ОНР III уровня испытывают трудности при выполнении заданий на выделение первого и последнего звука в слове, подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук. Это говорит о том, что операции звукослогового анализа и синтеза оказываются недостаточно сформированными (нарушение фонематического восприятия) что в дальнейшем, будет затруднять овладение чтением и письмом в школьном возрасте.

Детальный анализ звукопроизношения детей позволяет определить следующие трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры: сокращение согласных звуков (кошик – ковшик), персеверации (хихиист – хоккеист), усечение слогов (шина – машина), антиципации (астобус –

автобус), замена звуков (лебать – лебедь), добавление звуков (лимонт – лимон), добавление слогов (молякоко – молоко), перестановка слогов (вопродавочик – водопроводчик).

Следует отметить, что понимание обращенной речи дошкольников при ОНР III уровня значительно развивается и приближается к норме, они уже овладели основными значениями слов, выраженными их корневой частью, однако отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, образованных при помощи приставок и суффиксов, не чувствуют тонкой разницы между образованными словами (мальчик прошел около дома, вместо: обошел дом); наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

На фоне относительно развернутой экспрессивной речи довольно часто отмечается неточное употребление многих лексических значений, дошкольники не могут отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания. В активном словаре этих детей преобладают существительные и глаголы, а так же недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Нередко дети с ОНР III уровня заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

В целом лексические ошибки этих детей можно систематизировать в несколько групп:

1. Смешение названий предметов, сходных по внешним проявлениям (майка – рубашка; фонтан – душ).
2. Смешение названий предметов, сходных по назначению (кресло – стул; кружка – чашка; графин – кувшин).

3. Смещение названий действий, сходных по назначению (забивать – ремонтировать; рисовать – красить).
4. Смещение названий предметов, сходных по ситуации (душ – водичка; сад – фрукты; перила – лесенка).
5. Замена названий частей предмета (стрелки – часы; ветки, корни – дерево).
6. Замена названий признаков названием предмета (железный – железо; резиновый – резина).
7. Замена родовых понятий видовыми и наоборот (васельки – цветочки; воробей – птичка).
8. Замена названий предметов названиями действий (кухня – тут кушают; кровать – спят тут).

При выполнении упражнений дети не могут добавить недостающее слово, точное по смыслу: звонит..., жужжит..., порхает..., звенит... и т. д. Задания на подбор однокоренных слов, синонимов, составление сложных слов им часто недоступны. Недостаточно усвоены детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня обобщающие слова, такие как транспорт, мебель, обувь, профессия и другие.

Представленные ошибки позволяют сделать вывод о том, что дошкольники с ОНР III уровня используют многие слова в расширенном и диффузном значении. Четко прослеживается закономерность в характере замен: замещающими словами являются те, которые наиболее привычны в речевой практике детей [22, с. 51].

Наряду с лексическими ошибками у этой группы детей отмечается недостаточный уровень сформированности связной речи. Это проявляется как в диалогической, так и в монологической речи, при пересказе, составлении различных видов рассказов. При этом уровне речевого недоразвития характерно использование детьми простых распространенных, в некоторых случаях используются сложные предложения. Однако их

структура может нарушаться дошкольниками, например, за счет отсутствия главных и второстепенных членов предложения.

Характерными особенностями связной речи являются:

1. ограниченно малый объем рассказа (3-4-5 предложений);
2. пропуск отдельных членов предложения;
3. инверсия;
4. нарушение логико-временных связей в повествовании: дети переставляют местами части рассказа, пропускают важные элементы сюжета, что обедняет его содержательную сторону;
5. замена рассказа простым перечислением деталей, игрушек, предметов, названием отдельных действий [16, с. 47].

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня наблюдаются ошибки в употреблении форм множественного числа с использованием непродуктивных окончаний (деревы, веслы), также смешение форм склонения, особые трудности вызывает овладение предложными конструкциями. В активной речи дошкольников правильно употребляются простые и хорошо усвоенные ранее предлоги (в, на, под).

К грубым ошибкам в употреблении лексико-грамматических конструкций можно отнести:

- смешение падежных форм;
- частое употребление существительных в именительном падеже, вместо необходимых падежей;
- неправильное употребление числа, рода и времени глаголов;
- неумение согласовывать существительные с числительными («два мяч» – два мяча);
- отсутствие согласования прилагательных с существительными («кресло красный», «яблоко желтая») [22, с. 124].

Таким образом, анализ развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня свидетельствует о существенных отклонениях от нормально

развивающихся сверстников их словарного запаса, как в количественном, так и в качественном плане.

Нарушение речевого развития при ОНР, часто усугубляются сопутствующими невротическими проявлениями. У детей с ОНР III уровня особенности психоречевой сферы обуславливаются задержкой созревания ЦНС или негрубым повреждением отдельных мозговых структур. По данным Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, среди неврологических синдромов у детей с ОНР наиболее часто выделяют следующие: церебрастенический синдром и синдромы двигательных расстройств, гипертензионно-гидроцефальный синдром. [68, с. 19].

Клинические проявления данных расстройств существенно затрудняют обучение и воспитание ребенка и требуют, как можно более ранней диагностики и своевременной медикаментозной терапии.

Неполноценная речевая деятельность, безусловно накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы, трудности в обучении создает недостаточная устойчивость внимания.

При сохранной смысловой, логической памяти у этих детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, не всегда выполняются сложные инструкции, нарушаются элементы и последовательность заданий, наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления, они овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением в более пролонгированные сроки. В исследованиях также отмечается позднее формирование саморегуляции, эмоциональная неустойчивость, элементы речевого негативизма, что ведет к нарушению коммуникации [68, с. 38].

Данной группе детей присуще и отставание от сверстников в развитии двигательной сферы, которое проявляется в недостаточной координации движений, снижении скорости и ловкости выполнения отдельных движений.

Наибольшие трудности у детей с ОНР отмечаются, когда даются задания на выполнение движений по словесной инструкции, а также двигательных заданий по пространственно-временным параметрам. При их выполнении дети часто нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Для моторики также свойственны снижение объема движений кисти руки, недостатки мелкой моторики, обнаруживается замедленность действий, трудности переключения с одной позы на другую.

Следует подчеркнуть, что отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у старших дошкольников с ОНР III уровня могут изначально казаться несущественными, однако их сочетание ставит ребенка в очень затруднительное положение при обучении в школе. Уже в первом классе учебный материал такими детьми воспринимается очень слабо, степень его усвоения, несмотря на внешнюю сформированность речи, очень низкая. Правила грамматики в этих условиях усваиваются плохо, в письме и чтении возникает много ошибок специфического характера [59, с. 22].

Таким образом, речь детей с ОНР III уровня характеризуется нарушением произношения и различения звуков, ограниченным словарным запасом, затрудненным словообразованием и словоизменением, неразвитой связной речью. У старших дошкольников с ОНР III уровня отмечается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Неполюценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

1.2. Особенности словообразовательных навыков в онтогенезе

Основы теории словообразования были описаны в работах Г.О. Винокура, В.М. Жирмунского, М.М. Покровского и других ученых [8], [21], [47]. Особенная роль принадлежит исследованиям В.В.Виноградова [7], который впервые в отечественной лингвистике установил самостоятельность словообразования, а также его тесную взаимосвязь с лексикологией и грамматикой [23, с. 14].

Вопросы словообразования представлены в работах лингвистов: К.А. Левковской, А.А. Леонтьева, В.В. Лопатиной, В.Н. Немченко, Н.М. Шанского и других [17], [36], [42], [48], [70].

М.М. Алексеева, В.И. Яшина, А.Г. Арушанова, Н.И. Лепская, М.Ф. Фомичева рассматривали проблемы развития словообразования детей с нормальным речевым развитием [2], [4], [37], [47].

Понятие словообразование с точки зрения классической лингвистики раскрывается в двух аспектах. С одной стороны, словообразование понимается как процесс или результат образования слов, называемых производными и сложными, обычно на базе однокорневых слов по существующим в языке образцам и моделям. С другой оно трактуется как раздел языкознания, изучающий все аспекты создания, функционирования, строения и классификации производных и сложных слов, то есть как особый раздел науки – учение о том, «как делаются слова». Предметом непосредственного изучения в словообразовании является производное слово, его состав, структура и способы его образования как действующей в языке единицы.

В процессе словообразования получают слова, которые принято называть производными или мотивированными, а исходные слова определяются как производящие, или мотивирующие. Словообразование как

языковой процесс называется также деривацией, а его результаты – дериватами [20, с. 27].

Изучение трудов зарубежных исследователей, посвященных словообразованию, показывает, что словообразование признается учеными одним из наиболее уникальных процессов в развитии языка и речевой коммуникации ребенка. Важно отметить, что ведущей функцией словообразования считается познание реального мира через мир слов.

Ученые разных стран по-разному определяют возрастные границы становления словообразовательных умений и навыков у детей, однако они единодушно подтверждают типичность появления неологизмов в дошкольном возрасте [70, с. 74].

В настоящее время определены основные способы словообразования в русском языке. В зависимости от того, какие средства используются для образования новых слов, слова принято разделять на две группы:

- 1) слова, образованные морфологическим способом (с помощью различных морфем);
- 2) слова, образованные неморфологическим способом (без помощи морфем).

Морфологический способ:

1. аффиксация: суффиксальный (зуб – зубной, нос – носовой); приставочный (школьный – пришкольный, ехать – подъехать; приставочно-суффиксальный (море – приморский, тайна – втайне); бессуффиксный (ударять – удар, износить – износ).

2. сложение: сложение слов (кресло–качалка, плащ–палатка); сложение основ с помощью соединительной гласной (скалолаз, пылесос); сложение + суффиксация (многоуважаемый, широкоупотребляемый); сложение сокращенных основ (универмаг, стенгазета).

Неморфологический способ:

1. морфолого-синтаксический – способ перехода одной части речи в другую (столовая, мороженое);
2. лексико-синтаксический – образование слов из словосочетаний, объединенных в одно слово в процессе употребления в языке (быстрорастворимый, вечнозеленый);
3. лексико-семантический – распад многозначного слова на омонимы или приобретение нового значения (Спутник, «Москвич»).

Слова в языке образуются серийно, для этого используются определенные схемы, формулы. Слова приобретают типовые словообразовательные значения [29, с. 24].

В лингвистике выделены следующие основные типы словообразования: прямой (образование слов с помощью суффиксов, префиксов); обратный (образование слов, путем отбрасывая суффикса, префикса от исходной формы); заменительный (путем замены одной словообразовательной морфемы на другую в рамках одного слова) [74, с. 54].

По данным Т.Н. Ушаковой на определенном этапе развития в детской речи появляются определенные логические категории, с помощью которых ребенок производит различные словообразования. Т.Н. Ушакова отмечает, что ребенок начинает применять обобщенные логические значения типа понятий противоположности, единственности и множественности, профессии; понятий, обозначающих мать детеныша и другие. Обозначение каждой категории (грамматической или логической) передается им при употреблении определенных выразительных средств, в основном это разнообразные аффиксы [17, с.72].

Необходимость в овладении словообразованием возникает в онтогенезе потому, что вместе с означиванием элементов мира ребенок постоянно сталкивается и с означиванием событий. В качестве элементов мира выступают предметы со стороны своих физических и материальных свойств, а события между тем демонстрируют отношения между

предметами. В результате в речи ребенка появляется производное слово – номинация особого типа, отражающая изменения, происходящие и в реальной и в языковой действительности. Этот процесс с одной стороны, вносит изменения в познание детьми окружающего мира, а с другой, производные слова отражают качественно новый этап в речевом развитии.

До определенного этапа дошкольного детства развитие словарного запаса и освоение грамматических явлений в целом удовлетворяют познавательные потребности ребенка, но уже к 3-4 летнему возрасту простые номинативные единицы уже не могут выразить нового понимания ребенком явлений действительности. Это происходит вследствие проникновения ребенка в суть вещей, установлением явных и скрытых связей, существующих в предметном мире. Создающийся пробел между способностью познания предмета и имеющейся возможностью выразить это знание, возможно, заполнить с помощью овладения новыми языковыми навыками, такими как словообразование [76, с. 48].

Возникновение производного слова в речи свидетельствует о переходе ребенка на качественно новый уровень когнитивного и языкового развития. Такая динамика выражается в многообразии функций словообразования:

1. собственно номинативной (создание необходимого наименования);
2. конструктивной (изменение синтаксического построения речи);
3. компрессивной (производство более краткой номинации);
4. экспрессивной (получение экспрессивной формы выражения);
5. стилистической (согласование индивидуального способа выражения с определенной сферой речи).

Становление этих функций происходит в разные периоды развития ребенка, однако в литературе нет четких указаний на их возрастные границы [42, с. 121].

В работе Э.А. Федеравичене «Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа» формирование словообразовательных знаний и умений рассматривается как важнейшее условие обогащения словаря, совершенствование грамматического строя, что необходимо ребенку для более точного выражения мысли в связной речи.

Формированию словообразования в онтогенезе уделялось внимание в работах таких ученых, как А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, Д.Б. Эльконин и других [14], [51], [70], [76].

Детальный анализ механизмов, лежащих в основе изучаемых процессов, отражен в психолингвистических исследованиях, в которых рассматривается тесная взаимосвязь словообразования с когнитивным и с коммуникативным развитием, что дает возможность рассматривать их в онтогенетическом единстве (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнорович) [36, 74].

А.А. Леонтьев, придерживался классической периодизации развития речи в онтогенезе, но выделял при этом отдельный этап, связанный с овладением ребенком грамматикой родного языка. Причем этот этап разделялся им на ряд периодов:

1. период синтагматической грамматики – характеризуется линейным сочетанием «различных лексико-грамматических типов без всякого «отбора» морфем;

2. период парадигматической грамматики – знаменуется вычленением в слове морфем и оперирование ими. Именно в этот период, по мнению А.А.Леонтьева, наряду с овладением словоизменением начинается первичное формирование словообразовательных умений и навыков.

Одновременно с выработкой ориентировки в звуковой форме морфемы осуществляется и ориентировка в конкретных реалиях действительности, то есть формируется представление, образ ситуации. На этом и основана ориентировочная деятельность. В начале ситуация представляется глобально, нерасчлененно, это отражается и в речи ребенка.

Развитие представления о ситуации так же как и развитие речевого выражения этой ситуации происходит от глобального и нерасчлененного к конкретному и расчлененному [36, с. 61].

Параллельно осуществляются такие процессы как: спецификации объектов, выделение их из ситуации и присвоение имен элементам ситуации. Таким образом, ориентировочная деятельность ребенка, направленная на звуковой состав морфемы, имеет в качестве своего результата осознание соответствующего формального элемента слова.

А.А. Леонтьев отметил, что сознательно контролируемые могут быть операции с формальными элементами слова только тогда, когда морфемы воспринимаются в виде знаков. До функционального употребления морфем ребенок находится на ступени вычленения. Автор указывает, что при специальном обучении дети могут «подняться» до полного осознания морфем достаточно рано [70, с. 103].

Вопросом изучения типов детского словообразования занималась Е.С.Кубрякова, которая разделила их на: аналогический, корреляционный, дефиниционный.

Механизмом аналогического типа словообразования, как считает автор, является копирование готового образца. Образцом для подражания выступает знакомая лексическая единица. В основе данного типа лежит знание той или иной словообразовательной модели, схемы построения различных производных, понимание отдельного лексического образца.

Е.С. Кубрякова считает, что широко распространенным в детской речи является образование по аналогии. На определенной ступени своего речевого развития ребенок недостаточно владеет правилами словообразования, однако развитие его творческих способностей порождает потребность расширить словарный запас за счет комбинаторики, «сборки» морфем.

Механизм корреляционного словообразования заключается в ассоциативном связывании однокорневых образований на основе интуиции. В детской речи процессы корреляционного словообразования очень часто представляются как явления обратного словообразования «Я – писатель, умею разные буквы писать».

Дефиниционное словообразование по своей сути предполагает суждение, высказывание о предмете или явлении. Производные слова, получаемые при этом типе словообразования, приобретают значения сложного порядка. Значение производного слова выходит за пределы тех значений, которые передаются мотивирующим словом. «Тот, кто учится в школе, называется школьник» (школа – школьник).

В ходе своих исследований Е.С. Кубрякова отмечает, что на ранних этапах развития речи речевые элементы, их значения представлены в сознании ребенка нерасчлененно, диффузно, и лишь в процессе развития речи происходит их уточнение и дифференциация.

После того как у ребенка накопился определенный запас слов наступает момент морфологического членения слова, период смешения ряда форм. В этот период у ребенка формируются различные синтаксические стереотипы и грамматически обобщенные формы [49, с. 87].

Взаимодействие всех сторон речи раскрывается в теории механизмов речи, предложенной Н.И. Жинкиным. В соответствии с этой теорией, механизм речи состоит из двух основных звеньев: слов, образованных от звуков; сообщений составленных из слов [22, с. 115].

С точки зрения А.М. Шахнарович существует несколько ступеней в развитии словообразовательного компонента. Первая ступень (младший дошкольный возраст) характеризуется наличием речевого семантического анализа ситуации, который проявляется в подробном перечислении элементов называемой ситуации и их признаков без выделения значимых элементов. Словообразовательная деятельность ребенка в этот период

обусловлена особенностями познания предметного мира и особенностями мышления [74, с. 34].

По мнению Л.И. Гараевой, ребенок на этом этапе начинает осознавать некоторые словообразующие аффиксы, так, 60% детей младшего возраста овладевают значением суффиксов уменьшительности и увеличительности, 35% детей распознают значение невзрослости [13, с. 3].

На второй ступени (средний дошкольный возраст) ребенок начинает понимать отношения «форма – значение». Осуществляется формирование «модели – типы» словообразования. Происходит как последовательное, так и параллельное развертывание семантического синтеза.

На третьей ступени (дети средней и старшей группы) дошкольники усваивают «формы семантики» (по А.Н Гвоздеву.). Семантический анализ ситуации переходит во внутренний план. Так как ребенком еще недостаточно освоены факты действительности, семантический анализ осуществляется в речевой форме, но на более высоком уровне, чем раньше. В этот период ребенок выделяет тематические и рематические элементы, строит семантическую программу производного слова, подбирает соответствующий тип словообразования. Так же происходит обогащение словаря мотивированной лексикой, образованной при помощи синонимичных грамматических средств, так как ребенок опирается на общий звуковой облик морфемы без учета ее фонематического состава.

На четвертой ступени (подготовительная группа) развития словообразовательного компонента языковой способности происходит уже внутренний анализ ситуации и семантический анализ в речевой форме постепенно замещается мысленным семантическим анализом и семантическим синтезом, результатами которых являются производные слова [74, с. 58].

Более детальное определение возрастных периодов становления системы словообразования у детей с нормальной речью обозначено в

исследованиях А.Н. Гвоздев. При прослеживании периодичности развития речи в онтогенезе, им фиксированы, помимо прочего, проявления и закономерности становления словообразовательных умений и навыков. Так, по данным автора, уже в промежуток между 1 годом 10 месяцев – 2 года 2 месяцами в самостоятельной речи ребенка появляются первые существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (-ЧК, -ОЧК, -К, -ЧИК, -ОК, -ИК), а также суффиксами уничижительности (-К, -ЫШК, -ИШК). Это является свидетельством уже начавшегося овладения самыми элементарными словообразовательными процессами.

В период от 2 лет 4 месяцев до 2 лет 10 месяцев указанные выше категории существительных распространяются за счет других уменьшительно-ласкательных суффиксов (-ОЧИК, -Ц, -НК, -УШК), добавляются суффиксы увеличительности, обозначения предмета по действию, качеству (-К, -АШК, -ИШК). Ребенок уже способен образовывать префиксальным путем увеличительные формы прилагательных («предлинные»), глаголы (с приставками для обозначения законченности и распространения действия ИЗ-, РАЗ-). В этом же возрасте отмечены случаи образования прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением, глаголов с суффиксами однократности и многократности действия (-И, -А, -ИВА). К концу 3 года – началу 4 года жизни ребенок без затруднений образует не только приведенные уменьшительно-ласкательные формы существительных, но и с особой легкостью, как подчеркивает автор – названия предметов женского рода (-ИЦ). При образовании глагольных форм употребляется не только приставочный или суффиксальный, но даже и суффиксально-префиксальный пути (приставки ЗА-, НА-, суффиксы - ИВА, -НУ). Наблюдается тенденция к более широкому употреблению прилагательных вместо управляемых существительных («Лешин папа» вместо «папа Леши»). В этом же возрасте автор зафиксировал первое появление в речи ребенка таких самостоятельных образований как:

«раскрылился», «столбинный», «вокзалский», «коровный» и прочее. Период от 3 лет 6 месяцев до 4 лет характеризуется как период активного собственного словообразования в области существительных, прилагательных, глаголов. Активно образуются существительные с суффиксами действующего лица (-ЩИК, -ТЕЛЬ, -ЕЦ), отвлеченных понятий (-ЕНЬ), детенышей (-ЕНЫШ), прилагательные с суффиксами принадлежности (-ИН, -ОВ, -Н), глаголы с приставкой – РАЗ- со значением «обратно, наоборот» и т.д. В этот период отмечено увеличение таких новообразований как «едальщик», «рыбиный», «настрашнит» и т. п. При этом А.Н. Гвоздев подчеркивал широкую распространенность и психолингвистический механизм детских образований по аналогии.

В возрасте от 4 лет до 4 лет 8 месяцев ребенок активно осваивает образование существительных от глаголов (без суффиксов), от прилагательных (с суффиксами женского рода -ИХ, -ИЦ, -ОВК), использует новые суффиксы для обозначения детенышей (-ЯТ), отдельных особей (-ИНК), собирательности (-ЕННИК). Зафиксированы случаи образования прилагательных от наречий (-АВ, -ЯВ), для обозначения признака принадлежности используются суффиксы -Н, -ОВ, -ОВН. Словообразование глаголов характеризуется большой вариативностью используемых приставок (ПРИ-, ОТ-, НА-, ОБО-, ПРО-, СО- и т. д.), а также возможностью чередования фонем: «толчился» – толкался, «задавливали» – давили. Количество образований по аналогии при этом не уменьшается, но начинает носить более сложный характер: «науродовал», «обокрашу», «поченетый стул», «намолочил ложку» и прочее.

В промежуток с 5 до 6 лет ребенок совершенствуется в суффиксальном, префиксальном и смешанном способах словообразования, постигая вариативность морфем в разных частях речи. Результатами этой деятельности являются как не совпадающие с взрослым языком, так и нормативные слова. При этом они все чаще образуются смешанным или

иногда сложным способами. К 6-7 годам ребенок начинает пользоваться словообразованием в тех случаях, когда не знает необходимого названия или считает его недостаточно точным. В остальных случаях результаты самостоятельного детского словообразования совпадают с общепринятыми вариантами языковой нормы. К наиболее поздно усваиваемым, А.Н. Гвоздев отнес случаи приставочного образования существительных, сложных прилагательных, наречий сравнительной степени, образования глаголов от существительных и прилагательных суффиксально-префиксальными способами [15, с. 44].

Важнейшим этапом формирования системы словообразования признается период детского словотворчества, причем механизм детского словотворчества рассматривается учеными в различных аспектах.

По мнению К.И. Чуковского, в основе словотворчества «лежит процесс интуитивного анализа слышимой речи, формирование на этой основе языковых обобщений, их абстрагирование и генерализация» [73, с. 58].

А.М. Шахнарович связывает употребление детских неологизмов с ориентировкой на звуковую сторону морфемы и употребление мотивированных форм. Появление ряда неологизмов автор связывает с процессами генерализации. В сознании ребенка имеется образ звуковой формы модели, аналогичные явления могут быть обозначены аналогичным образом [77, с. 34].

В.Штерн считает, что словотворчество основано на спонтанной переработке того, что слышит ребенок [27, с. 77].

А.В. Захарова, М.И. Черемисина объясняют новообразования детей ситуацией «разрыва» между содержанием, требующим выражения, и отсутствием готового слова для выражения этого содержания [71, с. 22].

