

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

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Зубарева Татьяна Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ

С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) магистерской образовательной программы
«Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений»

Допускаю к защите:

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики:
к.п.н., доцент Беляева О. Л.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

14.11.2018

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы: к.п.н.,
доцент кафедры коррекционной педагогики
Беляева О. Л.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

14.11.2018

(дата, подпись)

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогики Брюховских Л.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Л. Брюховских 14.11.2018

(дата, подпись)

Обучающийся: Зубарева Т. В.

(фамилия, инициалы)

14.11.2018

(дата, подпись)

Красноярск 2018

Реферат магистерской диссертации

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка используемой литературы из 86 источников, 3-х приложений. Работа включает 5 таблиц, 4 диаграммы.

Актуальность исследования. Языковая компетенция является одной из ведущих в модели выпускника ДОО в соответствии с ФГОС и включает в себя не только владение речью как средством общения, но и обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, что непосредственно связано с формированием навыков словообразования у детей в процессе дошкольного обучения.

Цель исследования: изучить сформированность навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня и подобрать методические рекомендации по коррекции выявленных нарушений.

Объектом исследования является словообразование у дошкольников.

Предмет исследования: особенности сформированности навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования. Исходя из того, что у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня не достаточно сформированы словообразовательные навыки, мы предполагаем, что:

- словообразование существительных сформировано лучше, чем словообразование прилагательных и глаголов;
- уровень сформированности словообразовательных навыков в продуктивных моделях выше, чем в непродуктивных;
- словообразование часто встречающихся слов будет более успешным,

чем редко используемых.

Выявленные нарушения позволят нам определить содержание и этапы логопедической работы по формированию словообразовательных навыков у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Разработать диагностический комплекс обследования сформированности навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня, провести констатирующий эксперимент и проанализировать данные эксперимента.

3. На основе полученных результатов определить этапы и содержание логопедической работы по формированию словообразования у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы исследования были выбраны с учетом объекта исследования и соответствуют задачам и гипотезе работы. В процессе исследования применялись следующие методы исследования:

- теоретический анализ лингвистической, психологической, психолингвистической, педагогической, методической литературы;

- эмпирические: наблюдение, беседы с родителями, сбор и анализ анамнестических данных, констатирующий эксперимент;

- Метод обработки эмпирических данных.

Методологическую основу исследования составили основные положения общей и специальной педагогики и психологии.

Теоретическая значимость и научная новизна:

- получены качественно-количественные данные об особенностях сформированности навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня, которые дополняют характеристику

данной категории детей в плане сформированности навыков словообразования;

- выявлены дополнительные диагностические показатели несформированности навыков словообразования;

- подтверждено, что уровень сформированности навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня различный.

Практическая значимость:

- подобран диагностический комплекс обследования сформированности словообразовательных навыков у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня;

- представлено поэтапное содержание коррекционной работы по формированию навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня, которое может быть использовано всеми участниками образовательного процесса (воспитателями, логопедами, родителями и др.) дошкольного образовательного учреждения в работе с детьми, имеющими нарушения речи.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- участие в научных и научно-практических конференциях и семинарах: (региональных, международных);
- публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов и научных журналах.

Summary of master's thesis

The structure of the final qualifying work: the work consists of an introduction, two chapters, conclusion, bibliographic list of used literature from 86 sources, 3 applications. The work includes 5 tables, 4 diagrams.

Relevance of the research. Language competence is one of the leading in the model of a graduate of the DOW in accordance with the GEF and includes not only the possession of speech as a means of communication, but also the enrichment of the active vocabulary, the development of coherent, grammatically correct Dialogic and monologic speech, which is directly related to the formation of word formation skills in children

The purpose of the study: to study the formation of word formation skills in preschool children 6-7 years with General underdevelopment of speech level III and choose guidelines for the correction of violations.

The object of the study is word formation in preschool children.

Subject of research: features of formation of skills of word formation at preschool children of 6-7 years with the General underdevelopment of the speech of III level.

The hypothesis of the study. Based on the fact that preschool children with General underdevelopment of speech level III is not sufficiently formed word-formation skills, we assume that:

- word formation of nouns is formed better than word formation of adjectives and verbs;
- the level of formation of word-formation skills in productive models is higher than in unproductive ones;
- word formation of frequently occurring words will be more successful than rarely used.

The revealed violations will allow us to determine the content and stages of logopedic work on the formation of word-formation skills in preschool children 6-7 years with General underdevelopment of speech level III.

In accordance with the goal and the hypothesis, the following research tasks are defined:

1. To analyze psychological and pedagogical literature on the problem of research.
2. To develop a diagnostic complex of examination of the formation of word formation skills in preschool children 6-7 years with General underdevelopment of speech level III, to conduct an ascertaining experiment and analyze the experimental data.
3. On the basis of the results to determine the stages and content of speech therapy work on the formation of word formation in preschool children 6-7 years with General underdevelopment of speech level III.

Research methods were chosen taking into account the object of study and correspond to the objectives and hypothesis of the work. The following research methods were used in the process of research:

- theoretical analysis of linguistic, psychological, psycholinguistic, pedagogical, methodical literature;
- empirical: observation, interviews with parents, collection and analysis of anamnestic data, ascertaining the experiment;
- Method of empirical data processing.

The methodological basis of the study was the main provisions of General and special pedagogy and psychology.

Theoretical significance and scientific novelty:

- the obtained qualitative and quantitative data about the peculiarities of formation of skills of word formation in preschool children of 6-7 years with General underdevelopment of speech III level, which complement the characteristics of this category of children in terms of development of skills of word formation;
- additional diagnostic indicators of word formation skills unformed were revealed;

- confirmed that the level of formation of skill of word formation in preschool children of 6-7 years with General speech underdevelopment of level III various.

Practical significance:

- the diagnostic complex of examination of formation of word-formation skills in preschool children 6-7 years with General underdevelopment of speech level III;

- the stage-by-stage content of correctional work on the formation of word formation skills in preschool children 6-7 years with General underdevelopment of speech level III, which can be used by all participants of the educational process (educators, speech therapists, parents, etc.) preschool educational institution in working with children with speech disorders.