Т.Н. Ушаковой процесс словотворчества рассматривается с позиций временных динамических связей. Динамические связи образуются при взаимодействии раздражителей с общими элементами. Такими звуковыми

сигналами являются слышимые детьми однокоренные слова, в составе которых есть как суффиксы, так и префиксы. Ребенок подвергает анализу слова с общими корневыми элементами, а также слова с совпадающими аффиксными элементами. Затем он вычленяет общий элемент, в речи это проявляется в виде «кусочков», «осколков», употребляемых слов детьми («лепешка», «бросок», «моток», «пахучий», «тихий», «ничего», «ничего»). Таким образом, у ребенка осуществляется своеобразный анализ слов.

Одновременно в детской речи наблюдаются и процессы синтеза слов, которые выражаются в образовании «необычных» слов. Из исходных слов дети объединяют общие звуковые элементы и образуют скрещенные слова. Начальные слова входят в одни и те же «семантические поля», они одноконтекстны (ананас, банан – «бананас», мясо, рассольничек – «мясольничек»). Этот процесс также объясняется, как результат динамических временных связей [17, с. 95].

Современные исследователи Л.В. Лопатина и Т.В. Туманова выделяют следующие периоды формирования словообразования в онтогенезе:

Первый период – происходит первоначальное накопление словаря и формирование предпосылок словообразования (от 2,5 до 3,5-4 лет). Словообразование в этот период носит не единичный, а массовый характер. Раньше всего появляются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, чаще всего для образования имен: Катенька, Сашенька.

Второй период – идет активное освоение словопроизводства, формирование обобщенных представлений (от 3,5-4 лет до 5,5-6 лет).

Вначале дети допускают ошибки при употреблении тех или иных суффиксов или приставок. Возникают слова, не существующие в языке (словотворчество). Это характерно для дошкольного детства и исчезает, когда закончится усвоение морфемной системы.

Третий период – усвоение норм и правил словообразования, самоконтроля, формирование критического отношения к речи, сопровождающееся снижением интенсивности словотворчества (от 5,5 до 6 лет – по данным А.Г. Тамбовцевой, 1983) [9, с. 45].

Таким образом, многочисленные исследования доказали, что овладение словообразованием детьми в процессе онтогенетического развития определяется степенью усвоения предметных отношений и их связей с языковыми явлениями. Пик этого овладения приходится на дошкольный возраст. Сознательное же усвоение информации о словообразовательном составе слова и способах его образования становится возможным только в процессе направленного обучения ребенка грамматике родного языка, то есть в школьном возрасте.

1.3. Проблемы формирования навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня

Анализ состояния речи у детей с ОНР III уровня, позволил ряду исследователей установить недостаточность словообразовательных навыков уже в дошкольном возрасте (Н.С.Жукова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спирина, С.Н. Шаховская и другие) [22], [34], [32], [55], [75].

Е.С. Кубрякова установила, что дети с ОНР III уровня в основном применяют суффиксальный способ словообразования, однако количество суффиксов, используемых при этом, довольно невелико [29, с. 27].

Так, Р.Е. Левиной отмечено, что для данной группы детей характерно незнание, неточное знание и употребление некоторых слов, неумение изменять их и невозможность образовывать новые слова. Это выражается в

множественных заменах слов и по звуковому и по смысловому принципам, в преимущественных употреблениях качественных прилагательных, в использовании относительных прилагательных в редких и лишь хорошо знакомых ситуациях. Подобная ограниченность лексических средств, по мнению Р.Е. Левиной, «частично обуславливается неумением различить и выделить общность корневых значений». Автор прямо указывает на неумение пользоваться способами словообразования этими детьми, что приводит «к весьма ограниченной возможности варьировать слова». Зачастую «сама задача преобразования слова оказывается для детей малодоступной». Говоря о состоянии импрессивной речи у детей с третьим уровнем речевого развития, Р.Е. Левина подчеркивает существенное снижение понимания оттенков значений однокоренных слов [34, с.59].

Как отмечают Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, дети, находящиеся на третьем уровне речевого развития, затрудняются даже в образовании некоторых уменьшительно-ласкательных форм имен существительных. Тем более затруднительным для них является образование относительных и притяжательных имен прилагательных и приставочных глаголов (деревко – деревце, ведречко – ведерко, деревкин – деревянный и т.д.). Авторы отмечают, что в отдельных случаях дети с ОНР III уровня оказываются в состоянии правильно показать картинки с изображением соответствующих предметов, признаков, действий, но не могут правильно их назвать. Однако эти исследователи подчеркивают, что в большинстве случаев, недоразвитие лексической стороны речи проявляется в типичном снижении понимания значений этих и других слов.

Такая недостаточность приводит к стойким и постоянным лексическим ошибкам, таким как: замены названий действий словами, близкими по ситуации и внешним признакам (вырезает – рвет, подшивает – шьет и другие), непонимание и неточное употребление названий форм предметов (треугольный, прямоугольный, овальный и т.д.), недостаточное

употребление прилагательных (в первую очередь – притяжательных и относительных), неправильное образование существительных, прилагательных и глаголов суффиксальным и префиксальным способами и т.д. [67, с. 67].

Аналогичные затруднения в словообразовании выявлены и другими исследователями, изучавшие особенности состояния лексического строя языка у дошкольников с ОНР (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и др.). Ими определено, что недоразвитие процессов словообразования приводит к «сужению» объема словаря детей, к дефицитности в организации семантических полей, что, в свою очередь, препятствует активизации словаря, совершенствованию процессов поиска слов и их переводу из пассивного в активный словарь [31. с.13].

Н.С.Жукова, анализируя восприятие обращенной речи детьми с ОНР, отмечает, что для детей с III уровнем речевого развития характерен расчлененный уровень понимания речи. Находясь на этом уровне, ребенок с ОНР «начинает различать изменения значений, вносимых отдельными частями слова (морфами) – флексиями, приставками, суффиксами».

Расчлененный уровень речевого развития характеризуется, по мнению Н.С.Жуковой, длительным периодом не расчлененного воспроизведения слов родного языка как доминантной особенностью. Такое слитное воспроизведение словесных форм автор считает препятствием к проведению аналитической переработки усваиваемого извне речевого материала, что в дальнейшем препятствует овладению операциями с языковыми знаками. Невозможность оперирования с языковыми знаками. В частности, со словообразовательными морфемами, и приводит к такому состоянию словарного запаса, которое характеризуется в литературе особой скудностью, ограниченностью по сравнению с лексическим запасом нормально развивающихся сверстников. Это отчетливо проявляется при изучении у них состояния предметного, глагольного словаря и словаря признаков [23, с. 44].

Т.В. Туманова, рассматривая проблему словообразования у дошкольников с ОНР, пришла к выводу, что проблема овладения словообразовательной системой языка детьми с ОНР изучена недостаточно. Автор указывает на то, что информация по данному разделу носит больше описательный характер, поскольку лишь констатирует те или иные трудности словообразования, не анализируя подробно патологический механизм, лежащий в основе нарушения словообразовательных умений и навыков. Т.В. Тумановой даны наиболее полные представления о характере становления словообразовательных операций у детей с ОНР III уровня. Результатом ее исследования стало выявление у дошкольников с ОНР своеобразия и специфических особенностей операций семантического анализа и синтеза, лежащих в основе словообразовательных процессов [60, с. 70].

По данным автора наиболее яркие затруднения проявляются в следующем:

1. недостаточные возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов;
2. трудности адекватного выделения общего и различного в звучании однокоренных слов, проявляющиеся в неправильном употреблении производного и производящих слов;
3. ошибки в выборе производящей основы для будущего слова, в результате чего образуются так называемые не узуальные формы;
4. преимущественная ориентация на корневое значение слова, приводящая к ошибочному называнию;
5. недифференцированное понимание значений аффиксальных словообразовательных элементов;
6. нарушение операций выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующего заданной модели слова. Это часто проявляется в «переборе» возможных вариантов морфем;

7. смешение слов с многозначными аффиксами;
8. несоблюдение формальных условий при образовании нового слова, а именно: его звуковой, слоговой структуры, ударности и пр.
9. замещение словообразования на аграмматичное ситуативное высказывание [61, с. 27].

Таким образом, ошибки словообразования демонстрируют трудности, возникающие у детей с ОНР III уровня на этапе восприятия речи, а также на этапах внутреннего программирования и моторной реализации речевой программы, что позволяет сделать вывод о существенном снижении возможностей дошкольников с недоразвитием речи в усвоении словообразовательных морфем как языковых знаков и в овладении операциями с ними. Такое отставание существенно тормозит становление не только лексической системы языка, но всего словообразовательного уровня языковой способности и, как следствие, речевого развития в целом.

1.4. Обзор методик по проблеме формирования навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня

Так как овладение словообразовательными навыками наиболее доступно детям с III уровнем речевого развития, то наилучшие результаты должны быть получены именно при работе с этой группой детей в старшем дошкольном возрасте. Основные направления и отдельные приемы по развитию словообразовательных навыков у детей рассматриваются Н.С.Жуковой, Р.И. Лалаевой, Т.В.Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и другими [22], [33], [60], [66]. Рассмотрим особенности некоторых методик, направленных на формирование словообразовательных навыков у дошкольников с ОНР III уровня.

В своем авторском подходе Т.А.Ткаченко при формировании лексико-грамматических представлений, в том числе и словообразования, предлагает учитывать ряд моментов:

Во-первых, необходимо четкое деление функций между воспитателем и логопедом в процессе работы. То есть, логопед во время групповых занятий знакомит детей с каждой новой лексико-грамматической категорией, выявляет тех детей, для которых необходимо закрепление материала, и осуществляет с ними работу на индивидуальных логопедических занятиях. Воспитатель расширяет, уточняет и активизирует словарный запас дошкольников на занятиях и в свободное от занятий время, взаимодействует с логопедом, учитывая принятые лексические темы.

Во-вторых, при планировании и проведении логопедических занятий акцент делается на изучаемой грамматической категории, словарь при этом служит «строительным материалом», из которого формируется стойкий динамический стереотип грамматических закономерностей родного языка. Каждая грамматическая форма системно и детально отрабатывается.

В-третьих, при подготовке занятий не ставится задача уложить весь материал в одну – две лексические темы («Овощи», «Посуда», «Домашние животные» и пр.). За счет этого исключается лексическая замкнутость, и словарь ребенка (активный и пассивный) пополняется без ограничений, что расширяет познавательные рамки занятий.

Высокая умственная и речевая нагрузка, содержащаяся в каждом занятии, позволяет добиться значительного обучающего эффекта, а также поддерживать интерес ребенка к занятиям. Задания и слова для занятий подбираются с последующим усложнением.

Последовательность в изучении лексико-грамматических категорий, предложенная Т.А. Ткаченко, ориентирована на физиологические и психолого-педагогические особенности формирования речи ребенка при

общем ее недоразвитии, апробирована и уточнена автором на практике [57, с. 19].

Формирование грамматического строя речи детей подготовительной группы с ОНР III уровня Н.В. Серебрякова в своих рекомендациях предлагает проводить по конкретным лексическим темам, разделенным по трем периодам обучения.

В первый период обучения (октябрь, ноябрь, декабрь) предлагаются темы: «Осень», «Овощи», «Фрукты», «Ягоды», «Грибы», «Игрушки», «Деревья», «Перелетные птицы», «Дикие животные», «Посуда», «Продукты», «Мебель», «Зима», «Новогодний праздник».

Второй период обучения (январь, февраль, март): «Зимние забавы», «Зимующие птицы», «Дикие Животные», «Животные Севера», «Животные жарких стран», «Одежда», «Обувь», «Головные уборы», «День Защитника Отечества», «Семья», «Праздник 8 Марта», «Профессии наших мам», «Транспорт» (наземный, подземный, водный, воздушный).

Третий период обучения (апрель, май, июнь): «Весна», «Птицы», «Профессии», «Инструменты», «Праздник 9 Мая», «Школьные принадлежности», «Лето», «Насекомые».

В каждом периоде обучения выделяются лексические темы, связанные с ближайшим окружением детей, имеющие большую практическую значимость и важные для организации общения.

В первый период обучения при формировании грамматического строя речи со стороны словообразования проводится работа по образованию существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Во второй период уделяется внимание:

- образованию названий детенышей животных;
- образованию притяжательных прилагательных, образованию относительных прилагательных от существительных (по лексическим темам второго периода);

- образованию возвратных глаголов и дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида.

В третий период обучения формируется навык:

- образования наречия от прилагательных, форм степеней сравнения прилагательных;
- подбора родственных слов.

А так же закрепляются способы образования новых слов с помощью приставок и суффиксов, путем сложения (пароход, вездеход).

При работе над словообразованием по методике Н.В. Серебряковой существует определенная преемственность в изучении тематического речевого материала на каждом периоде обучения. При углубленном изучении каждой из тем дети осуществляют сравнение предметов, выделяют их различие и сходство, закрепляя навык употребления существительных и прилагательных с уменьшительным и увеличительным оттенками (воробышек, зайчище, большущие ручища и т.п.); глаголов с оттенками действий (кроить, перекраивать, подливать, обливаться и т.д.); прилагательных с различными значениями соотнесенности (стеклянный стакан, сосновый бор и т. д.); сложных слов (снегопад, хлебобоб и т. д.) [33, с. 55].

Представляет интерес система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР, предложенная Н.В. Нищевой, где дается тематическое планирование и еженедельные задания логопеда воспитателям. В планирование работы подготовительной к школе группе автором были включены занятия по расширению лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи (в том числе словообразования) и развитию связной речи из книги «Развивающие сказки». Работа по развитию речи детей с ОНР, предусматривает всестороннее и последовательное развитие речи у детей и связанных с ней психических процессов. Обучение на занятиях, разработанных автором, осуществляется в

ходе игровой деятельности. Задачи развития речи решаются в единстве с задачами всестороннего развития личности ребенка [43], [44, с. 8].

Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной в программу по подготовке к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада (подготовительная группа) в структуру фронтальных занятий по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи включена работа по расширению словарного запаса и воспитанию навыков словообразования. Авторами выделяется также три периода обучения по лексическим темам.

I период обучения, лексические темы: «Осень», «Овощи и фрукты», «Сад – огород», «Сезонная одежда, обувь», «Посуда», «Продукты питания», «Птицы, звери, их детеныши».

Формируется практическое употребление:

а) слов с ласкательными и увеличительными оттенками (яблочко, огурчик, сапожки, половничек, ложечка, воробышек, собачка; волчище, медведище, носище, глазище, сапожище, ручища и т. д.);

б) глаголов с оттенками значений (переносить, выносить, подшивать, кроить, перекраивать, выкраивать и т. д.);

в) прилагательных со значениями соотнесенности с продуктами питания (малиновое варенье, яблочный сок), материалом, (ситцевое платье, фарфоровая чашка), растениями (березовый лес, дубовая роща);

г) сложных слов (пылесос, снегопад, скалолаз), употребление слов с эмоционально-оттеночным значением (хитрая лиса, масляная головушка, шелковая бородушка, мягкие лапки). Объяснение переносного значения слов: осень золотая, золотой ковер, золотые листья.

II период обучения, лексические темы: «Зима», «Новогодний праздник», «Семья», «Мебель», «Наш город», «Наша улица», «Профессии», «Транспорт», «Весна», «Сад – огород».

Работа по формированию навыков словообразования включает в себя следующие направления.

а) Закрепление знаний детей о различных свойствах предметов, образование сравнительной степени прилагательных.

б) Образование сложных слов (молоковоз), родственных (зима, зимушка, зимний, зимовье).

в) Образование прилагательных типа: одно-, двухэтажный, многоэтажный.

III период обучения, лексические темы: «Весна», «9 Мая», «Лето», «Сад – огород», «Школа», «Наш дом», «Наша улица», «Наш город». Повторение ранее пройденных тем.

Работа по формированию навыков словообразования включает в себя:

а) образование сравнительной степени прилагательных (шире, уже, грязнее, светлее, чище);

б) образование существительных от глаголов: учить (учитель, ученик), воспитывать (воспитатель), шить (швея), регулировать (регулировщик), водить (водитель) и т. д. [66, с. 21].

В своих рекомендациях Р.И. Лалаева обращает внимание на то, что в процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР необходимо уделять основное внимание организации, прежде всего, системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей, прежде всего, уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (нос-ик, глаз-ик), выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

Заключительным этапом работы является закрепление словообразовательных моделей в процессе специально подобранных упражнений.

Логопедическая работа, предложенная Р.И. Лалаева, осуществляется в трех направлениях: формирование словообразования существительных,

глаголов и прилагательных. При этом развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно [31, с. 37].

М.М. Алексеева, Б.И. Яшина в своей методике подчеркивают, что для самостоятельного словообразования важно, чтобы дети хорошо понимали услышанное, поэтому необходимо развивать речевой слух, обогащать детей знаниями и представлениями об окружающем мире и соответственно словарем, прежде всего мотивированными словами (образованными от других), а также словами всех частей речи, обогащать смысловую сторону грамматических средств.

Авторы считают, что при формировании способов словообразования простое повторение и запоминание слов малопродуктивно, ребенок должен узнать его механизм и научиться им пользоваться. В ходе обучения следует обращать внимание детей на способ образования слов при помощи суффиксов (продавец – продавщица) или приставок (шел – пришел – ушел – вышел – зашел – перешел); формировать навыки образования слов по аналогии. В данной методике представлены примеры словесных упражнений и дидактических игр, игр-драматизаций для дошкольного возраста [2, с. 171].

Т.В.Туманова в своей работе «Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи» провела анализ ранее проведенных исследований и в результате специально организованной экспериментальной работы предложила свою методику для работы над словообразованием старших дошкольников с ОНР III уровня.

Автором было разработано специальное направление логопедической работы по «модельному» формированию словообразовательных операций у детей с ОНР. Подобные модели образуются для наглядной материализованной демонстрации детям словообразовательной системы языка как наиболее общих правил конструирования и употребления производных единиц. Вышесказанное позволило наметить к программе

подготовки к школе детей с ОНР некоторые дополнительные разделы логопедической работы. Не отрицая традиционных методов формирования практических способов словообразования у дошкольников, Т.В.Туманова предлагает, начиная с подготовительной возрастной группы (со второго года обучения), на индивидуальных, подгрупповых, а затем и фронтальных занятиях вводить специально разработанные упражнения.

Работа по формированию навыков словообразования при этом состоит из двух разделов.

1) Ориентировочный – основной задачей этого раздела работы являлось выявление наиболее общих правил словообразования на основе ориентировочно-исследовательской деятельности детей. В содержании раздела можно выделить два направления.

Первое – формируется предварительная ориентировка детей в формально-семантической структуре слов на основании таких критериев, как: длина слогового контура слов, звуковое сходство пар родственных слов.

Таким образом, первое направление логопедической работы фактически предусматривает формирование начальных уровней антиципации как особого качества восприятия, обеспечивающего опережающее опознание объекта и (или) слова еще до того, как они будут полностью восприняты.

Второе направление в рамках первого раздела работы ставит задачу по формированию речемыслительного уровня антиципации (то есть обобщения, гипотезы об объекте, явлении), а как следствие – обобщенности восприятия морфем. Все это должно помочь детям осознать морфему как отдельный языковой знак.

2) Формирование осознанных навыков применения словообразовательных правил. Целью этого раздела работы является обучение дошкольников с ОНР навыкам осознанного образования производных слов. Подобное осознание становится возможным, когда

формируется обобщенное восприятие не только предметного мира, но и языковых явлений, то есть по мере усвоения правил словообразования.

В результате проделанной работы дети должны научиться обобщать значение морфологических элементов слов, закрепить умение их соединения в рамках целого слова в соответствии, как с формально-семантическими, так и с фонетическими правилами русского языка. Впоследствии эти умения и навыки необходимо закреплять в контекстной речи детей [60, с. 68].

Таким образом, анализ методик по формированию навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня показал, что авторами используются разнообразные подходы к формированию навыков словообразования. Грамотное их сочетание и адаптация в современных образовательных условиях поможет добиться высоких результатов в усвоении морфем и осознанного отношения к словообразованию старших дошкольников с III уровнем ОНР.

Выводы по I главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы пришли к следующим выводам.

1. Речь детей с ОНР III уровня характеризуется нарушением произношения и различения звуков, ограниченным словарным запасом, затрудненным словообразованием и словоизменением, неразвитой связной речью. У старших дошкольников с ОНР III уровня отмечается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

2. Многочисленные исследования доказали, что овладение словообразованием детьми в процессе онтогенетического развития определяется степенью усвоения предметных отношений и их связей с языковыми явлениями. Пик этого овладения приходится на дошкольный возраст. Сознательное же усвоение информации о словообразовательном составе слова и способах его образования становится возможным только в процессе направленного обучения ребёнка грамматике родного языка, т.е. в школьном возрасте.

3. Ошибки словообразования демонстрируют трудности, возникающие у детей с ОНР III уровня на этапе восприятия речи, а также на этапах внутреннего программирования и моторной реализации речевой программы, что позволяет сделать вывод о существенном снижении возможностей дошкольников с недоразвитием речи в усвоении словообразовательных морфем как языковых знаков и в овладении операциями с ними. Такое отставание существенно тормозит становление не только лексической системы языка, но всего словообразовательного уровня языковой способности и, как следствие, речевого развития в целом.

4. Анализ методик по формированию навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня показал, что авторами используются разнообразные подходы к формированию навыков словообразования. Грамотное их сочетание и адаптация в современных образовательных условиях поможет добиться высоких результатов в усвоении морфем и осознанного отношения к словообразованию старших дошкольников с III уровнем ОНР.

ГЛАВА II . КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Целью нашего исследования было выявление особенностей сформированности навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для достижения поставленной цели эксперимента были реализованы следующие **задачи** на этапе констатирующего эксперимента:

- подобрать диагностическую методику для изучения навыков словообразования детей старшего дошкольного возраста;
- изучить особенности сформированности навыков словообразования у детей с ОНР III уровня;
- сравнить и проанализировать полученные результаты констатирующего эксперимента.

Констатирующий эксперимент включал в себя **3 этапа**:

1 этап – отбор детей в экспериментальную группу и выбор методики констатирующего эксперимента;

2 этап – проведение констатирующего эксперимента;

3 этап – анализ экспериментальных данных.

Констатирующий эксперимент был проведен в период с 01.02.2016 г. по 15.03.2016 г. на базе МАОУ «КУГ №1 – Универс» (детский сад «Журавушка») г. Красноярска, в старших группах «Светлячок» и «Затейники» общеразвивающей направленности.

Для участия в эксперименте было привлечено 20 детей 5-6 лет с ОНР III уровня (Приложение 1).

В ходе анализа анамнестических данных экспериментальной группы (ЭГ) (Приложение 2) выявлено, что в 20% случаев дети родились недоношенными, 40% матерей ранее делали аборты. Следует отметить, что в анамнезе детей с ОНР III уровня не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы. Во время беременности в 30% случаев у матерей отмечены токсикозы, гипотония (10%), инфекции (10%), низкая плацентация (5%). В 80% случаев выявлено патологическое течение родов, о чем свидетельствуют быстрые, стремительные, срочные роды (60%), обвитие ребенка пуповиной (20%), стимуляция родов (10%), родовые травмы (60%), 2 ребенка (Вика К., Таня Л.) появился в результате кесарево сечения (10%). Четыре ребенка находились на искусственном вскармливании (20%). В раннем детстве отмечены такие заболевания как ОРВИ (50%), ангина (20%), отиты (20%), 2 ребенка (Светлана П., Соня К.) перенесли пневмонию и менингит, у Ильи С. отмечена доброкачественная эпилепсия, у Макара Г. наблюдаются тики, двое перенесли сотрясение мозга (Стефания Б., Татьяна Л.) в возрасте старше 3 лет (10%). Один ребенок (Екатерина Б.) был усыновлен в возрасте 1 года 4 месяцев и о раннем развитии девочки известно лишь то, что она из многодетной семьи и ее родители были лишены родительских прав из-за злоупотребления алкоголем. Задержка раннего речевого развития отмечена лишь у 20% детей, у одного ребенка прерывалось речевое развитие (Егор Б.), в настоящий момент у 90% детей имеют нарушение звукопроизношения, 60% группы занимались или занимаются с логопедом, 40% детей воспитываются в неполных или многодетных семьях. У одного ребенка (Артем А.) отмечено заикание.

По результатам изучения психолого-педагогической документации, наблюдения за детьми в свободной деятельности отмечено, что игровая деятельность сформирована у 100% детей, высокая утомляемость и неусидчивость наблюдается у 30% детей (Екатерина Б., Илья С., Макар Г., Вероника Ш., Стефания Б., Таня Л.).

К характерным особенностям детей экспериментальной группы можно отнести то, что 3 дошкольника спокойные и инфантильные (Артем Д., Алина М., Соня К.), 7 детей беспокойные и легко возбудимые (Артем А., Вероника Ш., Егор Б., Екатерина Б., Илья С., Макар Г., Стефания Б.), 4 ребенка обидчивы и ранимы (Артем А., Егор Б., Илья С., Даша Б.), для 11 человек характерна неустойчивость и рассеянность внимания (Александр К., Артем А., Артем Д., Вероника Ш., Виктория К., Екатерина Б., Илья С., Макар Г., Маша М., Соня Б., Соня К.), у 5 отмечено нарушение кратковременной памяти (Даша Б., Екатерина Б., Виктория К., Светлана П., Ксюша К.). У всех детей при относительно сохранной логической памяти выявлено снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания. Также у детей с ОНР III уровня отмечается недостаточная координация рук, недоразвитие мелкой моторики, обнаруживается замедленность, ослабленность всей двигательной сферы.

Для проведения констатирующего эксперимента нами была использована методика М.М. Алексеевой, В.И. Ляминой «Исследование способности словообразования» [50], дополненная заданиями на образование приставочных глаголов из «Методики психолингвистического исследования нарушений устной речи» Р.И. Лалаевой [32]. Обследование детей проводилось индивидуально в группе, во второй половине дня и включало в себя следующие задания.

Задание № 1 «Кто у кого?»

Цель задания: исследование сформированности навыка словообразования детенышей животных в единственном и множественном числе.

Оборудование: картинки с изображениями собаки и щенка, кошки и котенка, козы и козленка, коровы и теленка, слона и слоненка, льва и львенка, утки и утенка, медведя и медвежонка, курицы и цыпленка, овцы и

ягненка, свиньи и поросенка, мыши и мышонка, тигра и тигренка, лошади и жеребенка, лисы и лисенка.

Инструкция: « Скажи, кто это? (кошка) Кто у кошки? (котенок) Один котенок, а если много, как говорят? (котята)

– Кто это? (собака) Кто у собаки? (щенок) Один щенок, а если их много, как говорят? (щенята, щенки)

– Кто это? (коза) Кто у козы? (козленок) Один козленок, а если их много, как говорят? (козлята)

– Кто это? (корова) Кто у коровы? (теленок) Один теленок, а если много, как говорят? (телята)

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

– Кто это? (лев) Кто у льва? (львенок) Один львенок, а если много, как говорят? (львята)

– Кто это? (утка) Кто у утки? (утенок) Один утенок, а если много, как говорят? (утята)

– Кто это? (медведь) Кто у медведя? (медвежонок) Один медвежонок, а если много, как говорят? (медвежата)

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

– Кто это? (овца) Кто у овцы? (ягненок) Один ягненок, а если много, как говорят? (ягнята)

– Кто это? (свинья) Кто у свиньи? (поросенок) Один поросенок, а если много, как говорят? (поросята)

– Кто это? (мышь) Кто у мыши? (мышонок) Один мышонок, а если много, как говорят? (мышата)

– Кто это? (тигр) Кто у тигра? (тигренок) Один тигренок, а если много, как говорят? (тигрята)

– Кто это? (лошадь) Кто у лошади? (жеребенок) Один жеребенок, а если много, как говорят? (жеребята)

– Кто это? (лиса) Кто у лисы? (лисенок) Один лисенок, а если много, как говорят? (лисята)»

Оценка результатов.

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

Выводы об уровне сформированности:

13-15 баллов – очень высокий;

9-12 баллов – высокий;

6-8 баллов – средний;

0-5 баллов – низкий.

Задание № 2 «Большой и маленький»

Цель задания: исследование сформированности навыка употребления в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Оборудование: картинки с изображениями предметов и животных разной величины (дом, заяц, кошка, утка, лягушка).

Инструкция: «Скажи, что это? (дом) Этот дом большой, а этот? (маленький). Как можно сказать, чтобы было понятно, что он маленький? (домик)

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

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

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

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

Оценка результатов.

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

Выводы об уровне сформированности:

5 баллов – очень высокий;

4 балла – высокий;

3 балла – средний;

0-2 балла – низкий.

Задание № 3 «Встреча гостей»

Цель задания: исследование сформированности навыка словообразования наименований предметов посуды.

Инструкция: «Подумай, как нам накрыть стол к чаю, чтобы встретить гостей. Для всего есть своя посуда. Надо, чтобы все было красиво и удобно.

- Что мы поставим на стол? (чашки, блюдца и т.д.)
- Куда положим хлеб? (в хлебницу)
- Где будут лежать конфеты? (в конфетнице)
- Во что насыплем сахар? (в сахарницу)
- В чем будут стоять салфетки? (в салфетнице)».

Оценка результатов.

Количество набранных баллов соответствует количеству правильных ответов на заданные вопросы. Максимальное количество 5 баллов.

Выводы об уровне сформированности те же, что и в задании № 2.

Задание № 4 «Кто он такой?»

Цель задания: исследование сформированности языкового чутья, восприятия и понимания словообразовательных форм.

Инструкция: «Ответь на вопросы:

- Как ты объяснишь, кто такой строитель?
- Как ты объяснишь, кто такой учитель?

- Человек может работать читателем?
- Можно назвать писателем человека, который умеет писать?
- Можно назвать пианистом человека, который умеет играть на пианино?»

Оценка результатов.

Количество набранных баллов соответствует количеству правильно определенных значений слов.

Выводы об уровне сформированности те же, что и в задании № 2.

Задание № 5 «Правильно ли мы говорим?»

Цель задания: исследование умения критически оценивать речь, исследование сформированности навыка находить ошибки в употреблении способов словообразования.

Инструкция: «Я буду читать предложения, и если в них будут ошибки, постарайся их исправить и объяснить почему.

- Масло лежит в масленице. (Если, нет, то как нужно правильно говорить?) (масленке)
- Соль насыпана в соленицу. (солонку)
- Бабушка положила вкусное вишневое варенье в вареницу. (вазочку для варенья, розетку)
- На картинке нарисованы маленькие поросенки. (поросята)
- На картинке нарисованы маленькие котенки. (котята)

Оценка результатов.

Количество набранных баллов соответствует количеству точно определенных неправильных словоформ. Максимальное количество 5 баллов.

Выводы об уровне сформированности те же, что и в задании № 2.

Задание № 6 «Игра со словами»

Цель задания: исследование сформированности навыков образования слов.

а) с помощью слияния двух основ (морфолого-синтаксический способ)

Инструкция: «Образуй новое слово, соединив два мною предложенных.

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

У зайца длинные уши. Какой заяц? (длинноухий)

У зайца быстрые ножки. Какой заяц? (быстроногий)

У девочки черные волосы. Какая она? (черноволосая)

У девочки голубые глаза? Какая она? (голубоглазая)»

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

Инструкция: «Стакан из стекла. Какой он? (стеклянный)

Стол из дерева. Какой он? (деревянный)

Ложка из металла. Какая она? (металлическая)

Дом из кирпича. Какой он? (кирпичный)

Книга из бумаги. Какая она? (бумажная)»

Оценка результатов.

Количество набранных баллов соответствует количеству правильно образованных слов. Максимальное количество 10 баллов.

Выводы об уровне сформированности:

10 баллов – очень высокий;

8–9 баллов – высокий;

5–7 баллов – средний;

0–4 балла – низкий.

Задание № 7 «Образуй действие»

Целью задания: исследование сформированности навыка образования от глагольных основ глаголов с помощью приставок.

Инструкция: «Образуй новые слова, поставив в начале слова предложенную часть (при-, за-, у-).

Ехать – ... (приехать, заехать, уехать)

Бежать – ...

Лететь – ...

Плыть –»

Оценка результатов.

Количество набранных баллов соответствует количеству правильно образованных слов. Максимальное количество 12 баллов.

Выводы об уровне сформированности:

12баллов – очень высокий;

9-11 баллов – высокий;

6- 10 баллов – средний;

0-5 баллов – низкий.

Задание № 8 «Скажи наоборот»

Цель задания: исследование сформированности навыков образования глаголов с противоположным значением.

Инструкция: «Образуй слово противоположное по смыслу, не изменяя основную его часть.

Завязывать – ... (развязывать)

Включить – ... (выключить)

Задвинуть – ... (выдвинуть)

Притащить – ... (вытащить)

Закрыть – ... (открыть)».

Оценка результатов.

Количество набранных баллов соответствует количеству правильно образованных слов. Максимальное количество 5 баллов.

Выводы об уровне сформированности:

5 баллов – очень высокий;

4 балла – высокий;

3 балла – средний;

0-2 балла – низкий.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Анализируя поведение детей экспериментальной группы в ходе проведения исследования, мы отметили, что их неоднородность по психолого-педагогической характеристике определила необходимость использования в констатирующем эксперименте индивидуального подхода к каждому ребенку. Некоторые задания вызывали затруднения у части дошкольников, при неверном ответе детям оказывалась стимулирующая и организующая помощь. Особые трудности в выполнении заданий возникли только у 4-х детей: 2 из них часто отвлекались, быстро утомлялся и из-за этого неохотно отвечали на заданные вопросы, поэтому их опрос прерывался несколько раз (Вероника Ш., Илья С.); 2 – выполняли задания очень медленно, долго думали, всегда были неуверенны в ответах, часто требовали стимулирующей помощи экспериментатора (Артем Д., Стефания Б.). У этих детей получены самые низкие результаты при выполнении заданий.

В Приложении 3 приведены результаты исследования навыков словообразования дошкольников экспериментальной группы (ЭГ) на этапе констатирующего эксперимента. Для выявления трудностей словообразования у исследуемых детей, полученные нами результаты были проанализированы по каждому из заданий.

При выполнении задания № 1 (рис. 1), целью которого было исследование сформированности навыка словообразования детенышей животных в единственном и множественном числе, из 20 детей ЭГ 8 дошкольников показали высокий уровень сформированности навыка словообразования (40%), 9 детей – средний (45%) и 3 с заданием не справились (15%). Можно сделать вывод о том, что не у всех испытуемых детей в пределах нормы сформировался навык словообразования при помощи суффиксов -ОНОК-, (-АТ-, -ИНЯТ- во мн.ч.), это подтверждается выводами А.Н.Гвоздева о том, что данные суффиксы должны появляться в

онтогенезе после 4 лет 5 месяцев. Замена суффиксов -ОНОК-, -ЕНОК- на -ИК-, -ЕЧК-, -ОЧК- (-ИНК- во мн. числе) обусловлена тем, что в некоторых случаях детям был тяжело отделить их от суффиксов уменьшительности, так как они чаще используются в обиходной речи.

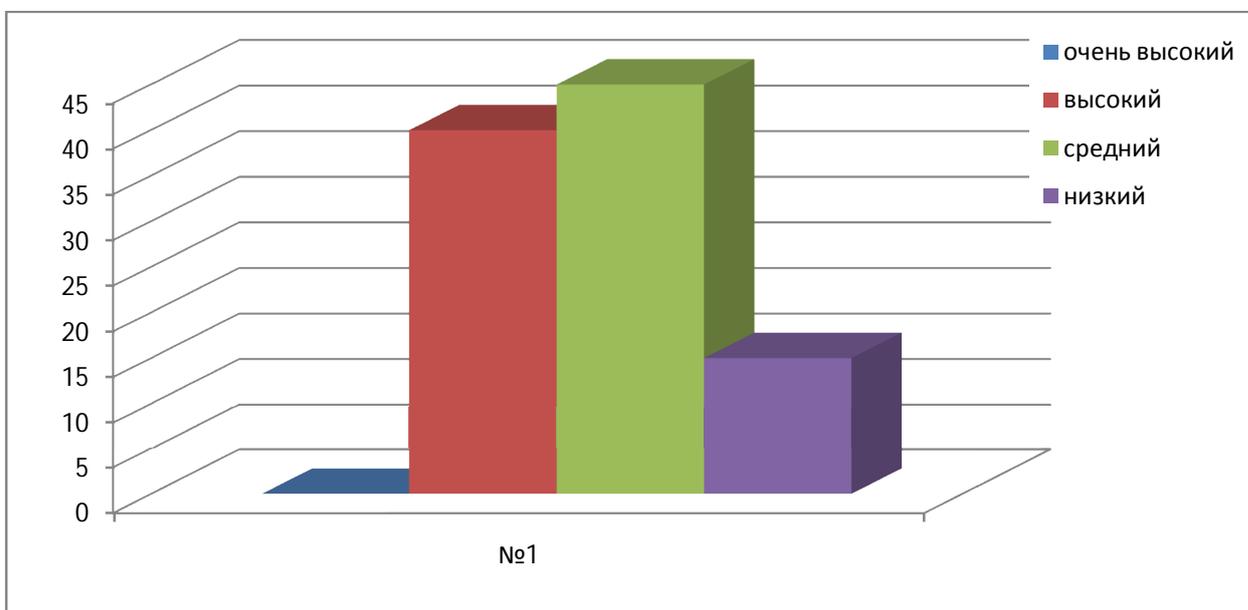


Рис.1. Распределение испытуемых ЭГ по результатам выполнения задания № 1 на этапе констатирующего эксперимента (%)

Наиболее часто дети ЭГ ошибались, образуя следующие существительные: слоненок – «слоник», теленок – «коровенок», козленок – «козочка», поросенок – «свиненок, свинка, свинок», котенок – «кошечка», щенок – «собачка, собаченок», утенок – «уточка», жеребенок – «лошадка» ягненок – «барашек», что подтверждает то, что дети экспериментальной группы не достаточно усвоили словообразование суффиксов -ОНОК, -ЕНОК. Большое количество ошибок выявлено при образовании множественного числа: утята – «утенки», слонята – «слоненки», козлята – «козочки» и т.д. Типичными оказались замены слов, которые входят в одно родовое понятие (свинья – свиненок – свинята, лошадь – лошаденек – лошадки). Эти затруднения обусловлены нарушением операции выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующего данной модели слова.

При выполнении задания № 2 (рис. 2), целью которого было исследование сформированности навыка употребления в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, 2 ребенка ЭГ продемонстрировали очень высокий уровень сформированности (10%), 13 – высокий (65%) и 5 – средний (25%). Высокие результаты, полученные у исследуемых детей, подтверждают данные А.Н.Гвоздева о том, что образование слов с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов относится к элементарным способам словообразования, формирующихся у детей до 2-х лет.

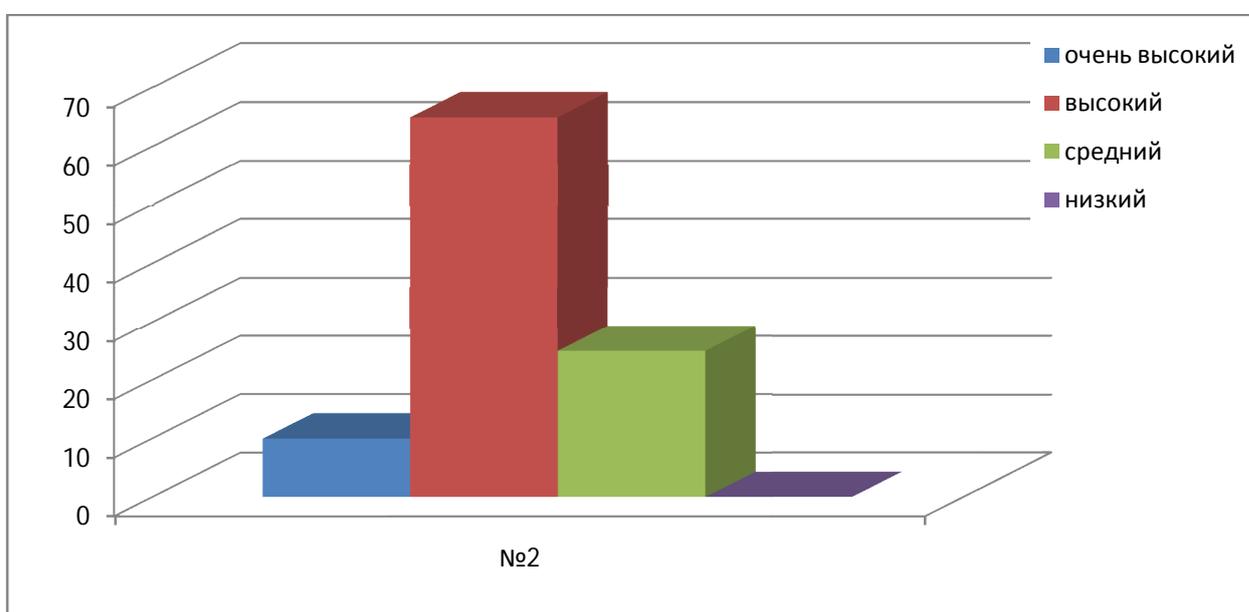


Рис.2. Распределение испытуемых ЭГ по результатам выполнения задания № 2 на этапе констатирующего эксперимента (%)

Раннее появление данных суффиксов обусловлено обилием ласкательных слов в речи взрослых в разговоре с ребенком. Отмечены лишь единичные ошибки у детей ЭГ (лягушечка – «лягушенька, лягушочек», кошечка – «кисочка»), это вызвано нарушением операции выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующей данной модели слова.

При выполнении задания № 3 (рис. 3), целью которого было исследование сформированности навыка словообразования наименований

предметов посуды, в ЭГ 8 дошкольников показали высокий уровень сформированности (40%), 4 – средний (20%) и 8 детей с заданием не справились. Способ словообразования с помощью аффикса -НИЦ- в норме должен быть сформирован у детей к пяти годам, ошибки, выявленные при исследовании говорят о том, что этот аффикс только усваивается детьми, иногда он заменялся ими на аффикс -НИК («сахарник, салфетник»).

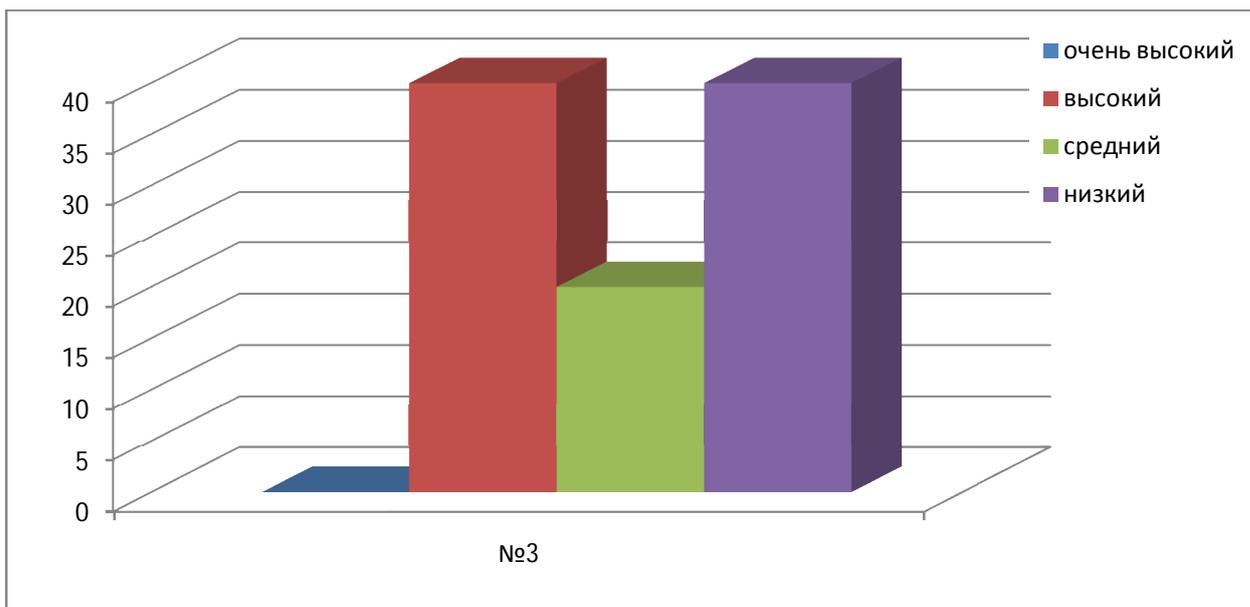


Рис.3. Распределение испытуемых ЭГ по результатам выполнения задания № 3 на этапе констатирующего эксперимента (%)

Наибольшие сложности обнаружены у детей при образовании слов конфетница, это проявлялось в невозможности словообразования, либо в добавлении к словообразованию словоизменения и замене суффикса – «конфетная, конфеточная, конфетка» и салфетница «салфетка, салфетная», это может быть вызвано недостаточными возможностями семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов, нарушением операции выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующей данной модели слова, а также более редким употреблением в речи этих слов.

В ходе выполнения задания № 4 (рис. 4), целью которого было исследование сформированности языкового чутья, восприятия и понимания

словообразовательных форм, в ЭГ 8 дошкольников показали средний уровень сформированности навыка (40%), остальные 12 детей выполнили задание неверно (60%). Низкие результаты, полученные при выполнении этого задания, говорят о том, что детьми недостаточно усвоены значения словообразующих морфем, у них недостаточно сформирована познавательная и семантическая сторона речи. Отметим, что по данным Т.В. Тумановой усвоение морфемной системы в норме происходит от 3,5 до 6 лет и не все, исследуемые нами дети, достигли шестилетнего возраста.

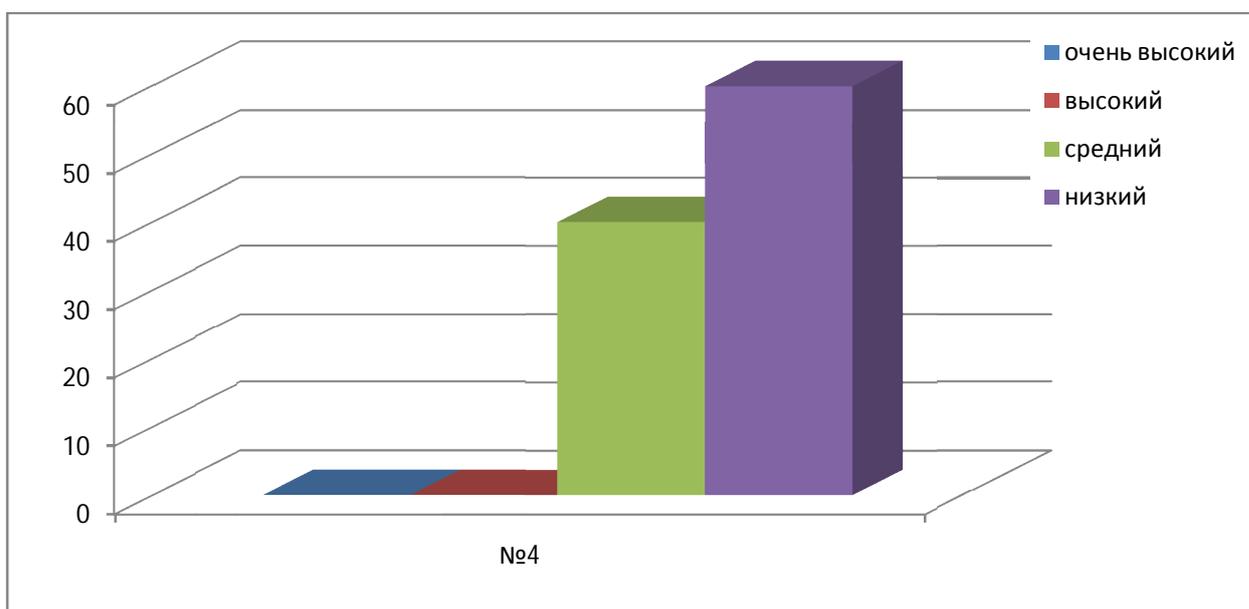


Рис.4. Распределение испытуемых ЭГ по результатам выполнения задания № 4 на этапе констатирующего эксперимента (%)

Наибольшие затруднения вызвали вопросы с 3 по 5, так как они требуют более сложной аналитической деятельности. В этом задании дети чаще отказывались от ответов на заданные вопросы, либо не могли объяснить свой ответ. Некоторые неправильно понимали значение профессий («пианист – тот кто поет»), либо не могли предположить кто такой читатель или писатель. Это говорит о сужении их словарного запаса, нехватке практического знания о производимых словах, также дети не могли осмыслить структуру слова и его частей, так как не достаточно усвоили данную модель словообразования.