Testing of the results of the study was carried out through:

□ participation in scientific and practical conferences and seminars: (regional, international);

□ publication of the main provisions and results of the research in the collections of scientific works and scientific journals.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ	10
Лингвистические основы словообразования в русском языке.....	10
Овладение навыками словообразования в онтогенезе	14
Особенности формирования навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с ОНР-III ур.....	21
Особенности психолого-педагогического и речевого развития дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня.....	21
Проблема развития навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня	27
Обзор методик формирования навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня	30
ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.	42
Организация и методика проведения констатирующего эксперимента.....	41
Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	48
Методические рекомендации по формированию навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	72
БИБЛИОГРАФИЯ.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Работа посвящена одной из важнейших и до сих пор недостаточно изученной проблеме логопедии – формированию процессов словообразования у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня (далее – ОНР III уровня).

Пристальный интерес к проблеме детского словообразования возник на рубеже XVIII-XIX веков. Вплоть до настоящего времени интерес к этой проблеме не угасает, поскольку словообразование, выполняя множество функций, оказывает существенное влияние на развитие языковой компетентности и речевой коммуникации ребёнка в целом. На протяжении двух столетий учёные-лингвисты, психологи, педагоги, психолингвисты продолжали изучение закономерностей, последовательности, этапов и ступеней развития словообразовательных навыков в речевом онтогенезе (В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, Г.О. Винокур, А.А. Леонтьев, Е.С. Кубрякова, Е.Н. Негневицкая, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский, А.М. Шахнорович, Д.Б. Эльконин и др.) [8], [15], [16], [9], [39], [32], [61], [78], [81], [82], [84].

В тоже время в логопедии проблеме словообразования у детей с речевой патологией не уделялось достаточного внимания. В 50-е годы прошлого столетия Р.Е. Левина, выделив особую категорию детей, имеющих общее недоразвитие речи, указывала на различные словообразовательные возможности этих детей. Было показано, что овладение словообразовательными навыками становится доступным лишь детям с III уровнем речевого развития, получившим определение «развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития» [37]. С тех пор практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, так или иначе отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов (Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева, Л.Ф. Спинова и др.) [23], [27], [35], [76], [62]. Эти

исследования носили, как правило, констатирующий характер тех трудностей, которые испытывают дети с ОНР при самостоятельном высказывании. На этой основе были определены некоторые направления и приёмы по развитию словообразовательных навыков у детей с ОНР дошкольного возраста. В то же время исследования по данной теме не носили системного, глубокого характера. Так, не предпринималось специальных исследований, направленных на всестороннее изучение становления процессов словообразования у детей с недоразвитием речи, на выявление у них специфических ошибок при продуцировании речи, не было разработано научно обоснованных методов формирования словообразования у данной категории детей.

На сегодняшний день учеными фиксируется рост речевых патологий у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В исследованиях, проводимых Р.Е.Левиной, Н.А.Никашиной, Л.Ф. Спириной, А.Р. Ястребовой, Т.А. Фотековой и др., доказано, что более 30% учащихся с недостатками речи испытывают трудности в усвоении чтения и письма, что обусловлено недостаточной сформированностью лексико-грамматического строя, которое проявляется еще в дошкольном возрасте [37], [62], [85], [86], [77].

Языковая компетенция является одной из ведущих в модели выпускника ДООУ в соответствии с ФГОС и включает в себя не только владение речью как средством общения, но и обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, что непосредственно связано с формированием навыков словообразования у детей в процессе дошкольного обучения [53].

В связи с вышесказанным можно утверждать, что данное исследование является актуальным.

Цель исследования: изучить сформированность навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с ОНР III ур. и подобрать методические рекомендации по коррекции выявленных нарушений.

Объектом исследования является словообразование у дошкольников.

Предмет исследования: особенности сформированности навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня.

Гипотеза исследования. Исходя из того, что у дошкольников с ОНР III уровня не достаточно сформированы словообразовательные навыки, мы предполагаем, что:

- словообразование существительных сформировано лучше, чем словообразование прилагательных и глаголов;
- уровень сформированности словообразовательных навыков в продуктивных моделях выше, чем в непродуктивных;
- словообразование часто встречающихся слов будет более успешным, чем редко используемых.

Выявленные нарушения позволят нам определить содержание и этапы логопедической работы по формированию словообразовательных навыков у детей с ОНР III уровня.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Разработать диагностический комплекс обследования сформированности навыков словообразования у дошкольников с ОНР III ур, провести констатирующий эксперимент и проанализировать данные эксперимента.
3. На основе полученных результатов определить этапы и содержание логопедической работы по формированию словообразования у детей с ОНР III уровня.

Методы исследования были выбраны с учетом объекта исследования и соответствуют задачам и гипотезе работы. В процессе исследования применялись следующие методы исследования:

- теоретический анализ лингвистической, психологической, психолингвистической, педагогической, методической литературы;

- эмпирические: наблюдение, беседы с родителями, сбор и анализ анамнестических данных, констатирующий эксперимент;

- Метод обработки эмпирических данных.

Методологическую основу исследования составили следующие положения общей и специальной педагогики и психологии:

– теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин);

– концепция системного подхода к исследованию 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, О.С. Ушакова, М.М. Кольцова, Д.Б. Эльконин и др.);

– о понимании речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой зависимы 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) [37], [12], [13], [15], [16], [70], [84], [18], [80], [76].

Теоретическая значимость и научная новизна:

- получены качественно-количественные данные об особенностях сформированности навыков словообразования у дошкольников с ОНР III

уровня, которые дополняют характеристику данной категории детей в плане сформированности навыков словообразования;

- выявлены дополнительные диагностические показатели несформированности навыков словообразования;

- подтверждено, что уровень сформированности навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня различный.