По результатам задания № 5 (рис. 5), целью которого было исследование умения критически оценивать речь и умение находить ошибки в употреблении способов словообразования в ЭГ лишь 2 ребенка показали средний уровень (10%), остальные 18 показали низкий результат (90%), то есть с заданием не справились. Это задание вызвало наибольшее затруднение у исследуемых детей, что говорит о несформированности критического отношения к речи. В ответах детей это проявлялось в ошибочном опознании ненормативного варианта существительного как правильного.

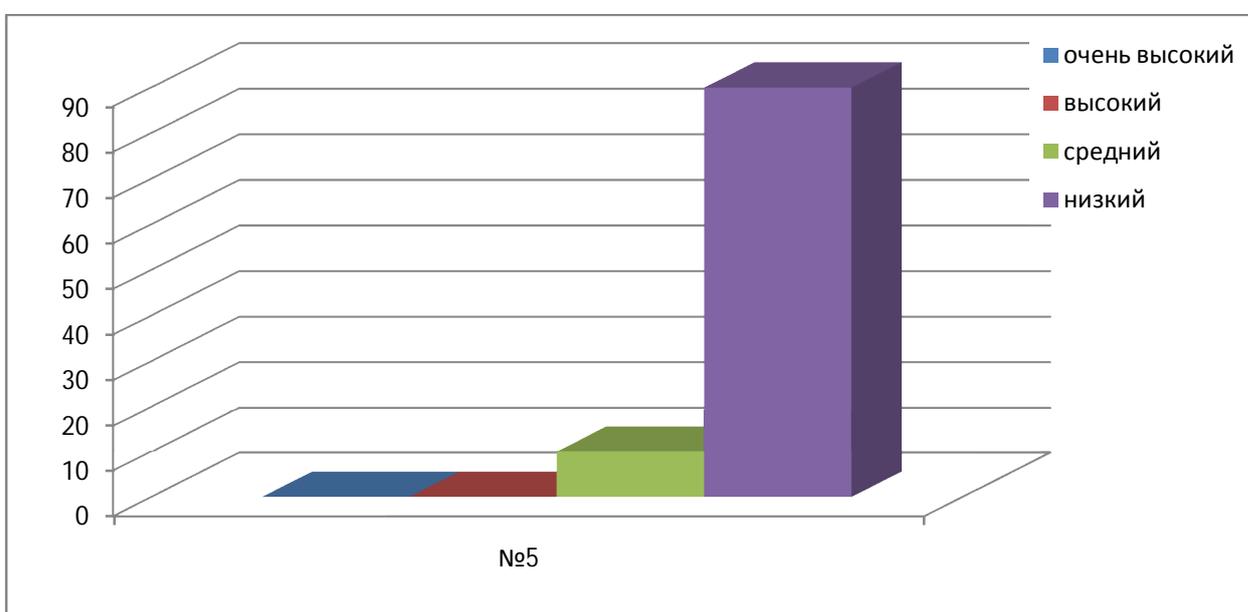


Рис.5. Распределение испытуемых ЭГ по результатам выполнения задания № 5 на этапе констатирующего эксперимента (%)

Полученные нами результаты подтверждают тот факт, что усвоение норм и правил словообразования и формирование критического отношения к речи у дошкольников в онтогенезе появляется позже других (5,6 – 6.0 лет).

Наибольшие затруднения вызвали вопросы с 1 по 3. При выполнении заданий дети ЭГ не замечали ошибки в предлагаемых предложениях (признавали ненормативный вариант как правильный), отказывались от ответа на вопросы, либо при опознании ненормативного слова образовывали

другое ненормативное слово (солонка – «сольница»), что говорит о недостаточном усвоении данного способа словообразования.

При выполнении задания №6 (рис. 6), целью которого было исследование навыков образования слов, из 20 дошкольников 2 показали высокий уровень сформированности навыка (10%), и 10 – средний (50%) и 8 выполнили задание неверно (40%). Больше ошибок дети допускали при образовании сложных прилагательных, это обусловлено более поздним усвоением данного типа словообразования в онтогенезе.

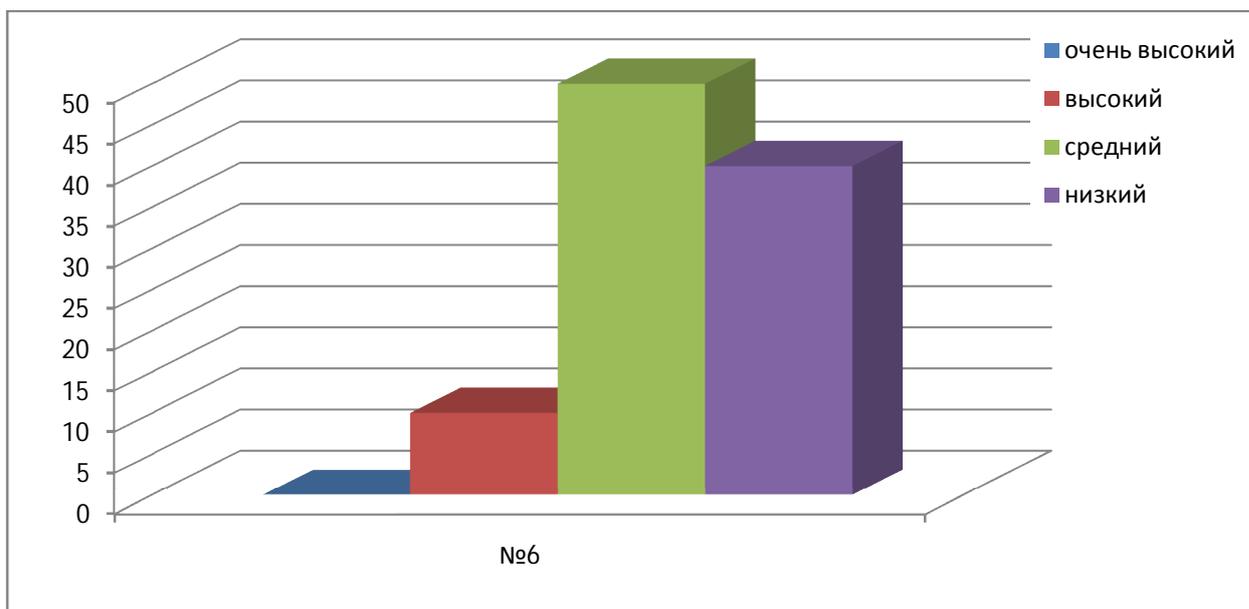


Рис.6. Распределение испытуемых ЭГ по результатам выполнения задания № 6 на этапе констатирующего эксперимента (%)

У испытуемых ЭГ были отмечены следующие ошибки: невозможность словообразования (быстроногий – «быстрый»), добавление аффикса или неправильное употребление аффикса (короткохвостый – «короткохвостатый», черноволосая – «черноволосный», металлическая – «метальная»), перестановка слов в производном слове (черноволосая – «волосочерная»), неправильная постановка ударения. Больше всего ошибок допущено в слове длинноухий («длинноуший»), это связано с чередованием согласных в корне в процессе словообразования. Ошибки говорят о неусвоенности детьми семантики производных слов, ошибках в выборе

производящей основы и морфемы, недостаточном овладении детьми способом словообразования при котором происходит сращивание двух лексических единиц (лексико-синтаксический).

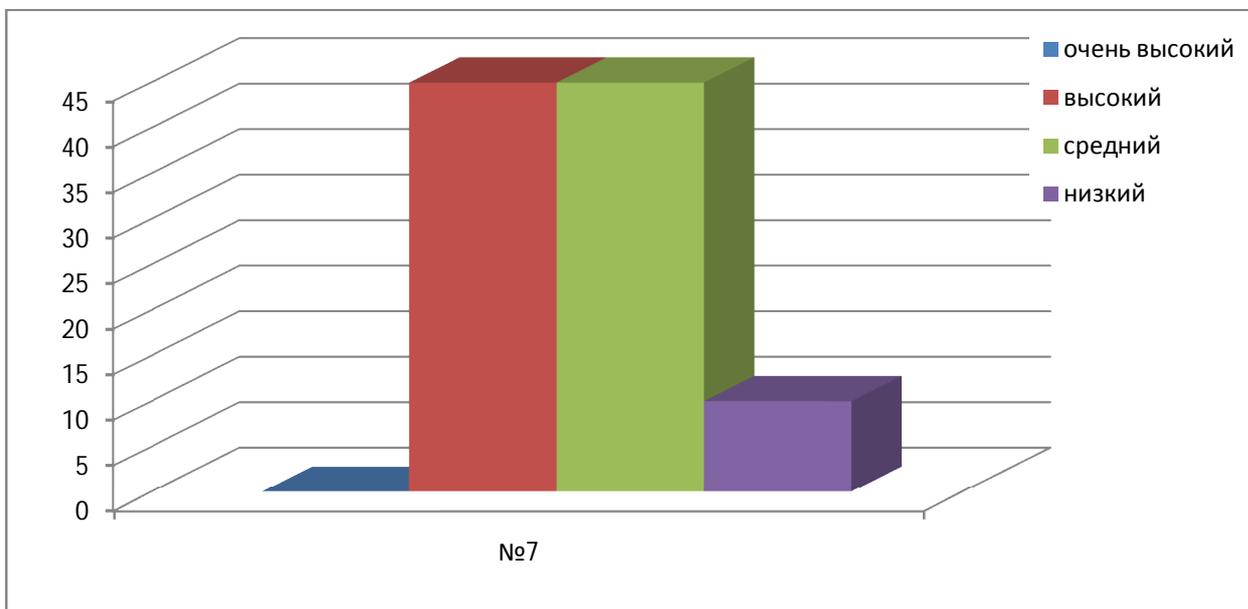


Рис.7. Распределение испытуемых ЭГ по результатам выполнения задания % 7 на этапе констатирующего эксперимента (%)

При выполнении задания № 7 (рис. 7), целью которого являлось исследование сформированности навыка образования от глагольных основ глаголов с помощью приставок, в ЭГ 9 дошкольников (45%) показали высокий уровень сформированности навыка, 9 – средний (45%) и 2 ребенка с заданием не справились (10 %).

В норме этот способ словообразования по данным А.Н. Гвоздева должен быть усвоен детьми к 5 годам, однако дети ЭГ не могли применить предложенный префикс, либо они осуществляли замену суффикса -ТЬ, характерного для неопределенной формы на суффиксы и флексии, применяемые для образования будущего или прошедшего времени глагола множественного или единственного числа (прибежать – «прибежит, прибежали», прилететь – «прилетели, прилетит»). Это говорит о неусвоенности семантического значения слов, недостаточной возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов.

В задании № 8 (рис. 8), целью которого было исследование сформированности навыков образования глаголов с противоположным значением, среди детей ЭГ 6 детей показали высокий уровень (30 %), 8 – средний (40 %) и 6 детей выполнили задание неверно (30 %).

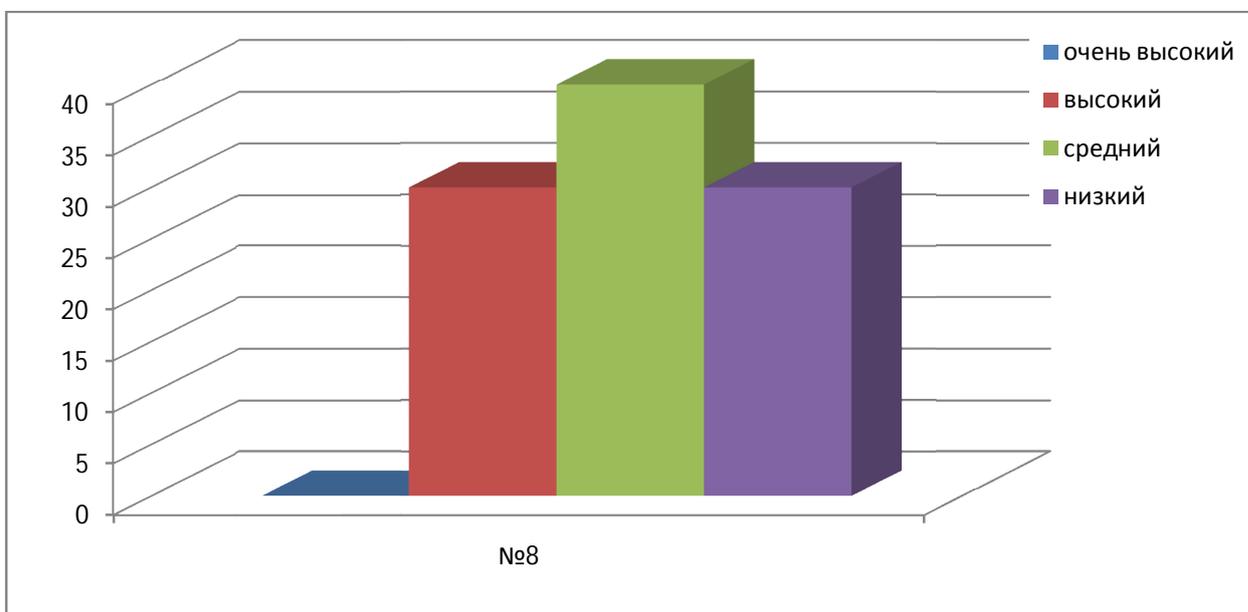


Рис.8. Распределение испытуемых ЭГ по результатам выполнения задания № 8 на этапе констатирующего эксперимента (%)

Более низкие результаты полученные у детей, по сравнению с заданием 3 7 обусловлены тем, что в этом задании не достаточно только усвоить предложенный способ словообразования, но и нужно ориентироваться в семантике произведенных слов.

Характерными ошибками для детей ЭГ являлись: отказ от выполнения задания, несоблюдение ударности в образованном глаголе; неусвоенность данного способа словообразования (завязывать – «не развязывать»), замещение менее частотных приставок более частотными (выдвинуть – «отодвинуть, отодвинуть»), замена приставки (вытащить – «оттащить, утащить») из-за того, что дети не чувствуют тонкой разницы между семантикой образованных глаголов.

Эти затруднения обусловлены недостаточной возможностью семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов, а также

нарушением операции выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующей данной модели слова.

Из предложенных заданий лучше всего дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, справились с заданием на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, а хуже всего – с заданием на проверку умения критически оценивать речь и находить ошибки в употреблении способов словообразования.

Чаще всего затруднения при словообразовании у детей ЭГ проявлялись в следующем:

1. недостаточные возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов, которые выражались в:

- лексических заменах при словообразовании (щенок – «собаченок», ягненок – «барашек», жеребенок «лошадка»);
- добавлении суффикса (короткохвостый – «короткохвостатый»);
- замене аффикса (конфетница – «конфетка»);
- невозможности словообразования (быстроногий – «быстрый», завязывать «не развязывать»);
- определении ненормативного варианта как правильного («соленица» вместо солонка, «котенки» вместо котята);
- применении другого способа словообразования (быстроногий – «быстренький», салфетница – «салфетная»);
- добавлении к словообразованию словоизменения (прилететь – «прилетели», прибежать – «прибежит»);
- неправильном толковании значения слова («пианист – тот, кто поет песни»);
- в неусвоенности значений словообразующих морфем («писатель – тот кто красиво пишет»).

2. нарушение операции выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующей данной модели слова, которое выражалось в:

- заменах префикса (вытащить – «оттащить, утащить», выдвинуть – «отодвинуть; отдвинуть»);
- заменах суффикса (козленок – «козлик», металлическая – «метальная», слонята – «слоненки», сахарница – «сахарник», лягушечка – «лягушочек»);
- добавлении суффикса (короткохвостый – «короткохвостатый»)

Таким образом, при исследовании словообразования у детей экспериментальной группы было выявлено неточное употребление слов, замены, ошибки, которые присущи детям с ОНР III уровня. Для повышения уровня сформированности навыков словообразования исследуемых детей необходимо разработать и реализовать комплекс коррекционно-логопедических мероприятий и оценить их эффективность.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента

После проведения констатирующего эксперимента исследованная нами группа старших дошкольников с ОНР III уровня была поделена на две равнозначные по количеству (10 человек) и полученным результатам (Приложение 4). Первая группа детей выступала в дальнейшем как контрольная (КГ), то есть входящие в нее дети посещали занятия, проводимые воспитателями, согласно календарно-тематическому планированию, принятому в детском саду. С детьми экспериментальной группы (ЭГ) нами дополнительно была проведена коррекционно-логопедическая работа по формированию навыков словообразования в период с 1.11.16 г. по 31.03.17 г. Комплекс коррекционно-логопедических мероприятий включал в себя: логопедические занятия, взаимодействие со специалистами детского сада (воспитателями) и работу с родителями.

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

- теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина;
- концепция системного подхода к изучению и коррекции речевых нарушений (Р.Е. Левина, М.С.Певзнер)
- о единстве общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.);
- о закономерностях речевого развития ребенка в онтогенезе (А.Н. Гвоздев, М.М. Кольцова, О.С. Ушакова, Д.Б. Эльконин и др.);

– о понимании речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой зависят один от другого и обуславливают друг друга (О.Е. Грибова, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, и др.);

– об актуальном уровне развития и зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский

– о коммуникативно-деятельностном подходе к развитию речи (М.И. Лисина, Т.Б. Филичева).

Потребности дошкольного образования детей с ОНР III уровня, с одной стороны, и современные научные представления о состоянии словообразовательных процессов, с другой, определили задачи коррекционно-логопедической работы по формированию словообразования:

- исключение морфологического порядка;
- усвоение способов словообразования всех существительных, прилагательных и глаголов;
- совершенствование, усложнение синтаксиса детской речи;
- формирование ориентировки ребенка на звуковую сторону слова;
- стремление к правильности своей речи.

Коррекционно-логопедическая работа строилась с учетом: онтогенетического принципа, принципа системности и комплексности, поэтапности осуществляемой работы, принципа сознательности, концентричности наращивания материала, постепенного усложнения речевого материала и видов заданий, повторения пройденного материала, наличия более широкого пассивного словаря по сравнению с активным словарем, возраста дошкольников и уровня сформированности их лексико-грамматического строя речи.

Для получения высоких результатов по формированию словообразовательных навыков проводимая нами работа не ограничивалась только коррекцией того недостатка, который был обнаружен, а включала также мероприятия, направленную на формирование и звуковой стороны

речи, и на развитие словаря, и грамматического строя, и развернутой фразовой речи, нормализацию тонкой и общей моторики, развитие психических процессов.

Коррекционно-логопедическое воздействие было направлено на коррекцию лексико-грамматической стороны речи через приобретение детьми практического опыта, овладение приемами и правилами морфологической системы словообразования, на развитие познавательных процессов.

В качестве методов коррекционно-логопедической работы нами были выбраны дидактические игры и игровые упражнения. Так как ведущим видом деятельности дошкольников является игровая, то использование игр, на наш взгляд, способствовало более быстрому развитию детей, повышению познавательной активности дошкольников, быстрому познанию закономерностей обучения. Дидактические игры были выбраны нами потому, что они способствовали развитию всех психических процессов, активизации интеллектуальной деятельности, развитию эмоционально-волевой сферы детей. Усложнение игр способствовало развитию воображения, совершенствованию самостоятельности мыслительных процессов ребенка, воспитанию внимательности, умению сосредотачиваться на задании. Упражнения использовались с целью закрепления полученных знаний или навыков.

Для формирования навыков словообразования использовались такие основные приемы, как образец, объяснение, сравнение, повторение, а также подсказ нужной формы; исправление ошибки; вопросы подсказывающего и оценочного характера; привлечение детей к исправлению ошибок; напоминание о том, как сказать правильно.

В ходе проведения констатирующего эксперимента мы выявили, что часть детей с ОНР III уровня при выполнении заданий отвлекалась, быстро утомлялась, не удерживала в памяти инструкции, поэтому для развития

связной речи нами дополнительно были использованы приемы сказкотерапии, что способствовало всестороннему, последовательному развитию речи детей и связанных с ней психических процессов.

Для устранения и предупреждения ошибок словообразования у дошкольников широко использовалась художественная литература. При изучении воспитателями с детьми на занятиях художественных произведений происходило обсуждение прочитанного, давались задания ответить на вопросы по тексту, найти в тексте необходимую грамматическую категорию.

Для развития самостоятельного словообразования, понимания услышанного дополнительно развивался речевой слух; обогащались знания и представления детей об окружающем мире, и, следовательно, происходило пополнение словаря, прежде всего мотивированными словами (образованных от других). Развитие связной речи происходило за счет составления словосочетаний, предложений с образованным словом.

Наличие на занятиях наглядного материала повышало активность детей, контроль над усвоением знаний и навыков, способствовало повышению эмоционального тонуса детей, росту эффективности обучения.

Развитию общей и тонкой моторики способствовало использование пальчиковых игр и игр с движениями.

В основу коррекционно-логопедической работы легла методика, предложенная авторами Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, представленная ими в методическом пособии «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников».

Логопедическая работа, проводимая нами, была направлена на формирование словообразования существительных, глаголов и прилагательных. При этом развитие словообразования различных частей речи происходило последовательно и параллельно.

При формировании словообразования было выделено три этапа:

I этап – Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей;

II этап – Работа над словообразованием менее продуктивных моделей

III этап – Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

Заключительным этапом работы являлось закрепление словообразовательных моделей в процессе специально подобранных упражнений.

Содержание I этапа:

Существительные: образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами -к-, -ик-, -чик-.

Глаголы: дифференциация совершенного и несовершенного вида.

Прилагательные: образование качественных прилагательных.

Содержание второго этапа:

Существительные:

образование а) уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами -оньк-, -еньк-, -иньк-, -очк-, -ечк-;

б) существительных с суффиксом -ниц-, -онк-, -енк-;

в) существительных с суффиксом -ат-, -ят-.

Глаголы:

образование а) глаголов с приставками в-, вы-, за-, от-, раз-;

б) глаголов пространственного значения с приставкой при-.

Прилагательные:

образование относительных прилагательных с суффиксами -ов-.

Содержание третьего этапа:

Существительные:

образование названий профессий

Глаголы:

образование глаголов пространственного значения с приставками с-,

у-, под-, за-, от-, под-.

Прилагательные: образование относительных прилагательных с суффиксами -н-, -ан-, -ян-, -енн-;

Образование родственных и сложных слов.

Работа над словообразовательными аффиксами осуществлялась следующим образом.

- Сравнение с одинаковым словообразующим аффиксом по значению. Для этого подбираются слова с одинаково звучащими словообразующими аффиксами одного значения.
- Выделение общего значения, вносимого аффиксом.
- Выделение в предъявленной группе слов сходного звучания (общей морфемы).
- Закрепление связи значения и звучания аффикса.
- Анализ звукового ряда выделенной морфемы.
- Буквенное обозначение звукового состава выделенной морфемы.
- Самостоятельное образование слов с данным аффиксом.

То есть, работа над словообразованием осуществлялась по кругу: сравнение – выделение – закрепление – анализ – образование и снова возвращаемся к сравнению.

Сравнение осуществлялось в двух планах:

- а) сравнивался ряд слов с одинаковым словообразующим аффиксом, уточняется, что общего в этих словах по значению и по звучанию;
- б) сравнивались родственные слова (мотивирующее и производное), определяется, чем сходны и чем отличаются эти слова.

В процессе сравнения основное внимание уделялось семантике, значению морфемы.

Для сравнения звукового состава мотивирующего и производного слов использовались графические схемы слов. При этом вначале составлялась

графическая схема корневой морфемы, а затем к ней добавлялись графические обозначения звуков, составляющих тот или иной аффикс.

На этапе формирующего эксперимента в работе по формированию навыков словообразования нами были привлечены воспитатели. В их задачи входило расширение, уточнение и активизация словарного запаса детей на фронтальных занятиях и в свободное от занятий время.

Необходимо отметить, что для преодоления речевого дефекта у детей нами были привлечены родители, которые стали активными участниками коррекционно-логопедической работы. Особое значение родителей в исправлении речевой патологии заключалось в том, что они закрепляли с ребенком полученных на логопедических занятиях словообразовательные навыки в свободном речевом общении.

3.2. Формирование навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

На этапе формирующего эксперимента занятия проводились с экспериментальной группой. Целью формирующего эксперимента было формирование словообразовательных навыков у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Задания по формированию навыков словообразования включались 2 раза в неделю в подгрупповые занятия по развитию речи и грамоте, проводимые в соответствии с календарно-тематическим планированием, принятым в детском саду «Журавушка». Во второй половине дня дополнительно 2 раза в неделю велась индивидуальная работа с детьми.

При планировании заданий мы не привязывались к определенной лексической теме, не ограничивая тем самым активный и пассивный словари,

на базе которых формируется та или иная грамматическая конструкция. Это позволило расширить познавательные рамки занятий, а также целиком сосредоточить внимание детей на изучаемом способе словообразования.

При проведении занятий мы обращали внимание на четкость, краткость инструкций и вопросов, неторопливый темп, эмоциональность и акцентированность речи, что способствовало лучшему усвоению детьми учебного материала. Для эффективного усвоения учебного материала в ходе выполнения заданий детьми делался произносительный акцент на изучаемой грамматической форме.

На предварительном этапе работы для расширения словаря детей и формирования операций семантического анализа и синтеза, лежащих в основе процессов словообразования, мы провели работу по формированию в сознании детей понятий о предмете, действии, признаке. В основу ее легли фрагменты занятий, предложенных Л.Н. Ефименковой для работы с дошкольниками с ОНР III уровня (Приложение 6). Для закрепления полученных знаний использовались игровые упражнения: «Назови предметы», «Угадай по признаку / действию», «Подбери признак/ действие», «Какое слово лишнее».

При подборе дидактических игр и упражнений по формированию навыков словообразования учитывались возрастные особенности старших дошкольников.

Материал формирующего эксперимента был подобран на основе методики, предложенной Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [33]. Для закрепления навыков словообразования были подобраны следующие дидактические игры и упражнения.

Дидактические игры и упражнения, используемые на I этапе работы:

1. Игра «Назови ласково».

Цель: образование существительных при помощи суффиксов уменьшительно-ласкательного значения.

Оборудование: кукла, подобранный по размеру для куклы набор предметов: стул, стол, шкаф, тарелка, ложка, вилка, салфетка, ваза, огурец, помидор, яблоко.

Методика проведения: логопед предлагает детям пригласить в гости куклу. Кукла маленькая, и ее можно назвать «куколка». Отмечает, что предметы для куколки тоже маленькие и поэтому их надо называть ласково.

В процессе игры дети воспроизводят уменьшительно-ласкательные формы существительных (столик, шкафчик, стульчик, вазочка, салфеточка, тарелочка, ложечка, вилочка, огурчик, помидорчик, яблочко и др.).

2. «Найди ошибку».

Цель: образование качественных прилагательных.

Оборудование: письмо Незнайки

Примерный речевой материал:

Сегодня (холод) день.

На улице льет (осень) дождь.

В саду собрали (богатство) урожай.

Скоро наступит первый (зима) день.

Методика проведения: Логопед говорит о том, что Незнайка прислал письмо, но она не может понять, о чем оно потому, что в нем много ошибок. Логопед просит детей помочь исправить ошибки, читает предложения, дети исправляют (Сегодня (холод) день. Какой сегодня день? (холодный), и т. д.)

3. Игра «Покажи и назови картинки».

Цель: дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.

Оборудование: парные картинки, на которых девочка моет и вымыла посуду, мама вешает и повесила белье, мальчик умывается и умылся, художник рисует и нарисовал картину, мальчик одевается и оделся, мама гладит и погладила белье, мама стирает и постирала белье, мальчик пишет и написал письмо, девочка поливает и полила цветы, мальчик ловит и поймал

бабочку, маляр красит и покрасил забор, девочка догоняет и догнала кота, девочка подметает и подмела пол, мальчик строит и построил дом.

Методика проведения: логопед предлагает детям показать на картинках, где действие уже совершено, а где оно совершается:

мыла – вымыла,
вешает – повесила,
умывается – умылся,
рисует – нарисовал,
одевается – оделся,
гладит – погладила,
стирает – постирала,
пишет – написал.

Далее логопед просит детей самостоятельно назвать действия.

поливает – полила,
ловит – поймал,
красит – покрасил,
догоняет – догнала,
подметает – подмела,
строит – построил.

Дидактические игры и упражнения, используемые на II этапе работы:

1. «Назвать животных парами».

Цель: образование названий детенышей животных.

Оборудование: загадка, картинки на которых изображены животные и их детеныши: белка – бельчонок, заяц – зайчонок, волк – волчонок, медведь – медвежонок, корова – теленок, лошадь – жеребенок, овца – ягненок, собака – щенок, свинья – поросенок.

Методика проведения: детям предлагается загадка:

– Хвост пушистою дугой.

Вам знаком зверек такой?
 Острозубый, темноглазый,
 По деревьям может лазать,
 Строит он свой дом в дупле,
 Чтоб зимою жить в тепле.

Кто это? (Белка)

А как называют детеныша белки? (Бельчонок)

Логопед показывает картинки и просит назвать животных и детенышей, изображенных на них (белка – бельчонок, заяц – зайчонок, волк – волчонок, медведь – медвежонок).

Затем логопед спрашивает, у каких животных названия детенышей отличаются от названий взрослых животных, и показывает пары, а дети называют (корова – теленок, лошадь – жеребенок, овца – ягненок, собака – щенок, свинья – поросенок).

2. Игра с мячом «Правильно назови детенышей животных».

Цель: образование названий детенышей животных в единственном и множественном числе.

Оборудование: мяч, картинка лисы с лисятами.

Методика проведения: логопед просит сначала вспомнить название одного детеныша.

– Посмотрите, дети, на картинку. У лисы один лисенок или много?
 (Много.) Лисенок – это один. А как сказать одним словом, если их много?
 (Лисята.)

– А теперь поиграем с мячом.

Логопед называет одного детеныша (медвежонок, слоненок, щенок, зайчонок, козленок, ягненок, поросенок, львенок, жеребенок) и бросает мяч, а дети называют множественное число и бросают мяч обратно логопеду.

3. Игра «Назови предмет».

Цель: образование наименований предметов посуды, с помощью суффикса -НИЦ-.

Оборудование: предметные картинки (хлеб, сахар, конфеты, мыло).

Методика проведения: логопед предлагает детям назвать предметы, изображенные на картинках (хлеб, сахар, конфеты, мыло) и спрашивает, где они хранятся (хлеб – в хлебнице, конфеты – в конфетнице; сахар – в сахарнице, мыло в мыльнице). Затем логопед произносит слова, выделяя голосом суффикс -НИЦ-, и просит ребенка определить общую часть. Делается вывод, что предметы, в которых что-то лежит, обязательно включают в свое название частичку -НИЦ-. После этого логопед снова задает детям вопросы, а они на них отвечает.

– Как называется посуда, в которую кладут салат? (Салатница)

– Как называется посуда, в которую кладут селедку? (Селедочница)

– Как называется сосуд, в который раньше наливали чернила? (Чернильница)

4. «Назови посуду».

Цель: образование наименований предметов посуды.

Оборудование: предметные картинки конфетница, супница, солонка, перечница, молочник, соусница, масленка.

Методика проведения: логопед предлагает детям назвать посуду, изображенную на картинке и объяснить, почему он так называется (конфетница – в ней хранят конфеты, и т. д.).

5. Игра «Правильно назови листья».

Цель: образование качественных прилагательных.

Оборудование: игрушка Буратино, картинки с изображением и деревьев и листья: дуба, осины, березы, клена, липы, яблони.

Методика проведения: логопед просит помочь Буратино, он собирал гербарий и перепутал какой лист от какого дерева, показывает детям

картинки с изображением деревьев, дети подбирают к ним листья и, называют их.

Лист дуба – дубовый лист

лист осины – ...

лист березы – ...

лист клена – ...

лист липы – ...

лист черемухи –

б. Добавить слово, обозначающее действие (по картинкам).

Цель: образование глаголов с помощью приставок.

Оборудование: картинки: птица влетает в клетку, птица вылетает из клетки, девочка переходит дорогу, мальчик отходит от дерева, машина подъезжает к дому, девочка наливает воду в стакан, девочка выливает воду из стакана, кот влезает на дерево, кот слезает с дерева.

Методика проведения: логопед предлагает детям картинки и просит добавить слово обозначающее действие:

в клетку...(влетает),

из клетки...(вылетает),

через дорогу...(переходит),

от дерева...(отходит),

к дому...(подъезжает),

в стакан...(наливает),

из стакана...(выливает),

на дерево...(влезает),

с дерева...(слезает).

Дидактические игры, используемые на III этапе работы:

1. «Угадай мою профессию» (по картинкам).

Цель: образование слов, обозначающих профессии с помощью суффиксов.

Оборудование: предметные картинки и картинки профессий (экскаватор – экскаваторщик; фотоаппарат – фотограф; библиотека – библиотекарь; ученик – учитель).

Методика проведения: логопед предлагает детям прослушать загадки об атрибутах разных профессий. Например: Этот глаз – особый глаз. Быстро взглянет он на вас, и появится на свет самый точный ваш портрет (фотоаппарат). Отобрав картинку – отгадку, ребенок подбирает и называет соответствующую профессию.

2. Игра «Как назвать того, кто...?»

Цель: образование слов, обозначающих профессии, с помощью суффиксов.

Оборудование: картинки профессий (машинист; спортсмен; композитор; пианист; пилот/летчик).

Методика проведения: логопед предлагает детям назвать того, кто...

Кто на паровозе ездит? (Машинист)

Кто утром делает зарядку? (Физкультурник, спортсмен)

Кто песни сочиняет? (Композитор)

Кто играет на рояле? (Пианист)

Кто водит самолет? (Летчик, пилот)

3. «Что из чего сделано?»

Цель: образование относительных прилагательных.

Оборудование: игрушка Незнайки, карточки с изображением различных предметов: стеклянный стакан, чугунная сковорода, деревянная ложка, пшеничная булка, песчаная дорога, кожаная сумка, соломенная крыша, кирпичная труба, бумажная салфетка.

Методика проведения: логопед говорит, что Незнайка принес им картинки и просит помочь ему разобраться, почему стакан называют стеклянным, а сковороду чугунной. Ребенок берет картинку и называет изображенный предмет в сочетании с прилагательным, объясняя

подобранное прилагательное (стеклянный стакан, потому что сделан из стекла, чугунная сковорода, потому что сделана из чугуна, и т. д.).

4. *«Скажи наоборот».*

Цель: учить детей образовывать глаголы с помощью приставок.

Примерный речевой материал:

входит – выходит,
влетает – вылетает,
прибегает – убегает,
приходит – уходит,
открывает – закрывает,
относит – приносит,
подходит – отходит,
подлетает – отлетает.

Методика проведения: логопед кидает мяч ребенку и просит изменить слово, чтобы оно имело противоположное значение.

5. *«Скажи одним словом»*

Цель: учить образовывать сложные прилагательные.

Примерный речевой материал:

длинное ухо – длинноухий,
короткий хвост – короткохвостый,
длинные рога – длиннорогий,
рыжий хвост – рыжехвостая,
любит труд – трудолюбивый,
ходит быстро – быстроходный.

Методика проведения: логопед просит соединить два, предложенных слова, чтобы получилось одно (длинное ухо – длинноухий, и т. д.).

Для формирования в сознании детей понятия о родственных словах нами использовались фрагменты конспектов занятий, разработанные Т.А. Ткаченко (Приложение 6).

Для закрепления полученных навыков в свободное от занятий время воспитателями использовались следующие настольно-печатные игры: «Говорящие слова» (образование сложных слов), познавательная игра–лото «Назови профессии» (названия профессий), «Большие и маленькие» (образование названий детенышей животных), «Назови действие» (словообразование глаголов, изготовлена родителями), «Отгадай какой или какое» (словообразование относительных прилагательных, изготовлена родителями). Включение в занятия пальчиковых игр и игр с движениями способствовало не только закреплению новых способов словообразования, но и развитию мелкой моторики, двигательной активности и психических процессов у детей (Приложение 7).

Для повышения эффективности коррекционно-логопедической работы широко использовался наглядный материал: «Логопедические карточки для развития лексико-грамматического строя и связной речи детей», тематический словарь в картинках «Посуда. Продукты питания», «Одежда. Обувь. Головные уборы», «Профессии», «Насекомые», «Деревья и кустарники», карточки по лексическим темам Н.Е. Арбековой «Дикие животные», «Домашние животные», «Мебель». Обращалось внимание на правильный подбор наглядного материала, его эстетичный вид.

Для развития связной речи расширения словаря детей, предупреждения ошибок нами использовалась художественная литература. Так, например, для закрепления словообразования качественных прилагательных нами было взято стихотворение М. Пляцковского «Какие бывают слова», для закрепления словообразования детенышей животных – К. Чуковского «Путаница», сложных слов – стихотворение А. Усачева «Паровоз», для определения неузуальных форм – стихотворение А. Усачева «Леталка», закрепления словообразования глаголов с приставкой ПРИ- – стихотворение Э. Мошковской «Про слона». Нами также использовались специально адаптированные сказки и истории для развития навыков

словообразования Е.А. Левчук. Они включались в подгрупповые занятия, что также способствовало развитию связной речи (Приложение 8).

Для достижения наилучших результатов коррекционно-логопедической работы по формированию навыков словообразования у детей с ОНР было решено привлечь родителей в качестве союзников и помощников в процессе обучения. Для этого вначале было проведено собрание с родителями детей экспериментальной группы, на котором были описаны трудности которые возникают у детей при нарушении речи, как это влияет на словообразование; были разъяснены цель и содержание проводимой коррекционно-логопедической работы для повышения их грамотности в области коррекционной педагогики; значение полученных результатов для последующего обучения их детей в школе. В дальнейшем было предложено стать родителям полноценными участниками образовательного процесса для повышения его эффективности.

Мы обратили внимание родителей на то, что их речь в повседневной жизни должна быть грамотной и правильной, так как это влияет на развитие речи детей. Для выявления причин речевых нарушений родителями были заполнены анкеты с анамнезом. Также родители приняли участие в изготовлении дидактических игр для использования их в детском саду. В дальнейшем, для закрепления полученных знаний дома, им была выдана подборка домашних заданий О.А. Новиковской по формированию навыков словообразования (Приложение 9) [45].

Следует отметить, что все родители с интересом участвовали в проводимой работе, обращались за консультациями к педагогу. Желание сотрудничать они объясняли тем, что и сами замечали проблемы в речевом развитии их детей, но не могли сориентироваться в предлагаемом в магазинах разнообразии литературы, чтобы позаниматься с ребенком дома.

3.3. Контрольный эксперимент

Контрольный эксперимент проводился по той же методике М.М. Алексеевой, В.И. Ляминой «Исследование способности словообразования», дополненной заданиями на образование приставочных глаголов из «Методики психолингвистического исследования нарушений устной речи» Р.И. Лалаевой, что и констатирующий эксперимент.

Целью контрольного эксперимента было выявление повышения уровней сформированности словообразовательных навыков в экспериментальной группе после проведения комплекса коррекционно-логопедических мероприятий.

После проведения повторного диагностирования уровня сформированности словообразовательных навыков на этапе контрольного эксперимента в ЭГ и КГ, были получены результаты, представленные в Приложении 10.

В ходе проведения контрольного эксперимента для ЭГ было отмечено, что отдельные элементы словообразования и общий уровень словообразования в целом заметно выросли; процесс словообразования у детей стал более непринужденным и вызывал у них значительно меньше затруднений; также возросла самостоятельность дошкольников, которая проявлялась в умении использовать приобретенные навыки в новых, изменяющихся условиях.

В результате проведения контрольного эксперимента при выполнении задания № 1 в ЭГ вырос уровень сформированности навыка словообразования детенышей животных в единственном и множественном числе (рис. 9), то есть из 10 детей ЭГ 8 дошкольников показали очень высокий уровень развития навыка словообразования (80%) и 2 дошкольника – высокий (20%). В ЭГ отмечены единичные ошибки замена суффиксов -ОНОК-, -ЕНОК- на суффиксы уменьшительности -ИЧК-, -ОЧК- так как

они чаще используются в обиходной речи (лисенок – «лисичка», козленок – «козочка»).

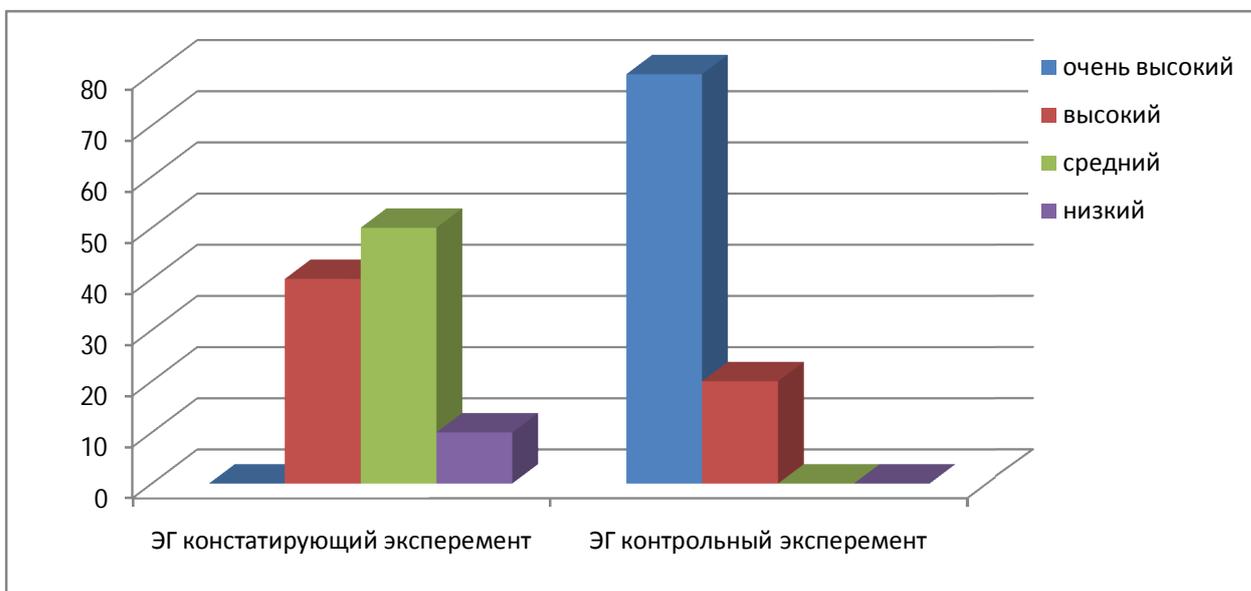


Рис.9. Распределение испытуемых ЭГ по уровням развития на этапе констатирующего и контрольного экспериментов, задание № 1 (%)

У некоторых детей отмечалась лексическая замена слова (поросенок – «хрюшка»), либо при образовании слов жеребенок, теленок, ягненок дети затруднялись в подборе слова.

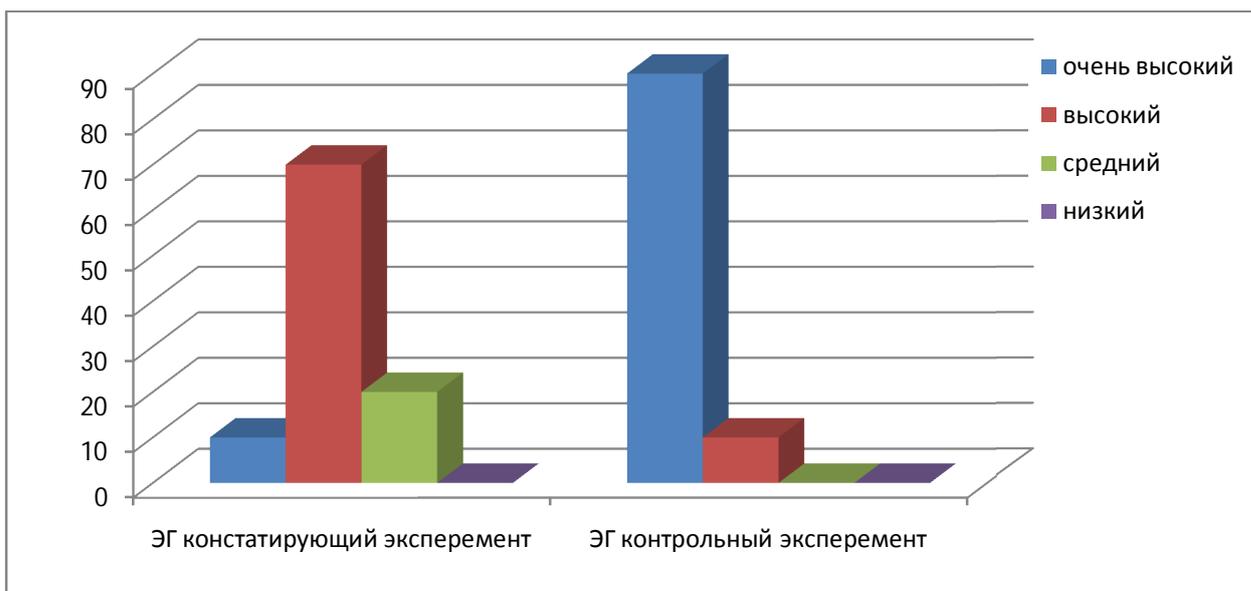


Рис.10. Распределение испытуемых ЭГ по уровням развития на этапе констатирующего и контрольного экспериментов, задание № 2 (%)

Исходя из данных, полученных после проведения контрольного эксперимента, в задании № 2 (рис. 10) выявлено, что в ЭГ по сравнению с констатирующим экспериментом, улучшилась сформированность навыков словообразования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, то есть 90% детей (9 детей) показали очень высокий уровень развития навыков словообразования и 10% – высокий (1 ребенок). При выполнении этого задания отмечена единичная замена слова (кошечка, котенок – «киска»).

После проведения контрольного эксперимента при выполнении дошкольниками задания №3, по сравнению с констатирующим экспериментом, улучшились навыки словообразования наименований предметов посуды, то есть 9 дошкольников (90%) показали очень высокий уровень сформированности навыка словообразования и 10% – высокий (рис. 11). Выявлена лишь единичная замена суффикса синонимически близким (конфетница – «конфетник»).