Практическая значимость:

- подобран диагностический комплекс обследования сформированности словообразовательных навыков у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня;

- представлено поэтапное содержание коррекционной работы по формированию навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня, которое может быть использовано всеми участниками образовательного процесса (воспитателями, логопедами, родителями и др.) дошкольного образовательного учреждения в работе с детьми, имеющими нарушения речи.

Организация исследования. Исследование проходило в МБУ ЦППМиСП №5 «Сознание» г. Красноярск, в нем принимали участие 20 детей в возрасте 6-7 лет. Средний возраст испытуемых составил 6,5 лет. У всех детей экспериментальной группы в заключении стоит ОНР III ур. Исследование проходило в марте-апреле 2018 г. в течение 15 дней. Обследование детей проводилось индивидуально в условиях логопедического кабинета.

Организация исследования осуществлялась в **4 этапа:**

I этап – анализ психолого-педагогической, логопедической литературы по проблеме исследования и подбор диагностического комплекса заданий;

II этап – апробация пилотного констатирующего эксперимента с

подобранным комплексом диагностических заданий и внесение изменений по результатам проведенного пилотного эксперимента в разработанный диагностический комплекс;

III этап – проведение констатирующего эксперимента;

IV этап – обобщение и анализ полученных качественно-количественных показателей и оформление результатов констатирующего эксперимента.

Апробация результатов исследования

Исследование проходило апробацию на конференциях различного уровня, в научных публикациях:

- доклад «Становление навыков словообразования у дошкольников с ОНР-III ур.» на Межрегиональной научно-практической конференции «Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» в рамках VI Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (2017 г.);

- публикация статьи с одноименным названием в электронном издании сборника материалов международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ» в рамках VI Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Красноярск, 26 октября 2017 г. / редакционная коллегия: И.Б. Агаева (отв. ред.), О.Л. Беляева, Г.А. Проглядова, Л.А. Брюховских, В.А. Петроченко, Л.А. Сырвачева, О.А. Козырева [26].

- доклад «Изучение сформированности навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня (на примере словообразования относительных прилагательных) в конференции «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми,

имеющими ограниченными возможностями здоровья», проводимой в рамках XIX международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (2018 г.);

- одноименная статья на основе данного доклада вошла в электронный сборник по материалам конференции «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченными возможностями здоровья», проводимой в рамках XIX международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (2018 г.).

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка используемой литературы, включающего 86 источников, 3-х приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ

1.1. Лингвистические основы словообразования в русском языке
Словообразование является предметом изучения отечественными учеными в течение длительного времени. В дореволюционный период в исследовании проблемы словообразования наиболее важными оказались работы преподавателей Казанской лингвистической школы, особенно, известного лингвиста И. А. Бодуэна де Куртене. Именно он оценил значимость исследования детской речи для теоретической лингвистики [41].

Значительный вклад в теорию словообразования внес выдающийся ученый Ф.Ф. Фортунатов. В лекциях 1901-1902 гг. он дифференцирует подходы к словообразованию, формулирует теорию о форме слова и его составляющих: основе и суффиксах [41].

На формирование теоретических основ словообразования важное значение оказали работы ученых Г.О. Винокура и В.В. Виноградова.

Г.О. Винокур в работе «Заметки по русскому словообразованию» определяет основные принципы синхронного словообразовательного анализа [9].

В.В. Виноградов в своих статьях связывает словообразование с лексикой и грамматикой, дает классификацию способов словообразования в русском языке. Таким образом, на основе работ этого ученого к середине XX века словообразование формируется как самостоятельная дисциплина, изучением различных аспектов которой занимались многие ученые [8].

Термин «словообразование» в лингвистике употребляется в двух значениях: как раздел языкознания, в основе которого – изучение словообразовательной системы языка, и как процесс образования новых слов в языке.

Словообразование как особый раздел науки о русском языке представляет собой учение о значимых частях в структуре слова и их взаимодействии друг с другом, а также о способах образования слов. Таким образом, словообразование включает две составные части – морфемистику и непосредственно словообразование. Предметом изучения морфемистики являются значимые части слова – морфемы, т. е. морфемистика исследует строение, структуру слова. Предметом же словообразования является само слово и различные способы его образования.

Словообразование непосредственно связано с другими сторонами языковой системы – лексической и грамматической. Взаимодействие с лексикой состоит в том, что образованные слова пополняют словарь языка. Взаимодействие с грамматикой состоит в том, что при образовании новые слова формируются в соответствии с законами грамматического строя русского языка. Таким образом, возникающие в языке новые слова всегда наследуют все грамматические признаки определенной части речи.

Связь словообразования с лексической и грамматической сторонами языка выражается в разнообразии способов образования новых слов.

Отечественные ученые выделяют следующие основные способы словообразования:

I. Морфологический способ:

1. Аффиксальный:

-префиксальный,

-суффиксальный,

-префиксально-суффиксальный;

-постфиксальный;

-префиксально-постфиксальный;

-суффиксально-постфиксальный;

2. Безаффиксальный способ;

3. Словосложение (через интерфикс);

Сложносуффиксальный способ (с одновременной суффиксацией);

4. Аббревиация;

II. Морфолого-синтаксический способ;

III. Лексико-семантический способ;

IV. Лексико-синтаксический способ.

Рассмотрим каждый из этих способов словообразования подробнее.

Производное слово при аффиксальном способе образуется через присоединение аффиксов (префиксов, суффиксов и т.д.) к производящему слову или производной основе. В зависимости от словообразовательного аффикса дифференцируют такие способы словообразования, как:

Суффиксальный, или суффиксация, – образование слова с помощью суффикса. Суффиксация является главным способом аффиксального словообразования в русской языковой системе;

Префиксальный, или префиксация, – это словообразование путем присоединения префикса;

Префиксально-суффиксальный способ – новое слово образуется при одновременном присоединении к производной основе слова приставки и суффикса;

Постфиксация – образование слова путем присоединения к целому производящему слову постфиксов: - либо, -нибудь, -ся, -то и т.п.

Префиксально-постфиксальный способ – это словообразование, в основном, глаголов с помощью присоединения к инфинитиву префикса и постфикса;

Суффиксально-постфиксальный – образование слова, когда к производящей основе имен существительных или прилагательных добавляются суффиксы: -и (ть), -а, -ова/ -ева, и постфикс -ся;

Безаффиксальный способ – это образование нового слова без использования аффиксов;

Словосложение – словообразование путем объединения одной или

нескольких производящих основ со знаменательным словом через интерфикс;

Сложносuffixальный способ – образование новых слов с помощью сложения основ с одновременной суффиксацией;

Аббревиация – это словообразование через сложение усеченных основ либо сложение сокращённых основ и полных слов;

Морфолого-синтаксический способ – это образование новых слов путем перехода слова из одной части речи в другую;

Под лексико-семантическим способом понимается такое словообразование, при котором слово получает переносное значение и теряет связь с исходным значением;

Лексико-синтаксический способ, или сращение, – это образование производного слова из словосочетания. В отечественной лингвистике сформулированы основные типы словообразования в рамках данного способа:

- Прямой – словообразование путем присоединения суффиксов, префиксов;
- Обратный – словообразование через усечение суффиксов, префиксов от исходной формы;
- Заменительный – образование нового слова с помощью замены одной морфемы на другую в слове.

Данные способы словообразования не равнозначны в словообразовательном процессе. По частоте использования наиболее встречающийся – морфологический способ. За последние десятилетия в русском словообразовании активизировался морфолого-синтаксический способ. Образование новых слов происходит в результате сложения основ. Дошкольники пользуются в основном морфологическим способом.

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 [41].

Таким образом, термин «словообразование» в лингвистике употребляется в двух значениях: как раздел языкознания, в основе которого – изучение словообразовательной системы языка, и как процесс образования новых слов в языке. Связь словообразования с лексической и грамматической сторонами языка выражается в разнообразии способов образования новых слов, среди которых выделяют следующие группы: морфологический, морфолого-синтаксический, лексико-семантический и лексико-синтаксический способ словообразования. В процессе словообразования получают слова, которые принято называть производными или мотивированными, а исходные слова определяются как производящие, или мотивирующие.

1.2. Овладение навыками словообразования в онтогенезе

Процессам детского словотворчества лингвистика и психолингвистика давно уделяет особое внимание. Большой интерес исследователей к изучению формирования словообразовательных навыков у детей возник на рубеже XIX-XX веков.

Многие ученые, изучавшие детскую речь, отмечали особую восприимчивость детей к речи окружающих и способность давать новые уникальные наименования предметам или явлениям, отличающиеся от принятых в обществе языковых нормативных аналогов. К.И. Чуковский заметил, что «критическое отношение к смыслу и форме слов наблюдается не только у особо одарённых детей, но чуть ли не у всех без изъятия». Это приводит к появлению в детской речи множества оригинальных

«общедетских речений»: «выдремался», «игратель», «напесочил», «покупец», «другостранка», «грязилка», и др.

Известный исследователь детской речи Дэн Слобин называл словотворчество русских детей «маленьким чудом русской речи» (Slobin, 1966). Действительно, любой ребёнок на определенном этапе преобразует большое количество существующих слов в непривычных ненормативных формах языка и сочиняет новые слова [41].

Пытаясь объяснить феномен детской речи, лингвисты, педагоги, психологи, физиологи давали дифференцированные определения конструируемым детьми новообразованиям: «образования по внутренней привычке», «общедетские речения» (К.И. Чуковский), «образования по аналогии» (А.Н. Гвоздев), «детские речевые инновации» (С.Н. Цейтлин), «неологизмы» (А.М. Шахнарович) и т.д. Данные определения показывают различие взглядов ученых на природу детского словотворчества, которое, в свою очередь, признается ими обязательным этапом речевого онтогенеза [81], [15], [78], [82].

К. Бюлер считал, что в природе ребёнка уже заложена способность самостоятельно определить основные принципы языка и перенести их на окружающую его действительность [41].

Учеными С. Эрвин-Трипп, В. Штерн, и др. отмечается и такое качество детского словообразования как спонтанность, которая обусловлена усвоением ребенком используемых элементов грамматики [41].

Основным механизмом детского словотворчества большинством исследователей (Ф. де Соссюр, И.А. Бодуэн де Куртенэ, В. Штерн, К.И. Чуковский, В.А. Богородицкий и др.) признается аналогия [41], [81].

Как считает А.М. Шахнарович, обобщение связей между предметами и языковыми явлениями и имплицитное формирование принципов использования грамматических форм языка является главенствующей причиной формирования словообразовательных навыков у детей. Причем

ребенок начинает выделять морфемы как значимые единицы языка только при достижении определенного когнитивного и языкового уровня.

Исследования А.М. Шахнаровича и др. доказывают, что лишь на этапе соотнесенности языковой способности и предметной деятельности ребёнка, детские производные словообразовательные наименования выступают как ведущие номинативные единицы. Механизм детского словотворчества, по мнению исследователей, связан с постепенным расширением представлений ребенка о мире и формированием им языковых обобщений: имеющиеся словесные средства уже не могут выразить новые знания ребёнка об окружающем мире, поэтому он начинает образовывать новые лексические единицы [82].

Таким образом, все исследователи детского словообразования отмечают большую значимость языковых процессов, происходящих в речи ребенка на определенном этапе его речевого онтогенеза, для овладения им в дальнейшем языковой компетентностью в целом. Словообразование, наряду с процессами словоизменения, называется «основной пружиной развития речи», являющейся стимулом овладения языком «как реальной, предметной действительностью и вместе с тем той реальной практикой, в ходе которой происходит это овладение» (Д.Н. Богоявленский, Д.Б. Эльконин и др.) [84].

При нормальном речевом развитии ребёнка и благоприятных условиях воспитания и образования словарный запас ребенка увеличивается очень быстро как количественно, так и качественно. Одновременно с увеличением словаря детей в количественном и качественном отношении постепенно формируются словообразовательные навыки, которые основываются на усвоении ребенком исторически сложившихся языковых моделей. На этапе восприятия производных слов ребенок овладевает формами, семантикой и способами сочетаемости языковых единиц, которые представлены в речевом общении со взрослыми носителями языками, принимаемыми ребенком за

эталон, который впоследствии начинает использоваться ребенком при самостоятельном воспроизведении слов.