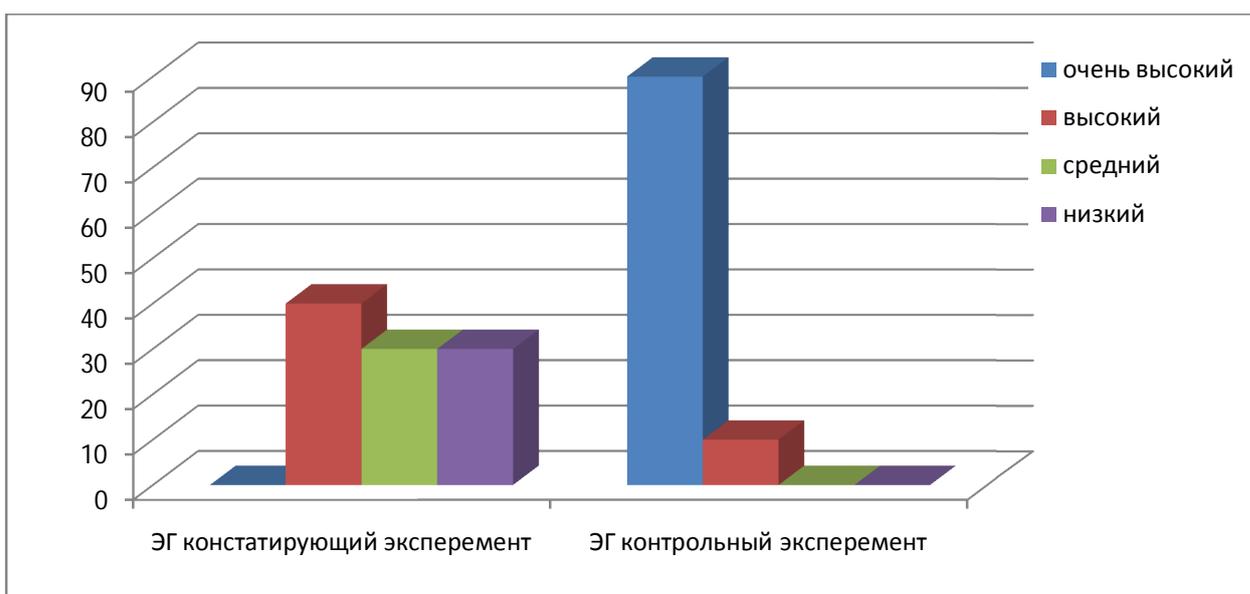


Рис.11. Распределение испытуемых ЭГ по уровням развития на этапе констатирующего и контрольного экспериментов, задание № 3 (%)

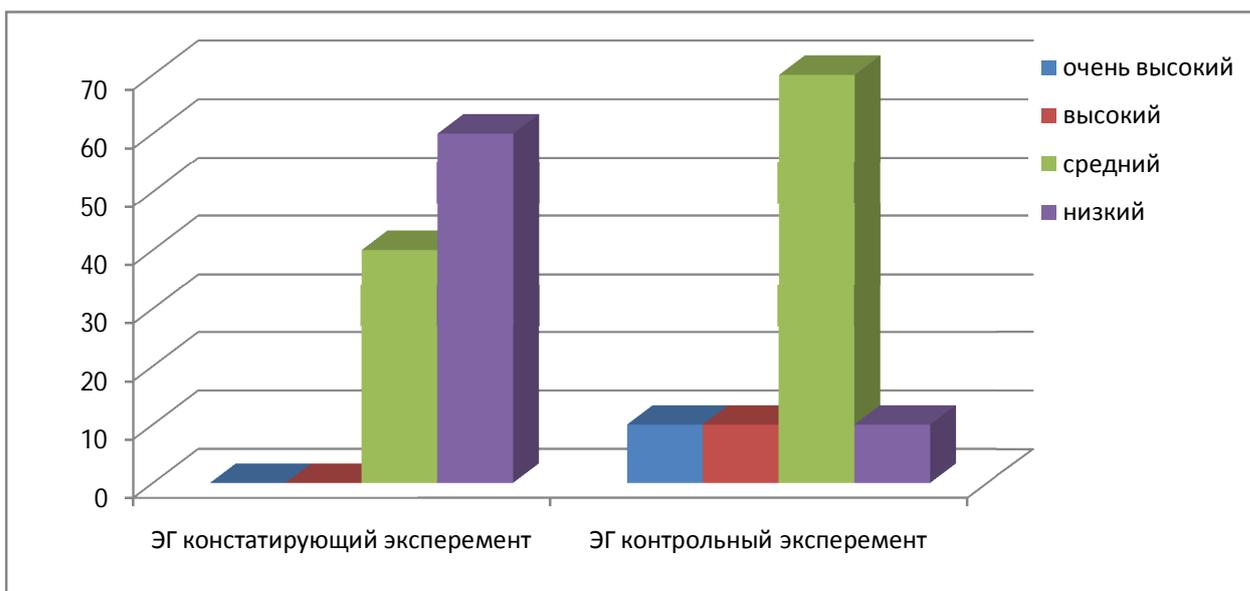


Рис.12. Распределение испытуемых ЭГ по уровням развития на этапе констатирующего и контрольного экспериментов, задание № 4 (%)

В результате проведения контрольного эксперимента при выполнении задания № 4 установлено, что у детей ЭГ по сравнению с констатирующим, вырос уровень сформированности языкового чутья, восприятия и понимания словообразовательных форм, то есть 10% дошкольников показали очень высокий уровень (1 ребенок), 10% – высокий (1 ребенок), 70% – средний (7 детей), 10% – низкий (1 ребенок) (рис. 13). Можно сделать вывод о том, что не у всех детей достаточно сформирована познавательная и семантическая сторона речи. Наибольшие затруднения вызвали вопросы с 3 по 5, так как они требуют более сложной аналитической деятельности. Некоторые из детей ошибочно считали, что читатель – это профессия, ориентируясь на значение суффикса -ТЕЛЬ, используемого для образования профессий и не могли проанализировать значение профессии пианист, так как это слово редко употребляется ими в речи.

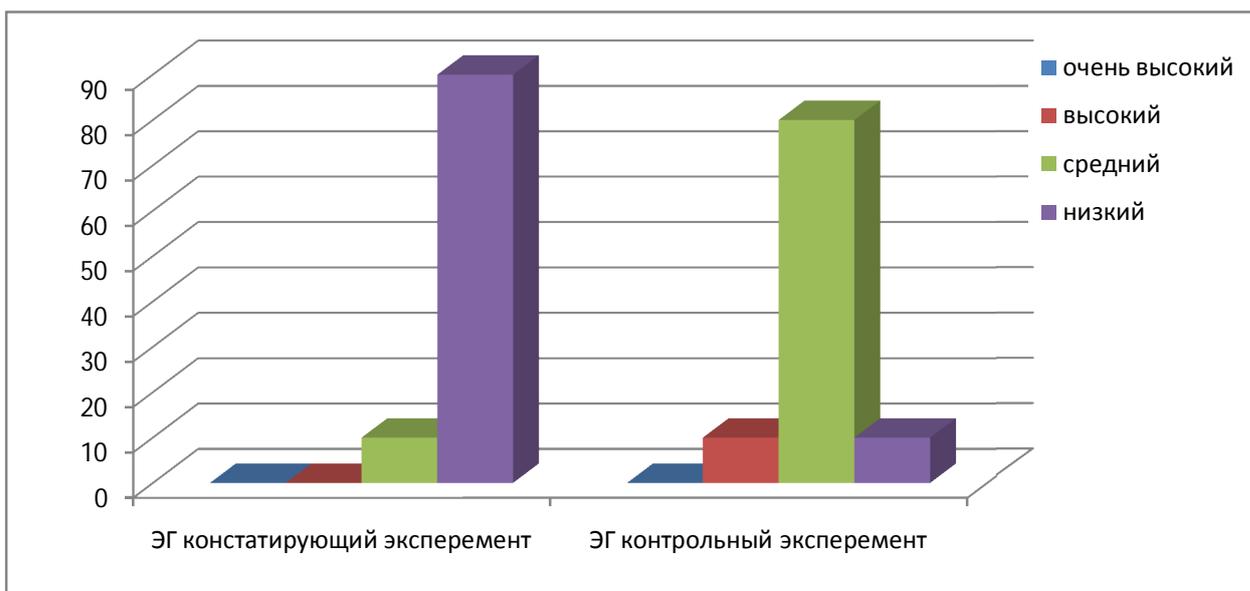


Рис.13. Распределение испытуемых ЭГ по уровням развития на этапе констатирующего и контрольного экспериментов, задание № 5 (%)

По данным, полученным после проведения контрольного эксперимента при выполнении задания № 5 было выявлено, что у детей ЭГ по сравнению с констатирующим экспериментом, улучшились навыки нахождения ошибок в употреблении способов словообразования, а именно 1 ребенок (10 %) показал высокий уровень, 8 – средний (80 %) и 1 – низкий (10 %) (рис. 14). Полученные результаты говорят о том, что при усвоении норм и правил словообразования у некоторых дошкольников еще не сформировалось критическое отношение к речи, что привело к ошибочному опознанию ненормативного варианта существительного как правильного. Некоторые дети находили ошибки, но не могли подобрать слово. Больше всего ошибок допущено ошибок при опознании слова «вареница», так как для составления правильного предложения не нужно было применять способ словообразования, а заменить ненормативный вариант на другое слово (розетка) или словосочетание (вазочка для варенья).

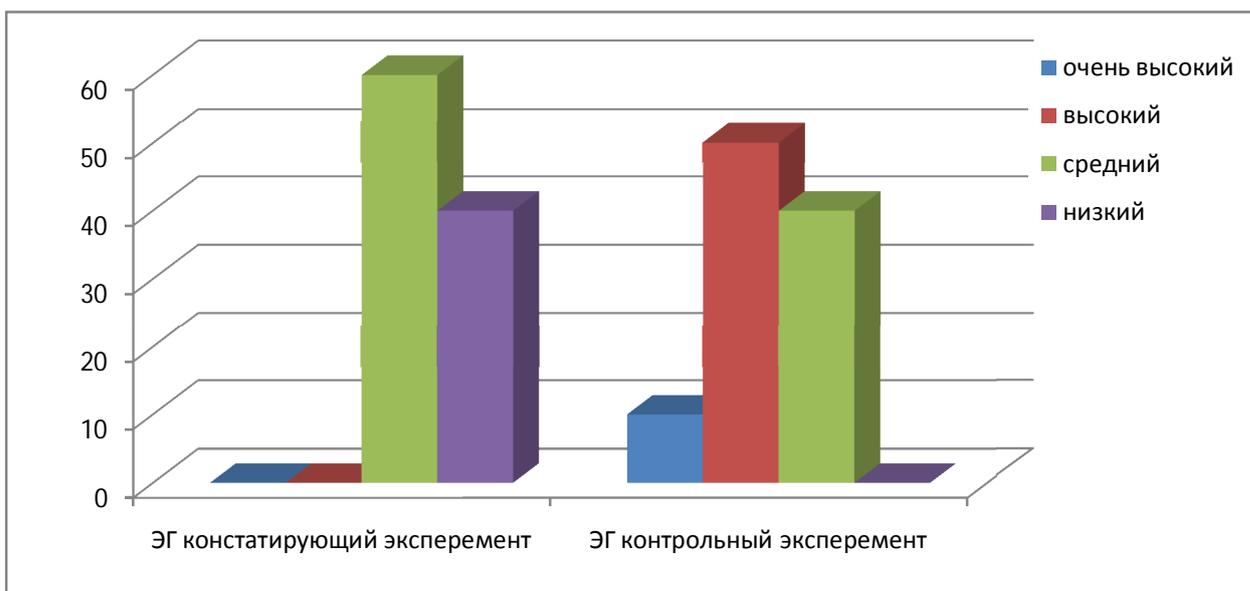


Рис.14. Распределение испытуемых ЭГ по уровням развития на этапе констатирующего и контрольного экспериментов, задание № 6 (%)

В результате проведения контрольного эксперимента в задании № 6 было выявлено, что по сравнению с констатирующим экспериментом, у дошкольников ЭГ возросла сформированность навыков образования слов, то есть 1 ребенок показал очень высокий уровень сформированности навыков (10 %), 5 – высокий (50 %), 4 – средний (40 %) (рис. 14). У некоторых детей ЭГ были отмечены: невозможность словообразования сложных слов (быстроногий – «быстрый», длинноухий – «длинный»), добавление суффикса (черноволосая – «черновосная»). Больше всего дошкольники ошибались в слове длинноухий («длинноуший»), это связано с чередованием согласных в корне в процессе словообразования.

В результатам контрольного эксперимента при выполнении задания № 7 было обнаружено, что по сравнению с констатирующим экспериментом у дошкольников ЭГ вырос уровень сформированности навыка образования от глагольных основ глаголов с помощью приставок, то есть 40% дошкольников показали очень высокий уровень навыка словообразования (4 человека), 50% – высокий (5 человек) и 10% – средний (1 человек) (рис. 15). Нами сделан вывод о том, что дошкольников ЭГ достаточно сформирован

данный навык словообразования, лишь в некоторых случаях дети сочетали словообразование с помощью приставок с суффиксальным словообразованием и словоизменением, так как эти навыки чаще используются детьми, а следовательно лучше усвоены (залететь – «залетела», улететь – «улетел», прилетать – «прилетает»).

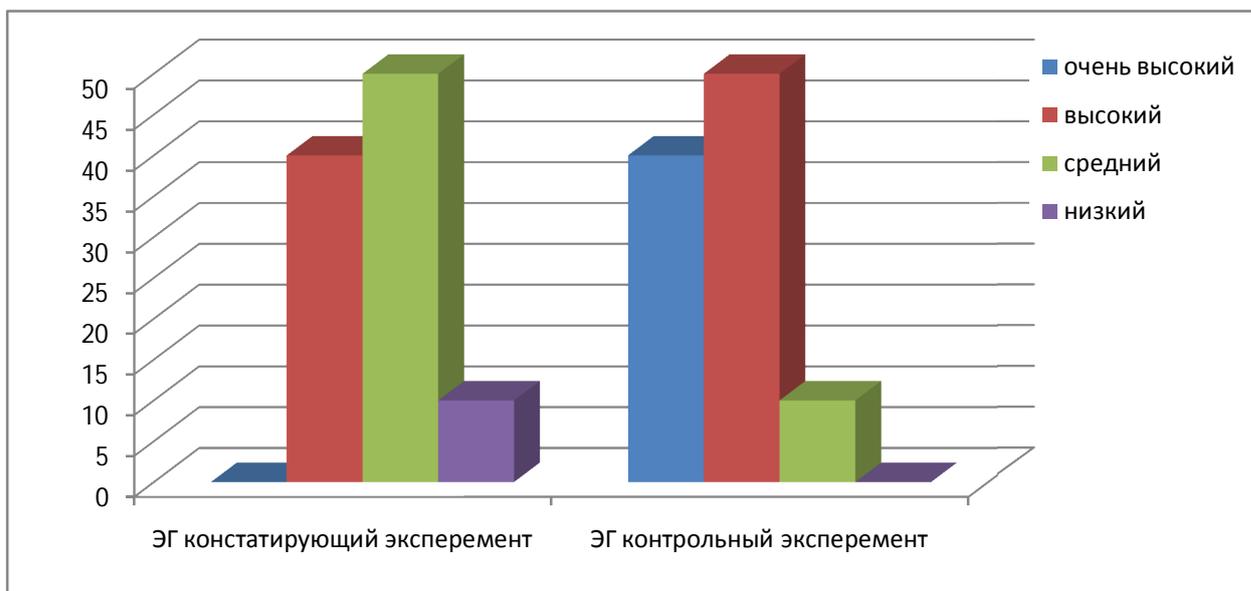


Рис.15. Распределение испытуемых ЭГ по уровням развития на этапе констатирующего и контрольного экспериментов, задание № 7 (%)

При выполнении задания № 8, по результатам контрольного эксперимента по сравнению с констатирующим было установлено, что у дошкольников ЭГ вырос уровень сформированности навыка образования глаголов с противоположным значением, а именно 20% (2 человека) показали очень высокий результат, 40% дошкольников – высокий результат (4 человека) и 40% – средний (4 человек) (рис. 16).

У дошкольников ЭГ сохранились ошибки замена приставки (вытащить – «утащить», выдвинуть – «раздвинуть») из-за того, что некоторые дети не чувствуют тонкой разницы между семантикой образованных глаголов.

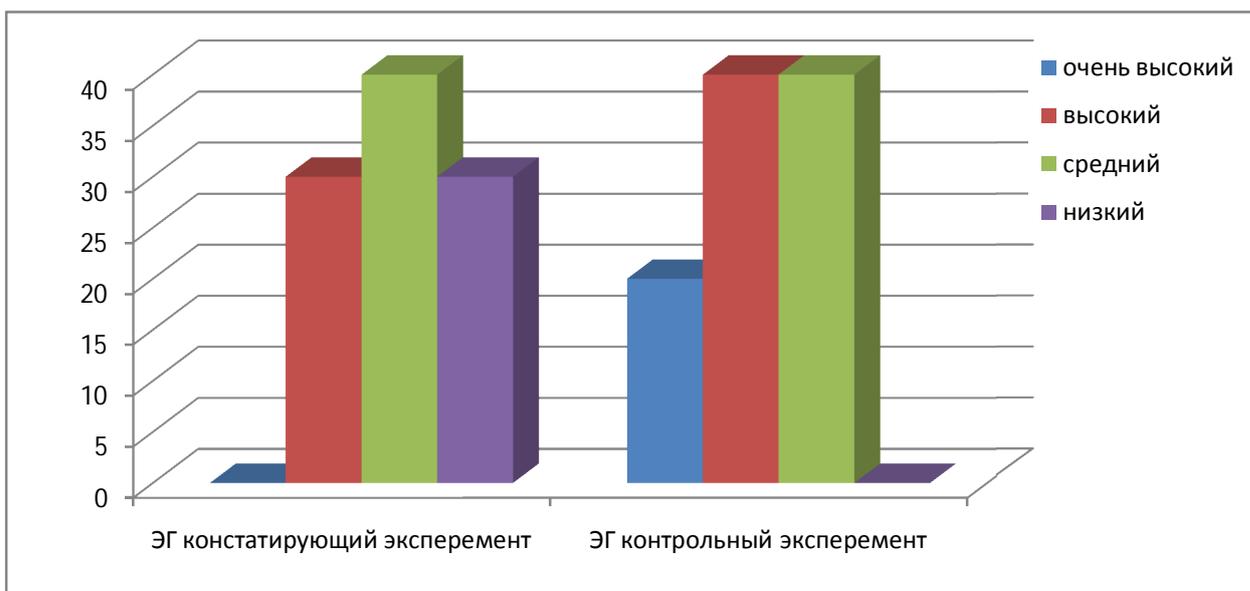


Рис.16. Распределение испытуемых ЭГ по уровням развития на этапе констатирующего и контрольного экспериментов, задание № 8 (%)

Таким образом, после проведения комплекса коррекционно-логопедических мероприятий с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня у некоторых детей ЭГ отмечены затруднения, обусловленные недостаточной возможностью семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов, а также нарушением операции выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующей данной модели слова. Эти нарушения проявились в менее грубой форме преимущественно у детей, показавших более низкие результаты на этапе констатирующего эксперимента.

В целом уровни сформированности навыков словообразования улучшились по каждому из заданий.

1. При проверке правильно употребления названий животных и их детенышей в единственном и множественном числе количество детей с низким уровнем сформированности сократилось с 10% до 0%, со средним – с 50% до 0%, с высоким уменьшилось с 40% до 20%, с очень высоким уровнем увеличилось от 0 до 80%.

2. Исследование навыка употребления в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами показало увеличение детей с очень высоким уровнем сформированности с 10% до 90%, остальные дети перешли на высокий уровень.

3. Исследование навыка употребления в речи наименования предметов посуды выявило увеличение детей с очень высоким уровнем сформированности с 0% до 90%, остальные дети (10%) оказались на высоком уровне.

4. При проверке языкового чутья, восприятия и понимания словообразовательных форм количество детей с низким уровнем сформированности сократилось с 60% до 10%, за счет этого увеличилось количество детей с высоким и очень высоким уровнем от 0% до 10% и со средним – от 40 % до 70%.

5. При исследовании навыка находить ошибки в употреблении способов словообразования количество детей с низким уровнем сократилось с 90% до 10%, за счет этого увеличилось количество детей с высоким уровнем от 0% до 10% и со средним – от 10 % до 80%.

6. В ЭГ улучшилась сформированность навыков образования слов, так как количество детей с низким уровнем сократилось с 40% до 0%, за счет этого увеличилось количество детей с высоким уровнем от 0% до 50% и очень высоким – от 0% до 10%, а со средним сократилось с 60 % до 40%.

7. В ЭГ улучшилась сформированность навыка образования от глагольных основ глаголов с помощью приставок, то есть количество детей с низким уровнем сократилось с 10% до 0%, со средним – с 50% до 10%, за счет этого увеличилось количество детей с высоким уровнем с 40% до 50%, с очень высоким уровнем увеличилось от 0 до 40%.

8. При оценке навыков образования глаголов с противоположным значением количество детей с низким уровнем сформированности сократилось с 30% до 0%, со средним – осталось на том же уровне (40%), за

счет этого увеличилось количество детей с высоким уровнем с 30% до 40%, с очень высоким уровнем увеличилось от 0 до 20%.

В тоже время у детей КГ результаты возросли незначительно или остались на прежнем уровне (Приложение 11). Это говорит о высокой эффективности проведенной нами коррекционно-логопедической работы и позволяет в дальнейшем использовать на практике разработанный нами комплекс мероприятий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ознакомившись с проблемой нарушения словообразовательных навыков у старших дошкольников с ОНР III уровня, мы проанализировали психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования и сделали вывод о том, что речь детей с ОНР III уровня характеризуется нарушением произношения и различения звуков, ограниченным словарным запасом, затрудненным словообразованием и словоизменением, неразвитой связной речью. У старших дошкольников с ОНР III уровня отмечается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает и влияет на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Исследования В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, А.Н. Гвоздева, Е.С. Кубряковой, А.А. Леонтьева, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконина и других доказали, что овладение словообразованием детьми в процессе онтогенетического развития определяется степенью усвоения предметных отношений и их связей с языковыми явлениями. Пик этого овладения приходится на дошкольный возраст. Ошибки словообразования говорят о существенном снижении возможностей дошкольников с недоразвитием речи в усвоении словообразовательных морфем как языковых знаков и в овладении операциями с ними. Это тормозит становление не только лексической системы языка, но всего словообразовательного уровня языковой способности и, как следствие, речевого развития в целом.

Опираясь на исследования М.М. Алексеевой, А.Г. Арушуновой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Н.С. Жуковой, Н.В. Серебряковой, Л.Ф. Спириной, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой мы выявили особенности сформированности навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в ходе проведения констатирующего эксперимента по методике М.М. Алексеевой, В.И. Ляминой «Исследование

способности словообразования», дополненной заданиями на образование приставочных глаголов из «Методики психолингвистического исследования нарушений устной речи» Р.И. Лалаевой. Основными нарушениями словообразования являлись недостаточные возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов, а так же нарушение операции выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующей данной модели слова.

В ходе проведения формирующего эксперимента нами был разработан и проведен комплекс коррекционно-логопедических мероприятий, который включал в себя: логопедические занятия, взаимодействие со специалистами детского сада (воспитателями) и работу с родителями.

На последнем этапе работы мы определили степень эффективности составленного комплекса мероприятий после повторного исследования навыков словообразования дошкольников с ОНР III уровня. В результате было выявлено, что уровень сформированности навыков словообразования экспериментальной группы по каждому из заданий заметно вырос, в то время как у детей контрольной группы результаты возросли незначительно или остались на прежнем уровне.

Мы считаем, что разработанный нами комплекс мероприятий по формированию словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня может быть использован в практической работе с такими детьми в дошкольных общеобразовательных учреждениях.

Таким образом, цели и задачи нашей работы достигнуты, гипотеза о том, что коррекционно-логопедическая работа с использованием комплекса коррекционно-логопедических мероприятий, направленных на формирование навыков словообразования, позволит повысить уровень сформированности словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного с ОНР III уровня доказана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверьянова, А.П. Как образуются слова / А.П. Аверьянова. – М.: Просвещение, 2001. – 71 с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений, – 3-е изд., стереотип / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
3. Алексеева, М.М. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Академия, 2013. – 340 с.
4. Арушанова, А.Г. Формирование грамматического строя речи / А. Г. Арушанова. – М., 2005. – 296 с.
5. Веракса, А.Н. Практический психолог в детском саду: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / А.Н. Веракса, М.Ф. Гуторова. – М., 2011. – 210 с.
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. История русских лингвистических учений /В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 2005. – 560 с.
8. Винокур, Г.О. Избранные труды по языкознанию и культуре речи возрасте / Г.О. Винокур. – СПб.: ЛКИ, 2010. – 232 с.
9. Волкова, С.Н. Формирование навыков словообразования существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Волкова, М.В. Пустовалова // Логопед в детском саду. – 2015. – № 2. – С. 44–60.

10. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: Астрель, 2006. – 158 с.
11. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 91 с.
12. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 79 с.
13. Гараева, Л.И. Психолингвистический анализ семантической структуры производного слова: автореф. дис.... канд. филолог. наук: 10.02.19 / Гараева Людмила Ивановна. – М. – 1987. – 23 с.
14. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство–пресс, 2007. – 472 с.
15. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. Изд.3 / А.Н. Гвоздев. – М.: Ленард, 2015. – 322 с.
16. Глухов, В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.03 / Глухов Вадим Петрович. – Ленинград. – 1988. – 26 с.
17. Детская речь: психолингвистические исследования: Сб. ст. / Отв. ред. Т.Н. Ушакова, Н.В. Уфимцева. – М., 2001. – 222 с.
18. Диброва, Е.И. Современный русский язык: Теории. Анализ языковых единиц. Учебник для студ. высш. учеб. заведений. Ч. 1: Фонетика. Лексикография. Морфемика. Словообразование / Е.И. Дибровой, Л.Л. Касаткин, Н.А. Николина, И.И. Щеболева. – М.: Академия, 2002. – 417 с.
19. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи) / Л.Н. Ефименкова. – М., 1985. – 112 с.
20. Ефремова, Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка / Т.Ф. Ефремова. – М.: Академия 2006. – 658 с.

21. Жирмунский, М.В. Общее и германское языкознание / В.М. Жирмунский – М., 2013. – 694 с.
22. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М: Книгомир, 2011. – 320 с.
23. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / В.К. Зарецкий. – М.: Наука, 2009. – 323 с.
24. Карпова, С.Н. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников 6–7 лет / С.Н Карпова, В.В. Мамаева. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
25. Каше, Г.А. Методическое руководство к дидактическому материалу по исправлению недостатков речи у детей дошкольного возраста: пособие для воспитателей и логопедов. 4-е изд., перераб. / Г.А. Каше, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 164 с.
26. Коноваленко, В.В. Родственные слова. Лексико-грамматические упражнения и словарь для детей 6–8 лет / В.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2015. – 64 с.
27. Короткова, А.В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи третьего уровня / А.В. Короткова, Е.Н. Дроздова // Логопед, 2004. – № 1. – С. 26–34.
28. Короткова, Э.П. Принципы обучения речи в детском саду / Э.П. Короткова. – Ростов н / Д., 2005. – 124 с.
29. Кубрякова, Е.С. Словообразование как особый вид речевой деятельности. Словообразование и формообразование / Е.С.Кубрякова. – М.: Астрель, 2013. – 57 с.
30. Лалаева, Р.И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе / Р.И. Лалаева // Логопедия. – 2005. – № 1. – С. 5–11
31. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2001. – 223 с.

32. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи / Р.И. Лалаева. – СПб., 2006. – 380 с.
33. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001.– 224 с.
34. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей. Избранные труды / Р.Е. Левина. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
35. Левчук, Е.А. Грамматика в сказках и историях / Е.А. Левчук. – СПб.: Детство–пресс, 2003. – 32 с.
36. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
37. Лепская, Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – М.: РГБУ, 2013. – 311 с.
38. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов. В 5 кн. Кн. V: Фонетико–фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2003. – 480 с.
39. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. ВУЗов 5-е издание, переработанное и дополненное / под ред. Л.С.Волковой. – М.: Владос, 2009. – 703 с.
40. Максаков, А.И. Развитие правильной речи / А.И. Максаков, Л.Н. Ефименкова. – М.: Мозаика – Синтез, 2005. – 107 с.
41. Муравьева, С.Ю. Методы логопедической работы по усвоению родственных слов дошкольниками с общим недоразвитием речи / С.Ю. Муравьева // Логопед в детском саду. – 2015. – № 1. – С. 87–94.
42. Немченко, В.Н. Введение в языкознание: учебник для вузов / В. Н. Немченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2013. – 679 с.

43. Нищева, Н.В. Развивающие сказки: Цикл занятий по развитию лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи, развитию связной речи у детей дошкольного возраста: Уч. – метод. пособие – конспект / Н.В. Нищева. – СПб: Детство–пресс, 2002. – 47 с.

44. Нищева, Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство–пресс, 2013. – 624 с.

45. Новиковская, О.А. Логопедическая грамматика для малышей. Пособие для занятий с детьми 4–6 лет / О.А. Новиковская – СПб.: Корона, 2004. – 80 с.

46. Парамонова, Л.Г. Развитие словарного запаса у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство–пресс, 2007. – 208 с.

47. Покровский, М.М. Избранные работы по языкознанию / М.М. Покровский. – М.: Акад. наук СССР, 1959. – 382 с.

48. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В.В. Лопатина. – М: АСТ, 2009. – 432 с.

49. Психолингвистика: учебник для вузов / под ред. Т.Н. Ушаковой. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 416 с.

50. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М: Академия, 2003. – 320 с.

51. Развитие речи дошкольника: Сб. науч. тр. / под ред. О.С. Ушаковой. – М., 1990. – 137 с.

52. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Сазонова. – М.: Академия, 2007. – 144 с.

53. Серебрякова, Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии): Учебное пособие / Н.В. Серебрякова, Л.В. Лопатина. – СПб.: Союз, 2001. – 191 с.

54. Сохин, Ф.А. К проблеме онтогенеза правил словообразования: психолингвистические исследования / Ф.А. Сохин, Г.А. Тамбовцева, А.М. Шахнарович. – М.: АН СССР, 1978. – 52 с.

55. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1–4 кл.) / Л.Ф. Спирова. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.

56. Ткаченко, Т.А. В первый класс – без дефектов речи: Методическое пособие / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Детство–пресс, 1999. – 112 с.

57. Ткаченко, Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений: Сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2003. – 136 с.

58. Томилова, С.Д. Полная хрестоматия для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей. Книга 2 / С.Д. Томилова. – М.: АСТ, 2033. – 704 с.

59. Туманова, Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова. – М., 2002. – 237 с.

60. Туманова, Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова // Дефектология. – 2001. – № 4. – С. 68–76.

61. Туманова, Т.В. Формирование словообразовательной компетенции у детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: дис.... докт. пед. наук 13.00.03 / Туманова Татьяна Володаровна. – М.: МГОПУ, 2005. – 397 с.

62. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С.Ушакова. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

63. Фадеева, Н.Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР средствами дидактических игр / Н.Н. Фадеева // Логопедия. – 2016. – № 4. – С. 3–6.

64. Федеравичене, Э.А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.03 / Федеравичене Эдуард Андреевич – М. –1984. – 24 с.

65. Филичева, Т.Б. Основные направления педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова // Логопед в детском саду, 2014. – № 3. – С. 78–82.

66. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т.Б. Филичева, Т.В. Чиркина. – М.: Альфа, 1993. – 103 с.

67. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева Г.В. Чиркина // Логопед в детском саду. – 2013. – № 3. – С. 65–71.

68. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Т.В. Чиркина. – М.: Айрис – пресс, 2008. – 224 с.

69. Фотекова, Т.А. Сравнительное исследование особенностей познавательной деятельности при общем недоразвитии речи и при задержке психического развития у младших школьников: автореф. дис.... канд. псих. наук: 19.00.10 / Фотекова Татьяна Анатольевна. – М. – 1993. – 24 с.

70. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений: / С.Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.

71. Черемисина, М.И. Особенности образования суффиксальных прилагательных в детской речи. Фонетика и морфология языков России / М.И. Черемисина, А.В. Захарова. – Новосибирск, 1972. – 162 с.

72. Чиркина, Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2016. – 207 с.

73. Чуковский, К.И. Собрание сочинений в 15 т. Том 2. От двух до пяти/ К.И. Чуковский.– М.: Терра – Книжный клуб, 2001. – 202 с.

74. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М., 1990. – 168 с.

75. Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // Психолингвистика и современная логопедия / под. ред. Л.Б. Халиловой. – М., 1997. – 250 с.

76. Эльконин, Б.Д. Психология развития: Учебное пособие для ВУЗов / Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 107 с.

77. Ястребова, А.В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей – логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.

78. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А.В. Ястребова. – М.: АРКТИ, 1999. – 118 с.

79. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» / [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>

Таблица 1 – Состав экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента

№	И. Ф.	Дата рождения
1.	Александр К.	11.04.2010 г.
2.	Алина М.	11.12.2010 г.
3.	Артем А.	12.01.2010 г.
4.	Артем Д.	10.06.2010 г.
5.	Вероника Ш.	15.07.2010 г.
6.	Виктория К.	10.06.2010г.
7.	Дарья Б.	02.02.2010 г.
8.	Егор Б.	10.05.2010 г.
9.	Екатерина Б.	15.10.2010 г.
10.	Илья С.	04.11.2010 г.
11.	Константин П.	09.03.2010 г.
12.	Ксюша К.	28.01.2010 г.
13.	Макар Г.	13.11.2010 г.
14.	Мария М.	12.03.2010 г.
15.	Полина А.	15.06.2010 г.
16.	Светлана П.	09.03.2010 г.
17.	София Б.	15.08.2010 г.
18.	София К.	05.06.2010 г.
19.	Стефания Б.	17.09.2010 г.
20.	Татьяна Л.	04.12.2010 г.

Таблица 1 – Анализ анамнестических данных

№	Фактор	Встречаемость, %
1.	Возраст мамы старше 30 лет на момент рождения ребенка	20
2.	Недоношенность, переношенность плода	30
3.	Масса ребенка при рождении менее 3 кг	20
4.	Ребенок от первой беременности	10
5.	Наличие аборт	40
6.	Патологическое течение беременности	60
7.	Патологическое течение родов	80
8.	Раннее искусственное вскармливание	20
9.	Наличие родовой травмы, инфекционных и тяжелых соматических заболеваний до 1 года	60
10.	Наличие заболеваний после года до 3-х лет	60
11.	Наличие заболеваний после 3-х лет	40
12.	Задержка раннего речевого развития	30
13.	Занимаются или занимались с логопедом	60
14.	Ребенок воспитывается в неполной или многодетной семье	40

Таблица 1 – Результаты исследования словообразовательных навыков
в экспериментальной группе на этапе констатирующего эксперимента

№	И. Ф.	Задание							
		№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8
1.	Александр К.	6	4	4	3	3	7	11	4
2.	Алина М.	8	4	3	2	0	5	6	3
3.	Артем А.	7	4	4	3	1	7	10	4
4.	Артем Д.	8	3	1	2	0	4	6	1
5.	Вероника Ш.	3	3	1	2	0	0	4	2
6.	Виктория К.	12	4	3	2	0	3	8	1
7.	Дарья Б.	11	4	4	3	1	7	8	3
8.	Егор Б.	10	5	1	3	2	6	10	3
9.	Екатерина Б.	8	4	3	2	0	4	8	4
10.	Илья С.	2	3	1	2	0	0	5	1
11.	Константин П.	11	4	4	2	3	6	10	4
12.	Ксюша К.	10	5	1	3	2	7	10	3
13.	Макар Г.	11	4	4	2	2	5	10	3
14.	Мария М.	12	4	3	2	1	3	8	1
15.	Полина А.	6	3	4	2	2	9	11	4
16.	Светлана П.	11	4	4	3	1	7	8	3
17.	София Б.	7	4	4	3	1	8	10	3
18.	София К.	8	4	2	3	0	4	9	4
19.	Стефания Б.	4	3	1	2	0	4	7	1
20.	Татьяна Л.	8	4	2	2	0	7	7	3

Таблица 1 – Состав групп на этапе формирующего эксперимента

№	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1.	Александр К.	Дарья Б.
2.	Алина М.	Вероника Ш.
3.	Артем А.	Константин П.
4.	Артем Д.	Ксюша К.
5.	Виктория К.	Мария М.
6.	Егор Б.	Полина А.
7.	Екатерина Б.	София Б.
8.	Илья С.	София К.
9.	Макар Г.	Стефания Б.
10.	Светлана П.	Татьяна Л.

Таблица 2 – Распределение по уровням развития навыков словообразования контрольной группы, %

Уровень развития	Задания							
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8
очень высокий	0	10	0	0	0	0	0	0
высокий	40	60	40	0	0	20	50	30
средний	40	30	10	40	10	40	40	40
низкий	20	0	50	60	90	40	10	30

Таблица 3 – Распределение по уровням развития навыков словообразования экспериментальной группы, %

Уровень развития	Задания							
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8
очень высокий	0	10	0	0	0	0	0	0
высокий	40	70	40	0	0	0	40	30
средний	50	20	30	40	10	60	50	40
низкий	10	0	30	60	90	40	10	30

Фрагмент 1

Знакомство детей со словами, обозначающими предметы

Логопед объясняет детям, что все предметы имеют свое название, и называет разные предметы: книжку, куклу, карандаш. Затем берет предметы и просит, чтобы дети сами их назвали.

Логопед. Вы правильно назвали все эти предметы и сказали много разных слов. Повторите эти слова. (Дети повторяют слова с опорой на предметы.) А теперь сосчитайте, сколько я произнесу слов: *дом, цветок* (два слова). Придумайте по одному слову. (Дети придумывают.) Каждый из вас произнес только одно слово, а мы услышали много разных слов. Придумайте каждый по два слова. (Дети произносят слова. Логопед должен следить за тем, чтобы дети не соединяли слова союзом *и*.)

Вопросы к словам–предметам.

3. Логопед обращается к детям.

– Вокруг нас много разных предметов. И о каждом предмете мы можем спросить. Я вас буду спрашивать, а вы отвечайте одним словом: «Что это?» (Логопед указывает на разные неодушевленные предметы, например, стол, книга, игрушка. Дети должны назвать эти предметы.) Как я спрашивала про эти предметы? (*Что это?*) А сейчас я вас спрошу иначе: «Кто это?» (*Вова.*)

Логопед показывает картинки с одушевленными предметами: птичку, рыбку, детей – и спрашивает: «Кто это? Как я спрашивала про все эти предметы? (*Кто это?*) Я вам буду называть разные слова, а вы ставьте вопросы».

Логопед называет одушевленные предметы, дети ставят вопрос: «Кто это?»

4. Одушевленные и неодушевленные предметы.

Логопед раскладывает картинки на своем столе и дает детям задание.

Задание. Рассмотреть картинки, а) Назвать те, которые изображают живые предметы, поставить к ним вопрос, б) Назвать картинки, которые изображают неживые предметы, поставить вопрос.

Например: *Стол.* (Что это?) *Кошка.* (Кто это?)

Задание. Поставить вопросы к словам.

Логопед называет разные слова вразбивку, обозначающие одушевленные и неодушевленные предметы. Дети ставят к ним вопросы: «Кто это?» или «Что это?»

Фрагмент 2

Знакомство детей со словами, обозначающими действия

Логопед приглашает одного ребенка и дает ему задание (тихо): «Саша, рисуй». Затем спрашивает у детей: «Что делает Саша?» (Дети должны ответить одним словом.)

Логопед дает разные задания ребенку, а дети называют его действия. Обращаясь к детям, логопед говорит: «Вы мне назвали много разных слов. Теперь я назову вам слова, а вы сосчитайте, сколько я назову слов: прыгает, играет». (Два слова.) К словам, которые вы называли, и которые называла я, можно поставить вопрос: что делает? Эти слова обозначают действия. Теперь я буду называть вам слова, а вы будете ставить к ним вопрос:

Варит. (Что делает?) Шьет. (Что делает?) Бежит. (Что делает?)
Смеется. (Что делает?)

4. Работа с картинками. Рассмотрите картинки. Ответьте одним словом на вопрос: что делает?

Дети рассматривают картинки поочередно и называют только одно слово, обозначающее действие, например: поливает, строит, лает, подметает, рисует и т. д.

Фрагмент 3

Знакомство детей со словами, обозначающими признаки предметов

Логопед предлагает детям рассмотреть лимон и ответить на вопрос: какой? (Овальный, желтый, душистый, большой, спелый.)

Логопед. Мы услышали много разных слов, и ко всем этим словам можно поставить вопрос: какой? А теперь посчитайте, сколько я скажу слов: «Большой, новый». (Два слова.) Теперь вы назовите по два слова, к которым можно поставить вопрос: какой?

Аналогично отрабатываются прилагательные женского и среднего рода, отвечающие на вопросы: какая? какое? [19, с.15]

Фрагмент 1

Знакомство детей с понятием «родственные слова»

Логопед рассказывает детям сказку и одновременно выставляет на доску картинки, названия предметов на которых являются родственными словами

Давным–давно потеряли люди слово снег, забыли о нем. А слово попало в землю, и появились ростки – слова: снегурочка, снежки, снежинки, снегоход, снежок, снеговик. Посмотрели люди, послушали, а слова-то похожи как родные, как родственники. И назвали люди такие слова родственными. (Логопед еще раз произносит родственные слова, акцентируя их общую звуковую часть, после чего поясняет смысловую общность названных слов.)

Составление цепочки родственных слов.

Логопед ставит на доску картинку с изображением батона и произносит слово хлеб. Последующие картинки называют дети, логопед только помогает им точно подобрать нужное родственное слово, не произнося его. Слова: хлебница, хлебокомбинат, хлебопек, хлебоуборочный комбайн, хлебные крошки.

Логопед тщательно анализирует получившуюся цепочку слов, уточняя с детьми их звуковую и смысловую общность.

Чтобы закрепить понятие «родственные слова», логопед читает детям стихотворение:

Слова, как родные, похожи чуть–чуть,
И если поставить их в ряд,
Немного послушать и вдуматься в суть
Они об одном говорят.

Выбор родственных слов из стихотворения.

Логопед просит детей внимательно слушать и найти в тексте родственные слова:

У рыбаков небывалый улов,
 Рыбу поймал и старик–рыболов.
 Мы рыболовную сеть соберем,
 Рыбного супа в тарелки нальем.

После того как с помощью логопеда дети отыскивают родственные слова, аналогичные картинки выставляются логопедом на доску и еще раз тщательно анализируется цепочка родственных слов.

Выбор родственных слов из рассказа.

Выставляя на доску картинки, логопед читает детям рассказ, из которого предлагает выбрать родственные слова:

Петя и Оля пока дошкольники. Они ходят в детский сад. Но быстро пройдет лето, наступит осень, и станет Петя школьником, а Оля – школьницей. Пойдут они в новую, красивую школу. Около школы есть школьный сад. А пока называют Петю и Олю смешным словом – дошколята.

Фрагмент 2

Закрепление понятия «родственные слова»

Логопед ставит на доску картонное изображение дерева, в кроне которого сделаны прорези. В них логопед вставляет карточки с написанными на них родственными словами, когда читает стихотворение (к этому периоду обучения дети группы владеют чтением):

Как-то, много лет назад, Посадили странный сад. Не был сад фруктовым, Был он только словом. Это слово, слово–корень, Разрастаться стало вскоре, И плоды нам принесло – Стало много новых слов.

Вот из сада всем рассада, Вот еще посадки рядом. А вот садовод,
 С ним садовник идет.

Очень интересно

Гулять в саду словесном.

Ряд родственных слов прочитывается детьми; с помощью логопеда анализируется их звуковая, а также смысловая общность.

Выбор опорного родственного слова.

Логопед выставляет на доску картинки с изображениями леса, зайца и руки. Затем предупреждает, что из трех слов – названий этих предметов – необходимо будет выбрать родственное к каждому слову, которое он сейчас произнесет: рукомойник, зайчиха, рукоделие, зайчонок, лесник, зайчик, лесоруб, зайчишка, лесничий, перелесок, безрукавка и пр.

Выбор неродственного слова.

Логопед напоминает, что родственные слова имеют похожее звучание и что-то общее в значении; затем предупреждает детей, что сейчас не все слова в цепочке будут родственниками. На доску выставляются картинки: конь, конюх, конюшня, жеребенок, конница.

Анализируя смысл и звучание слов, логопед помогает детям выбрать неродственное слово (жеребенок) [56, с.47].

Пальчиковые игры и игры с движениями

«Ветер, ветер, ветерок»

Ветер по лесу гулял,	<i>Ребенок выполняет ладошками плавные</i>
Ветер листики считал:	<i>волнообразные движения.</i>
Вот – дубовый,	<i>Ребенок загибает по одному пальчику,</i>
Вот – кленовый,	<i>начиная с большого.</i>
Вот – рябиновый, резной,	
Вот – с березки, золотой.	
Вот – последний лист с	
осинки	<i>Ребенок поднимает руки вверх, а затем</i>
Ветер бросил на тропинку.	<i>плавно опускает ладошки на стол или</i>
	<i>колени.</i>

«Мы ехали»

На лошадке ехали,	<i>Шаги на месте.</i>
До угла доехали.	
Сели на машину,	<i>Бег на месте.</i>
Налили бензину.	
На машине ехали,	<i>Приседания.</i>
До реки доехали.	
Трр! Стоп! Разворот.	<i>Поворот кругом.</i>
На реке – пароход.	<i>Хлопки в ладоши.</i>
Пароходом ехали,	<i>Шаги на месте.</i>
До горы доехали.	
Пароход не везет,	

Надо сесть на самолет.
Самолет летит,
В нем мотор гудит: -у-у-ф.

Руки в стороны, «полетели».

«Пекарь»

Пекарь, пекарь, из муки
Испеки нам колобки,
Да сушки – Ванюшке,
Да баранки – Танюшке,
Да бублики – Мишке,
Да калачи – Маришке

*Выполняют круговые движения
ладонями –
имитация скатывания колобка
Поочередно соединяют большие
пальцы обеих рук с остальными
пальцами – упражнение «колечки».*

«Девочка Иринка»

Девочка Иринка
Порядок наводила.
Девочка Иринка
Кукле говорила:
«Салфетки должны быть
В салфетнице,
Масло должно быть в
масленке,
Хлебушек должен быть в
хлебнице,
А соль? Ну конечно, в
солонке!»

Дети делают ритмичные хлопки

Грозят указательным пальцем

*Поочередно соединяют большой
палец с остальными*

«В переулке дом растет»

В переулке дом растет.

Дети складывают руки «домиком» над головой.

Стены каменщик кладет.

Сгибают их в локтях, делают «лесенку» снизу вверх.

В новый дом маляр пришел,
Красит стены, красит пол.

*«Ходят» пальцами по столу.
Имитируют работу с кистью (обеими руками).*

То не град, то не гром –
Кровельщик на крыше.

*Грозят указательным пальцем.
Складывают руки «домиком» над головой.*

Бьет он громко молотком,
Вся округа слышит.

*Стучат кулаками друг о друга.
Прикладывают правую ладонь к правому уху.*

«Довольна корова своими телятами»

Довольна корова своими
телятами,

Дети показывают большой палец

Овечка довольна своими
ягнятами,

Показывают указательный палец.

Кошка довольна своими
котятами.

Показывают безымянный палец.

Кем же довольна свинья?
Поросятами!

Показывают средний палец.

Довольна коза своими
козлятами

Показывают мизинец.

А я довольна своими
ребятами!

Ритмично хлопают.

*Грамматические сказки***Сказка 1**

Работая над обогащением глагольного словаря, особое внимание уделяется приставочным глаголам. Научить детей улавливать общую часть родственных слов, понимать изменение значения слова при использовании различных приставок поможет сказка «Бабушкины пирожки».

БАБУШКИНЫ ПИРОЖКИ

Летом Паша и Маша гостили у бабушки. Каждый день бабушка пекла им пирожки с вишнями. Дети пили молоко, **заедали** пирожками. Пирожки были вкусные, просто **объедение**.

Маша и Паша стали играть: кто больше пирожков **съест**?

Ели, ели – наелись, даже **объелись**.

Решили они: «Пусть теленок **доест** то, что мы не **доели**».

Теленок рассердился, ну просто **взъялся**. Вертит головой: «Му, не хочу я ваши **объедки** есть!»

Увидела это бабушка и говорит: «Милые детушки, вы у меня **заелись!** Теленок любит травку. Идите и нарвите свежей!»

Приехала мама, очень обрадовалась: «Паша и Маша, вы такие большие стали, **разъелись** на бабушкиных пирожках! Нужно вам новые штанишки сшить. Но сначала я тоже хочу **поесть** пирожков».