Развитие грамматического строя в речевом онтогенезе описано в работах многих ученых-исследователей: А.Н. Гвоздева, А.М. Шахнаровича, Т.Н. Ушаковой, Д.Б. Элькониной, Р.И. Лалаевой, Т.В. Тумановой, и др.[16], [82], [70], [84], [35], [67].

Анализ исследовательских работ по проблеме формирования словообразовательных навыков в онтогенезе позволяет структурировать информацию о времени возникновения и завершения, возрастных границах и этапах формирования детского словообразования.

Впервые наиболее детально возрастные границы становления словообразовательной системы в контексте развития грамматического строя речи в онтогенезе обозначил А.Н. Гвоздев.

Так, А.Н. Гвоздев выделяет период от 1 года 10 мес. до 2 лет 1 мес. как первый этап, с которого начинается формирование грамматического строя речи, характеризующийся появлением первых форм слов. В этот период у ребёнка впервые появляются в речи различные формы одного и того же слова.

Грамматические формы существительных, появляющиеся в онтогенезе первыми, являются: формы именительного падежа единственного и множественного числа с окончанием -ы, -и; формы винительного падежа с окончанием -у, иногда появляются формы родительного падежа с окончанием -ы. По мнению А.Н. Гвоздева, уже в этот период в самостоятельной речи ребёнка впервые возникают существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (-к-, -чик, -чк-, -очк, -ик, -ок-), а также суффиксами уничижительности (-к, -ышк, -ишк). Происходящие процессы свидетельствуют о запуске первых механизмов в речи ребенка в овладении ребенком элементарными навыками словообразования. Однако в этот возрастной промежуток речь ребёнка насыщена аграмматизмами.

Следующий этап, выделяемый А.Н. Гвоздевым, - использованием системы флексий для выражения словесных связей (2 года 1 мес. – 2 года 6-10мес.)

Для словоизменения в русском языке характерна сложная флексийная система, в которой флексии систематизируются в различные типы склонений имён существительных и спряжений глаголов. Ребенок осваивает эту многоплановую систему языка постепенно, последовательно, начиная с наиболее продуктивных моделей. Общей характеристикой словоизменения в детской речи является первоначальное усвоение наиболее частотных окончаний. На определенном этапе ребенок использует только одну, наиболее продуктивную флексию, которую А.Н. Гвоздев называет «главенствующей». Другие варианты флексий с подобным грамматическим значением отсутствуют в речи, поскольку вытесняются продуктивными окончаниями, уже усвоенными ребенком. Так, например, формы существительных родительного падежа множественного числа имеют несколько вариантов окончаний: -ов, -ей, нулевое окончание, но продуктивным окончанием является флексия -ов, что обуславливает замены ребенком непродуктивных окончаний флексией -ов (много ложек, ножей) в течение длительного времени.

Главный фактор в усвоении грамматической формы ребенком является частотность ее использования и функция в структуре языка. Замечено, что чем больше окончаний используется в языке для выражения одного и того же значения, тем труднее усваиваются эти грамматические формы.

Главной чертой, характеризующей речь детей на этом этапе, является тенденция к унификации основы различных форм слова, отмечается присоединение окончания к корню без учета беглости гласных, чередования, супплетивизма.

На первоначальном этапе ребёнок овладевает наиболее общими, наиболее продуктивными правилами формообразования, позже усваивает частные правила, исключениями из общих нормативных правил языка.

Среди грамматических форм существительных интенсивно усваиваются и беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного. В речь ребенка добавляются суффиксы увеличительности, обозначения предмета по действию, качеству («-к, -ашк, -ишк»). Ребенок активно образует существительные с суффиксами действующего лица («-щик, -тель, -ец»), отвлечённых понятий (-ень), детёнышей (-еныш). А.Н. Гвоздевым отмечается широкая распространённость и психолингвистический механизм детских словообразований по аналогии.

Позже в речи ребенка продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в том числе, дифференцированная морфологическая система склонения существительных: использование флексий множественного числа -ов, -ах, -ами, падежных окончаний именительного падежа множественного числа -а, -иа.

Следующий период дальнейшего усвоения морфологической системы, по А.Н. Гвоздеву, – от 3 до 7 лет. В этот период значительно сокращается детское словотворчество, поскольку ребёнок овладевает не только общими грамматическими правилами, но и частными правилами, исключениями их общих правил.

В период с 5-ти до 6-ти лет ребёнок совершенствуется в префиксальном, суффиксальном и смешанном способах словообразования, усваивает вариативность морфем в разных частях речи. При этом использует смешанные или сложные способы словообразования. Именно на этом этапе отмечаются первые случаи сложного словообразования («рыбьежирная») в речи ребенка [15], [16].

По мнению многих исследователей (А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович) в возрасте 5-6-ти лет дошкольники с нормальным речевым развитием уже хорошо овладевают средствами и способами самостоятельного словообразования на практическом уровне. Итогом словообразовательных процессов детей в этом возрасте являются нормативные лексические единицы, тогда как неологизмы встречаются достаточно редко [15], [70], [39], [82].

В 6-7 лет ребёнок прибегает к словообразованию лишь в тех случаях, когда ему незнакомы предмет или явление окружающей действительности, либо если считает имеющееся наименование недостаточно точным.

Наиболее поздно усваиваемые словообразовательные формы, по мнению А.Н. Гвоздева, – образование существительных с помощью приставок, сложных прилагательных, сравнительной степени наречий, образование глаголов от существительных и прилагательных суффиксально-префиксальными способами [15].

Уточняет классификацию А.Н. Гвоздева исследование А.Г. Тамбовцевой, в котором исследователь выделяет три этапа овладения способами словообразования:

Первый этап – от 2,6 до 3,6-4,0 лет – характеризуется накоплением первичного словаря мотивированной лексики и формированием предпосылок словообразования. Словообразование в этот период является случайным, ситуативным и проявляется в виде единичных случаев образования слов по аналогии. Словопроизводство возникает по типу речевой ошибки.

Второй этап – от 3,6-4,0 до 5,6-6,0 лет – активное освоение словообразования, формирование обобщённых представлений о мотивированности наименований и мотивационных аналогиях. Появляется словообразование на синтаксической основе. В этот период зарождается и развивается словотворчество.

Третий этап – после 5,6-6 лет – усвоение норм и правил словообразовательной системы языка, формирование самоконтроля и самокритичности к собственной речи. Следствием этого является затухание процессов словотворчества и количества речевых ошибок. Словопроизводство носит более точный характер, поскольку ребёнок постигает словообразовательные традиции языка [63].

Таким образом, к началу обучения в школе ребёнок овладевает, в основном, всей сложной грамматической системой языка, что позволяет ребёнку в школьном возрасте перейти к пониманию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

1.3. Особенности формирования навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с ОНР-III ур.

1.3.1. Особенности психолого-педагогического и речевого развития дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано Р.Е. Левиной в 50-60-е гг. XX в.

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов языковой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [37].

Одним из главных признаков ОНР является более позднее начало развития речи, скудный запас слов: первые слова появляются к 3-4, реже к 5 годам. Речь аграмматичная, малопонятная, недостаточно фонетически оформлена. Специфические особенности дизонтогенетического развития при данной форме речевой патологии изучали многие отечественные ученые: В.К. Воробьева, Т.Б. Филичева, Н.В. Серебрякова, Р.И. Лалаева, Б.М. Гриншпун и др.[11], [74], [76], [35], [36].

У детей с ОНР наблюдаются недостаточная речевая активность, отставание экспрессивной речи при относительно благополучном понимании обращённой речи. У детей с данной формой речевой патологии отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания: они забывают элементы и последовательность заданий, сложные инструкции, отстают в развитии словесно-логического мышления, испытывают трудности при овладении анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Кроме этого у детей с ОНР наблюдается некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется снижением скорости и ловкости, неуверенностью в выполнении дозированных упражнений, плохой координацией движений. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

У дошкольников с ОНР недостаточно развиты базовые внеречевые процессы: восприятие, память, мышление, моторика (общая и мелкая) и др. У них проявляются соматическая ослабленность и своеобразные поведенческие реакции. Такие дошкольники или крайне заторможены, медлительны, или крайне расторможены, со своеобразными поведенческими реакциями.

Р.Е. Левиной разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи. Она выделила три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языковой системы у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи. Т.Б.Филичева выделила IV уровень речевого развития у детей с общим недоразвитием речи [37], [76].

Для того чтобы иметь ясное представление о речевых нарушениях у детей 6-7 лет с ОНР III уровня, следует подробнее рассмотреть фонетико-фонематические и лексико-грамматические характеристики речи детей этого возраста. Изучали особенности формирования речи детей с ОНР и разрабатывали методики их обучения такие ученые, как В.П. Глухов, В.К. Воробьева, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичева и др. [17], [11], [23], [64], [85], [76].

В фонетической системе языка дошкольников с ОНР III уровня, наряду с заметным улучшением звукопроизношения (в отличие от других групп детей с ОНР), исследователями отмечаются частые замены звуков (или групп звуков) позднего генеза, преимущественно шипящих, аффрикат и соноров, 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. У многих детей с ОНР III уровня в речи встречаются и искажения, обусловленные дизартрическими проявлениями.

При обследовании фонематического восприятия дошкольники с ОНР III уровня испытывают трудности при выполнении заданий на выделение первого и последнего звука в слове, подсчете звуков и слогов в слове, поочередном назывании звуков в слове, затрудняются в выборе картинки, в названии которой есть заданный звук. Эти факты позволяют нам сделать вывод о том, что операции звукослогового анализа и синтеза у данной категории детей оказываются недостаточно сформированными.

При обследовании слов разной слоговой структуры типичными ошибками дошкольников с ОНР являются: усечения звуков (кошик – ковшик), усечения слогов (фоторат – фотоаппарат), персеверации (хихиист – хоккеист), антиципации (астобус – автобус), перестановки слогов (вопродавочик – водопроводчик), замены звуков (лебадь – лебедь),

добавления звуков (лимонт – лимон), добавления слогов (милиционер – милиционер).

Необходимо отметить, что понимание обращенной речи дошкольников с ОНР III уровня 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, дети не чувствуют тонкой разницы между образованными словами (прошел / обошел); наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение рода и числа, понимание причинно-следственных, временных и пространственных отношений.

На фоне относительно развитой связной речи довольно часто отмечается неточное понимание и употребление многих лексических значений, наиболее полно выражающих смысл высказывания. В активном словаре этих детей преобладают существительные и глаголы, но отмечается недостаток слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов, явлений, действий. Нередко дети с ОНР III уровня заменяют необходимое слово другим, сходным по значению, название части предмета наименованием целого предмета. Основными лексическими ошибками детей с данной формой речевой патологии являются смешения и замены:

- смешения названий предметов, сходных по внешним проявлениям (майка-рубашка); по назначению (кресло-стул), по ситуации (сад-фрукты), смешение действий, сходных по назначению (забывать-ремонтировать);

- замены названий частью предмета (стрелки-часы), родовых понятий видовыми и наоборот (воробей-птичка), названий предметов названиями действий (кухня-тут кушают), названий признаков названием предмета (железный-железо).

При выполнении упражнений дети с трудом подбирают

недостающее слово, точное по смыслу: порхает..., звонит..., жужжит..., звенит..., и т. д. Подбор однокоренных слов, синонимов, антонимов, составление сложных слов им часто недоступны. Недостаточно усвоены детьми 6-7 лет с ОНР III уровня обобщающие слова, такие как школьные принадлежности, специальная техника, профессии и др.

Представленные виды ошибок 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 и смешений: замещающими словами являются наиболее привычные в речевой практике детей.