Сели **едоки**

Есть пирожки.

Ели, ели – встали,

«Спасибо!» сказали.

Вопросы и задания

1. Детей просят вспомнить и назвать слова, похожие на слово «есть», которые они слышали в этой истории: *заедали, ели, наелись, объелись*,

съест, объединение, не доели, взъелся, объедки, заелись, разъелись, поест, едоки.

Если не все слова понятны детям, их значение объясняются:

съел (все до конца),

объелся (слишком много съел),

разъелся (растолстел),

наелся (больше есть не хочется),

взъелся (рассердился так сильно, что, кажется, съел бы обидчика),

объедки (то, что не доели, остатки),

едоки (те, которые едят).

2. Кто-либо из детей может самостоятельно пересказать историю, употребляя услышанные родственные слова.

Сказка 2

Этот рассказ покажет детям, как могут образовываться названия профессий.

ОБЕЩАНИЕ

Петя попросил папу:

– Подари мне, пожалуйста, барабан и трубу.

– Я бы подарил, сынок, да боюсь, что ты будешь то трубить, то барабанить и мешать мне работать.

– Честное слово, папочка, я буду барабанщиком, когда ты отдыхаешь, а трубачом, когда ты спишь.

По Е. Ф. Рау

Вопросы и задания

1. Попросите детей назвать слова, похожие (то есть слова-родственники) на слово «барабан» (*барабанить, барабанщик*), на слово «труба» (*трубить, трубач*).

4. Перекидывая мяч, поиграйте с детьми «в слова».

Кто играет на баяне? – *Баянист*.

Кто играет на гитаре? – *Гитарист.*

На пианино? – *Пианист.*

На контрабасе? – *Контрабасист.*

На флейте? – *Флейтист.*

На органе? – *Органист.*

На трубе? – *Трубач.*

На скрипке? – *Скрипач.*

На барабане? – *Барабанищик.*

На балалайке? – *Балалаечник.*

На арфе? – *Арфист.* И т.д.

3. Попросите детей пересказать рассказ «Обещание», используя родственные слова: *труба, трубить, трубач; барабан, барабанить, барабанищик.*

Сказка 3

Эта сказка поможет детям усвоить способы образования прилагательных от существительных.

ЛЕСНОЕ АТЕЛЬЕ

Однажды Ежик решил: «Раз у меня много иголок, я могу открыть швейное ателье в лесу». Написал он объявление и повесил на елке у своей норки:

Еж–портной обошьет народ лесной.

Платья для бала, костюмы для дела,

Халаты, рубашки для отдыха и сна.

Скорее, зверюшки, скорее, лесные,

Бегите, ползите, спешите сюда!

Иголки и нитки готовы всегда.

Привез я и бархат, и шерсть, и атлас.

Наряды отличные будут у вас.

Первой прибежала Лиса: «Помоги, Еж! Кур воровала, шубу разорвала. Зашей дырки!»

Ежик успокоил: «Я, Лисонька, тебе новую шубу сошью: **рыжую, пушистую, меховую**. Будешь, Лиса, модная ходить».

Пришли к Ежу Медвежата, косолапые ребята: «Дядя Еж, перешей нам шапки. Мороз, уши мерзнут».

Ежик говорит: «Выбирайте шерсть, ребятки. В новых **шерстяных** шапках ушам будет тепло!»

Прибежал серый Волк и воем: «Помоги, дружище Еж, пришить пуговицы к рубашке».

Ежик отвечает: «Давай, серый, новую **льняную** рубашку сошью, а пуговицы **капроновыми** нитками пришью. Никогда не оторвутся!»

Прискакала Белочка–хлопотунья, жалуется: «Орехи собирала, у фартука карманчик оторвала, юбку тоже нужно подшить и оборки пришить».

Ежик успокоил и ее: «Не расстраивайся, хозяйюшка! Сошью тебе новый **ситцевый фартук**, на кармане вышью **шелковыми** нитками орехи да грибы и **кружевные** оборки пришью. Будешь, Белочка, нарядная хлопотать в лесу».

Уж приполз и шипит: «Ушей мне хвост, пожалуйста, что-то похудел я».

Ежик предложил: «Я сошью тебе **крепдешиновый** комбинезон. Будешь ползать, Уж, красивым!»

Щука и та из проруби выглянула: «Эй, портной, купальник мне сшей морской. Летом поплыву отдыхать на курорт».

Ежик отвечает: «Могу сшить купальник блестящий **трикотажный** и еще халат **атласный**. Будешь первой красавицей в заморских странах».

Заяц косой вприпрыжку прибежал, Ежу **бархатную** жилетку заказал: «Скоро будет карнавал. Лишь бы Еж не опоздал».

Вопросы и задания

1. Для освоения способа образования относительных прилагательных (от существительных) задайте такие вопросы:

Как называется шуба из меха? (Меховая.)

Как называются шапки из шерсти? (Шерстяные.)

Как называется рубашка из льна? (Льняная.)

Какими нитками хотел Ежик пришить пуговицы на рубашку Волка? (Капроновыми.) Из чего они сделаны? (Из капрона.)

Как называется фартук из ситца? (Ситцевый.)

Какими нитками Еж собирался вышивать? (Шелковыми.) Из чего они сделаны? (Из шелка.)

Как называют оборки, которые Ежик хотел пришить на фартук Белки? (Кружевные.) Из чего они сделаны? (Из кружева.)

Как называется комбинезон для Ужа? (Крепдешинный.) Из чего он сшит? (Из крепдешина.)

Как называется жилетка, сшитая для Зайца? (Бархатная.) Из чего она сшита? (Из бархата.)

Как называется купальник, сшитый для Щуки? (Трикотажный.) Из чего он сшит? (Из трикотажа.)

Как называется халат, сшитый для Щуки? (Атласный.) Из чего он сшит? (Из атласа.)

2. Расскажите с детьми эту сказку по ролям.

Сказка 4

В русском языке есть прилагательные, образованные слиянием двух основ: прилагательное + существительное. С такими словами дети встретятся в следующем рассказе.

ПОДАРОК ДЛЯ ДЕДА МОРОЗА

Воспитательница Анна Ивановна сказала: «Дети, сегодня мы будем рисовать сказочных героев. Угадайте каких?»

Деревянный мальчишка с длинным носом – это **длинноносый** ...
(*Буратино*).

Девушка в хрустальных туфельках и с золотыми волосами – это **золотоволосая** ... (*Золушка*).

Неизвестный науке зверек с большими ушами – это **большеухий** ...
(*Чебурашка*)».

Машенька спросила: «Можно я нарисую настоящего Деда Мороза?

У него красный нос и красные щеки – он **красноносый** и **краснощекий**. У него доброе сердце – он **добросердечный**. Дед Мороз всем приносит подарки и очень устает. Пусть он тоже получит подарок – свой портрет».

Вопросы и задания

1. Поиграйте в «сочинение сложных слов».

Девочка с длинными ногами – длинноногая девочка

Кукла с пышными волосами – ...

Мальчик с черными бровями – ...

Малыш с голубыми глазами – ...

Жираф с длинной шеей – ...

Клоун с большим ртом – ...

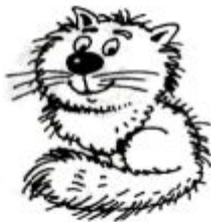
2. Спросите у детей: «Какая у тебя мама? Какой у тебя папа?» Ребенок должен рассказать о родителях, пользуясь сложными прилагательными (*голубоглазая, светловолосая* и т.д.).

ПРИДУМАЙ ИМЯ

Цель: образование существительных от различных частей речи.

Методические указания. В этой игре в качестве примеров приведены существительные с суффиксами -ОК-, -УН-, -ЫШ. Если ребенок хорошо справляется с заданием, подскажите ему другие способы словообразования: красивый – красавец, трудится – трудяга, обманывает – обманщик, попрошайничает – попрошайка. Родились у кошки котята, все такие красивые, смышлёные, игривые...

Мы решали, мы гадали,
Как же нам котят назвать?
Давай подумаем вместе.



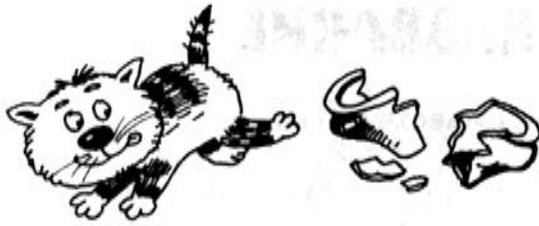
Этот котёнок пушистый.
Назовём его Пушок.



Этот котёнок белый как снег.
Назовём его ...
(Снежок.)



Этот котёнок серый как дым.
Назовём его ...
(Дымок.)



Этот котёнок часто шалит.
Назовём его ...
(*шлпдлп*)



Этот котёнок высоко прыгает
Назовём его ...
(*пфлзрдлп*)



Этот котёнок маленький.
Назовём его ...
(*млпш.*)



Этот котёнок глупенький.
Назовём его ...
(*глпш.*)



Этот котёнок чёрненький.
Назовём его ...
(*тчндлп*)

А теперь постарайся сам придумать имена для котят. Дай имя котёнку, который много спит, который много ест, часто мяукает или царапается. Дай имена рыжему, пёстрому, тихому, хитрому, смелому котенку.

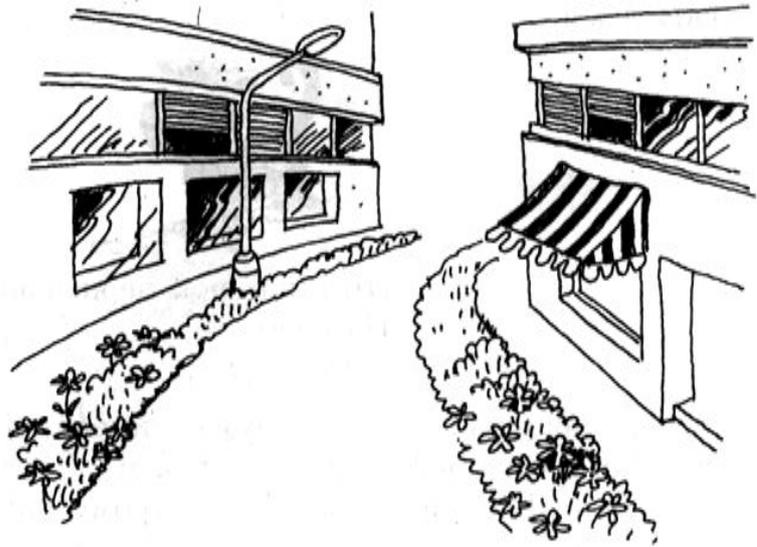
Слова для справок: Соня, Обжорка, Тихоня, Царапун, Рыжик, Хитрец, Смелчак и т. д.

ПРИДУМАЙ НАЗВАНИЕ

Цель: образование прилагательных от существительных. В новом городе много улиц. Все они широкие, красивые, но еще не имеют названий. Давай придумаем этим улицам такие названия, чтобы жители города их сразу же запомнили и никогда не путали.



На этой улице стоит завод.
Назовём её Заводская.



На этой улице много цветов.
Назовём её Цветочная.



На этой улице есть фонтан.
Назовем ее Фонтанная.



На этой улице стоит школа. Назовём
ее Школьная

На этой улице много дубов.
Назовем ее ... (*Дубовая*).

На этой улице много берез.
Назовем ее ... (*Березовая*).

На этой улице много садов.
Назовем ее ... (*Садовая*).

На этой улице находится
аптека. Назовем ее ...
(*Аптечная*).

На этой улице находится театр.
Назовем ее ... (*Театральная*).

Придумай еще несколько названий
улиц сам.

Подсказка для взрослых: парк,
библиотека, больница, липы, клены,
ели, музей, стройка, река, озеро и т.
д.

НАЗОВИ ПРОФЕССИЮ

Цель: образование существительных с помощью суффиксов -ЩИК, -ЧИК, -ИК, -ТЕЛЬ, -ЕЦ.

Ответь на вопросы:

Кто носит багаж? Багаж носит носильщик.

Кто сваривает трубы? Трубы сваривает ... (сварщик).

Кто делает часы? Делает часы ... (часовщик).

Кто управляет самолетом? Самолётом управляет летчик.

Кто переплетает книги?

Книги переплетает ... (переплётчик).

Кто кладет паркет?

Паркет кладет ... (паркетчик)

Кто чинит водопровод? Водопровод чинит ... (водопроводчик).

Кто учит детей? Детей учит учитель.

Кто строит дома?

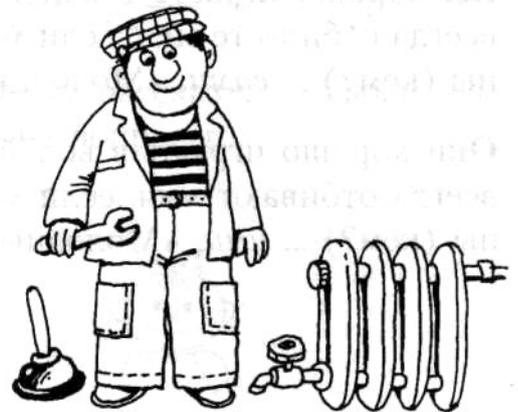
Дома строит ... (строитель).

Кто водит городской транспорт? Транспорт водит ... (водитель).

Кто пишет книги?

Книги пишет ... (писатель).

Кто читает книги? Книги читает ... (читатель).



Кто рисует картины?
Картины рисует художник.

Кто убирает двор? Двор
убирает ... (*дворник*).

Кто чинит сапоги? Сапоги
чинит ... (*сапожник*).

Кто складывает печи? Печи
складывает ... (*печник*).

Кто поет песни? Поет певец.

Кто кует металл? Металл
кует ... (*кузнец*)

Кто продает товары? Продаёт
... (*продавец*).

Вот как много профессий мы
назвали! Но на самом деле их
гораздо больше. Какая
профессия у твоего папы, у
твоей мамы? Кем бы ты
хотел стать, когда
вырастешь.



ДВА БРАТЦА

Цель: образование и употребление существительных с уменьшительным суффиксом -ИК- и увеличительным суффиксом -ИЩ-.

Жили-были два братца. Младшего звали Ик. Был он маленький и худенький. А старшего звали Ищ. Он был большой и толстый. У каждого из братьев было своё жилище. Ик построил себе маленький домик, а Ищ – большой домище.



Стали братья огороды копать. Ик вскопал ... (огородик), а Ищ – (огородище). Стали они сажать около дома деревья и кусты. Младший Ик посадил ... (кустик), а старший Ищ – (кустище). Каждый завёл себе кота: у братика Ик был маленький ... (котик), а у брата Ищ – большой ... (котище).

Посмотри на этих котов и скажи, как у каждого из них называются: рот, нос, хвост, глаза, усы и лапы.



Слова для справок:

ротик – ротище

носик – носище

лапки – лапищи

хвостик – хвостище глазки – глазищи

усики – усищи

СОБЕРИ СЕМЕЙКУ СЛОВ

Цель: подбор однокоренных слов.



Посмотри на картинку. Какое время года на ней нарисовано?
(Зима.) А теперь подбери слова – «родственники» к слову «зима».

Каким словом можно ласково назвать зиму? (Зимушка.) А
как можно назвать день зимой? (Зимний.)

Как называются птицы, которые остаются у нас на зиму? (Зимующие.)

А как по-другому можно сказать «живут зимой»? (Зимуют.) Вот,
оказывается, сколько слов – «родственников» у слова «зима».

Еще раз посмотри на картинку и сам скажи, что здесь можно назвать
зимним. (Зимний лес, зимняя дорога, зимнее солнце, зимнее небо, зимняя
стужа, зимняя пора, зимняя погода.)

А сейчас постарайся сам подобрать семейку слов к слову «снег».
Смотри на картинку – она тебе поможет. (Снег, снежинка, снежок, снеговик,
снежный, подснежник...).



Подбери родственные слова к слову «лес». (*Лес, лесок, лесной, лесник.*)

Так же подбираются «семейки» к словам:

гора – горка, гористый, горный, пригорок, горняк;

гриб – грибок, грибник, грибной;

вода – водный, водяной, водолаз, наводнение;

ёж – ёжик, ежиха, ежонок, ежата, ежовый;

весна – весенний, веснянка, веснушка;

сахар – сахарный, сахарница, сахарок.

ЛИШНЕЕ СЛОВО

Цель: выделение однокоренных слов среди группы слов, сходных по звучанию.

Найди среди этих слов лишнее – слово не из этой «семейки». Вот послушай пример: лес, лесник, лесовик, лестница (–).

Слова «лес», «лесник» и «лесовик» – родственники, они все из одной семьи, все они произошли от слова «лес». А вот слово «лестница» не имеет к лесу никакого отношения – оно здесь лишнее.

Теперь попробуй сам найти лишнее слово.

Боль, болеть, больница, большой (–).

Вода, водить (–), водный, водяной.

Морщины (–), море, морской, мореплаватель.

Гора, горный, горе (–), горняк.

Соседка (–), беседа, беседка, собеседник.

НАЙДИ ОБЩЕЕ

Цель: выделение корня в родственных словах. Назови общую часть слов—«родственников»:

зимушка, зимовать, зимний (*зим*);

животное, живет, живой (*жив*);

пастух, пасет, пастушка (*пас*);

двор, дворник, дворовый (*двор*);

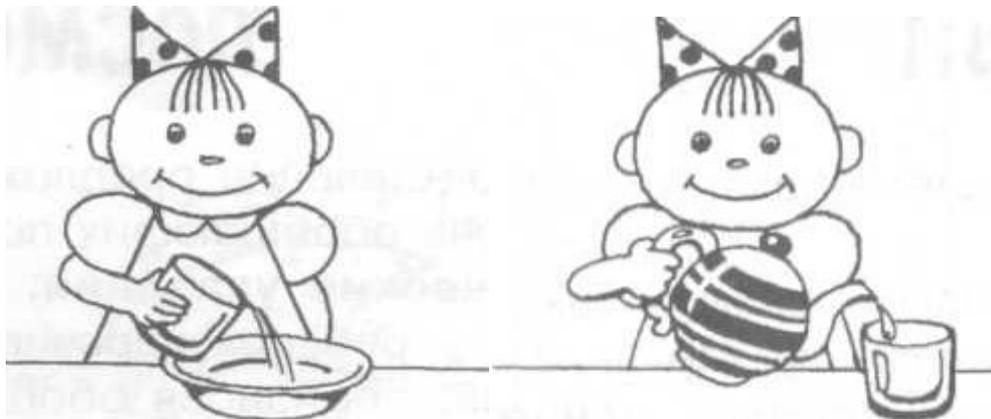
сорить, мусор, насорить (*сор*);

позвонить, звонок, звонкий (*звон*).

НАЗОВИ ДЕЙСТВИЕ

Цель: употребление приставочных глаголов, имеющих противоположное значение.

Методические указания. Взрослый показывает картинки и спрашивает какое действие на них происходит.

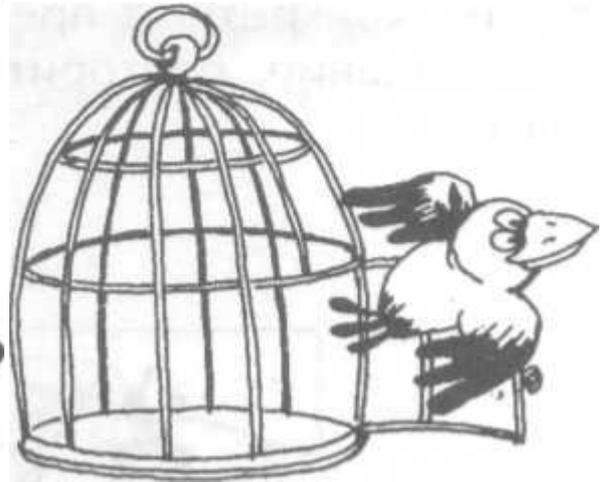


Девочка воду налила.

Девочка воду вылила.



Птичка в клетку влетела.



Птичка из клетки вылетела.



Девочка книгу открыла.



Девочка книгу закрыла.



Кот на дерево залез.



Кот с дерева слез.

ПОЧЕМУ ИХ ТАК НАЗВАЛИ?

Цель: выделение двух корней в сложных словах.

Объясни, почему этих людей так называют. Для этого внимательно вслушайся в слова. Ты услышишь, что каждое из этих слов состоит из двух частей – из двух других слов.

Рыболов – рыбу ловит.

Пчеловод – ... (*пчёл разводит*).

Землекоп – ... (*землю копает*).

Пешеход – ... (*пешком ходит*).

Лесоруб – ... (*лес рубит*).

Трубочист – ... (*трубы чистит*).

Послушай названия разных машин и постарайся объяснить, почему их так назвали.

Самокат – ... (*сам катится*).

Вездеход – ... (*езде ходит*). Ледокол
– ... (*лёд колет*).

Самосвал – ... (*сам сваливает*).

Самолёт – ... (*сам летит*).

Паровоз – ... (*возит с помощью пара*).

Пароход – ... (*ходит с помощью пара*).

Молоковоз – ... (*молоко возит*).

ДВА СЛОВА В ОДНОМ

Цель: образование сложных слов.

Придумай одно слово вместо двух.

Когда снег падает, как мы это называем? Снегопад.

Когда листья падают – ... (*листопад*).

Когда лёд по реке идёт – ... (*ледоход*).

Когда с гор камни падают – ... (*камнепад*).

А теперь придумай названия машинам, которые облегчают труд человека, и постарайся объяснить, почему их так назвали.

Канавы копает – канавокопатель.

Снег чистит – ... (*снегоочиститель*).

Трубы укладывает – ... (*трубоукладчик*).

Сено косит – ... (*сенокосилка*).

Пыль сосёт – ... (*пылесос*).

Мясо рубит – ... (*мясорубка*).

Кофе варит – ... (*кофеварка*).

Сок выжимает – ... (*соковыжималка*). [45].

Таблица 1 – Результаты исследования словообразовательных навыков
в контрольной группе на этапе контрольного эксперимента

№	И. Ф.	Задание							
		№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8
2.	Вероника Ш.	6	3	2	2	2	4	8	3
1.	Дарья Б.	11	5	4	3	3	8	8	4
3.	Константин П.	12	4	4	3	2	7	10	4
4.	Ксюша К.	11	4	4	3	2	7	10	3
5.	Мария М.	12	4	3	3	3	5	9	2
6.	Полина А.	9	3	4	2	3	9	11	4
7.	София Б.	8	4	4	4	2	8	10	4
8.	София К.	8	4	3	3	2	6	9	4
9.	Стефания Б.	6	3	2	2	1	6	8	2
10.	Татьяна Л.	9	4	3	2	2	8	10	4

Таблица 2 – Результаты исследования словообразовательных навыков
в экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента

№	И. Ф.	Задание							
		№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8
1.	Александр К.	13	5	5	3	4	10	12	5
9.	Алина М.	14	5	5	3	3	8	10	4
2.	Артем А.	15	5	5	4	3	9	12	4
3.	Артем Д.	12	4	5	3	2	7	7	3
4.	Виктория К.	13	5	5	3	3	8	10	3
5.	Егор Б.	13	5	5	5	3	7	10	5
6.	Екатерина Б.	13	5	5	3	3	8	9	4
7.	Илья С.	12	5	4	2	3	6	9	3
8.	Макар Г.	13	5	5	3	3	7	12	4
10.	Светлана П.	14	5	5	3	3	8	12	3

Таблица 1 – Распределение по уровням развития навыков словообразования контрольной группы на этапе контрольного эксперимента, %

Уровень развития	Задания							
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8
очень высокий	0	10	0	0	0	0	0	0
высокий	60	60	50	10	0	40	70	60
средний	40	30	30	50	30	50	30	20
низкий	0	0	20	40	70	10	0	20

Таблица 2 – Распределение по уровням развития навыков словообразования экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента, %

Уровень развития	Задания							
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8
очень высокий	80	90	90	10	0	10	40	20
высокий	20	10	10	10	10	50	50	40
средний	0	0	0	70	80	40	10	40
низкий	0	0	0	10	10	0	0	0