Лексико-грамматическая сторона речи дошкольников с ОНР III уровня также недостаточно развита: наблюдаются ошибки в употреблении форм множественного числа с использованием непродуктивных окончаний (деревы, веслы), смешение форм склонения, особые трудности вызывает овладение предложными конструкциями. В активной речи дошкольники с ОНР правильно используют только простые и хорошо усвоенные ранее предлоги (в, на, под).

Также в употреблении лексико-грамматических конструкций дети обычно допускают следующие ошибки: смешение падежных форм; употребление существительных в именительном падеже вместо необходимых падежей; неправильное употребление числа, рода и времени глаголов; ошибки согласования существительных с прилагательными, числительными.

Наряду с лексико-грамматическими ошибками у дошкольников с данной формой речевой патологии 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 малораспространенных предложений.

Характерными особенностями связной речи у детей с ОНР являются: ограниченно малый объем рассказа (3-4-5 предложений); пропуск отдельных членов предложения; нарушение логико-временных связей в повествовании (дети переставляют местами части рассказа, пропускают важные элементы сюжета, что обедняет его содержательную сторону); замена рассказа простым перечислением деталей, игрушек, предметов, названием отдельных действий.

Таким образом, анализ речевого развития детей 6-7 лет с ОНР III уровня свидетельствует о существенных отклонениях в развитии речи этих детей от нормально развивающихся сверстников.

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

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 сфер, 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, самоконтроля, эмоциональная неустойчивость, речевой негативизм, что приводит к нарушению коммуникативной сферы.

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, нарушается последовательность элементов действия, опускаются его составные части. Для моторики также свойственны снижение объема движений кисти руки, недостатки мелкой моторики, обнаруживаются трудности переключения с одной позы на другую, замедленность действий.

Уже в первом классе учебный материал такими детьми усваивается 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.

Таким образом, речь дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня характеризуется нарушением произношения и различения звуков, ограниченным словарным запасом, затрудненным словообразованием и словоизменением, неразвитой связной речью. У 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 сфер.

1.3.2. Проблема развития навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня

По мнению ученых, ведущий механизм для формирования грамматической системы языка ребенком – овладение языковыми закономерностями, обобщениями. Грамматическая система языка гораздо более абстрактна, чем лексическая, и в своей основе содержит большое количество правил, поэтому дети с ОНР усваивают ее значительно хуже.

Особенностью формирования словообразования у детей с ОНР-III ур. является несформированность таких языковых операций, в результате которых происходит словообразовательное конструирование, выбор языковых единиц и элементов и объединение их в необходимые структуры.

Дети дошкольного возраста с ОНР смешивают не только семантически близкие, но и семантически далекие морфемы.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается стойкая грамматическая неизменяемость слов, когда суффиксы, префиксы не несут для ребенка конкретное значение, что приводит к непониманию таким ребенком оттенков однокоренных слов.

Проблема формирования грамматической системы языка детьми с ОНР представлена в научной литературе недостаточно, является скорее констатирующей и описательной. Механизм данной речевой патологии не анализируется.

В современных исследованиях Т.Б. Филичевой сравниваются возможности словообразования детей с нормой речевого развития и детей с ОНР. Автор обращает внимание на то, что многие словообразовательные операции детям с данной формой речевой патологии уже доступны: ребенок самостоятельно образует новые слова на основе наиболее употребляемых моделей. Однако часто попытки образования новых слов приводят к нарушению звукослоговой структуры производного слова [76].

По мнению Н.С. Жуковой, ребенок с 3-им уровнем ОНР уже различает изменение значения слов при изменении части слова. В то же время в ее исследовании указываются и ошибки, которые допускают дети при

образовании новых слов: неточная актуализация слов в одном семантическом гнезде, неверное образование слов морфологическим способом [23].

В связи с тем, что термин «общее недоразвитие речи» коррелирует с характеристикой структуры речевого дефекта при алалии, рассмотрим те исследовательские работы, в которых освещаются проблемы формирования у детей с алалией словообразовательной системы языка.

В исследованиях Е.Ф. Собонович выявлены следующие недостатки словообразования у детей с алалией: замена словообразования формобразованием, неправильное употребление аффиксов, потеря или искажение основы при образовании нового слова, неточность операций с преобразованием морфологического состава слова [60].

В работах В.А. Ковшикова отмечаются множественные ошибки при продуцировании и употреблении производных слов у детей с алалией [28].

На сегодняшний день наиболее полные и современные представления специфики формирования словообразования у дошкольников с ОНР представлены в исследованиях Т.В. Тумановой. Автор выделяет следующие характерные особенности усвоения детьми с общим недоразвитием речи словообразовательной системы языка:

- трудности при сравнении и сопоставлении однокоренных слов;
- неадекватное выделение общего и различного в однокоренных словах, которое проявляется в неверной актуализации производного и производящих слов;
- неверный выбор производящей основы; внимание только на корень слова, приводящее к ошибке в назывании;
- неточное понимание значений аффиксов;
- неверное употребление многозначных аффиксов;
- невнимательность к звуковой и слоговой структуре при образовании нового слова; замена словообразования на ситуативное аграмматичное высказывание [68].

Представленная специфика словообразовательных ошибок показывает трудности, которые возникают у детей с ОНР на этапах восприятия речи, внутреннего программирования высказывания и его моторной реализации.

1.4. Обзор методик формирования навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня

Основные направления, содержание, методы и приемы по развитию словообразовательных навыков у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня рассматриваются в исследовательских работах Н.С.Жуковой, Р.И. Лалаевой, Т.В.Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.[24], [35], [68], [76], [80]. Рассмотрим особенности некоторых авторских методик, направленных на формирование словообразовательных навыков у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня.

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

В первый период обучения (октябрь, ноябрь, декабрь) предлагаются следующие 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, которые имеют большую практическую значимость и важны для организации коммуникативных ситуаций.

В первый период обучения при формировании словообразовательных навыков проводится работа по словообразованию существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Во второй период уделяется внимание образованию наименований детенышей животных, образованию притяжательных прилагательных, образованию относительных прилагательных от существительных (по лексическим темам второго периода); образованию возвратных глаголов и глаголов совершенного и несовершенного видов.

В третий период обучения формируется навык словообразования наречия от прилагательных, форм степеней сравнения прилагательных; подбора родственных слов.

Также закрепляются способы словообразования 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. Во время углубленного изучения каждой темы дети сравнивают предметы, выделяют их различие и сходство, закрепляют навык употребления существительных и прилагательных с уменьшительным и увеличительным оттенками (воробышек, волчище, ручища и т.п.); прилагательных с различными значениями соотнесенности (деревянная ложка, березовая роща и т.д.); глаголов с различными оттенками действий (шить, перешивать, подливать, заливать, обливать и т.д.); сложных слов (дровосек, снегопад и т.д.) [59].

В своем авторском подходе Т.А. Ткаченко при формировании лексико-грамматических категорий, в том числе и словообразования, говорит

о необходимости учитывать следующие моменты:

1. Деление функций между воспитателем и логопедом в процессе работы: логопед во время групповых занятий знакомит детей с каждой новой лексико-грамматической категорией, выявляет тех детей, для которых необходимо закрепление материала, и работает с ними на индивидуальных логопедических занятиях, воспитатель же расширяет, уточняет и активизирует словарный запас дошкольников на занятиях и в свободное от занятий время, активно взаимодействует с логопедом, учитывая изучаемые лексические темы.

2. Акцентирование внимания на изучаемой грамматической категории при планировании и проведении логопедических занятий, словарь же является «строительным материалом», на основе которого формируется стойкий образец лексико-грамматических закономерностей родного языка. Каждая словообразовательная форма детально отрабатывается.

3. Во время подготовки и проведения занятий не ставится задача уложить весь лексико-грамматический материал в одну-две лексические темы («Овощи», «Посуда», «Домашние животные» и пр.). Таким образом, исключается лексическая ограниченность, и словарный запас ребенка (экспрессивный и импрессивный) активно пополняется, что расширяет познавательный контекст занятий.

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

Последовательность в изучении лексико-грамматических категорий, предложенная Т.А. Ткаченко, обусловлена физиологическими и психолого-педагогическими особенностями формирования речи ребенка при общем недоразвитии, апробирована и уточнена автором на практике [65].

Представляет интерес система коррекционной работы в

логопедической группе детского сада для детей с ОНР, предложенная Н.В. Нищевой, в рамках которой представлены тематическое планирование и еженедельные задания. В планирование работы подготовительной к школе группе автор включает занятия по расширению лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи (в том числе словообразования) и развитию связной речи. Работа по развитию речи детей с ОНР предусматривает всестороннее и последовательное развитие речи у детей и связанных с ней психических процессов. Игровая деятельность является ведущей в обучении на занятиях, разработанных автором. Задачи речевого развития решаются в контексте задач всестороннего развития личности ребенка [49].

Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой 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 формированию навыков словообразования. Авторы выделяют также три периода обучения по лексическим темам.

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

В этот период формируется словообразование и 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.

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

Работа по формированию навыков словообразования в этот период включает в себя следующие направления.

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

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

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

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

Работа по формированию словообразовательных навыков в 3 период обучения 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

(регулирующий), водить (водитель) и т. д. [74].

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 увеличивать словарный запас, прежде всего, мотивированными словами всех частей речи, акцентировать внимание на смысловой стороне грамматических средств.

Авторы считают, что при формировании способов словообразования простое повторение и запоминание слов малопродуктивно, ребенок должен понять 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); сформировать навыки образования слов по аналогии. В данной методике представлены примеры словесных упражнений и дидактических игр, игр-драматизаций для дошкольного возраста [23].

В своих рекомендациях Р.И. Лалаева обращает внимание на то, что в процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР, необходимо уделять основное внимание усвоению, прежде всего, системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей необходимо уточнить 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. Лалаевой, осуществляется в трех направлениях: формирование словообразования существительных, глаголов и прилагательных. При этом развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно [35].

Т.В. Туманова в 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 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 является выявление наиболее общих правил словообразования на основе ориентировочно-исследовательской деятельности детей. В содержании

раздела можно выделить два направления:

- формирование предварительной ориентировки детей в формально-семантической структуре слов на основании таких критериев, как длина слогового контура слов, звуковое сходство пар родственных слов, т.е. 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, т.е. по мере усвоения словообразовательных правил.

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

Таким образом, анализ методик по формированию словообразовательных навыков 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 детьми словообразовательных моделей и

осознанному отношению к словообразованию у дошкольников 6-7 лет с III уровнем ОНР.

Выводы по I ГЛАВЕ

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

1. Термин «словообразование» в лингвистике употребляется в двух значениях: как раздел языкознания, в основе которого – изучение словообразовательной системы языка, и как процесс образования новых слов в языке. Связь словообразования с лексической и грамматической сторонами языка выражается в разнообразии способов образования новых слов, среди

которых выделяют следующие группы: морфологический, морфолого-синтаксический, лексико-семантический и лексико-синтаксический способы словообразования. В процессе словообразования получают слова, которые принято называть производными, а исходные слова определяются как производящие.

2. Формирование грамматического строя речи, в том числе, словоизменения и словообразования, осуществляется лишь на основе определённого уровня когнитивного развития ребёнка. Анализ литературных данных по проблеме овладения детьми словообразованием в онтогенезе позволяет структурировать информацию о времени возникновения, возрастных границах и этапах детского словообразования.

3. Каждый уровень характеризуется определённым соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений. Разделение логопедом детей с общим недоразвитием речи на условные группы по степени тяжести речевых нарушений позволяет более тщательно составить план коррекционной работы с учётом особенностей детей каждой группы, наметить последовательность, цели обучения и дать полезные рекомендации по развитию речи во всех видах деятельности педагогам, занимающимся с детьми. Представленная специфика словообразовательных ошибок показывает трудности, которые возникают у дошкольников с ОНР III уровня на этапах восприятия речи, внутреннего программирования высказывания и его моторной реализации.

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 дошкольников 6-7 лет с III уровнем ОНР.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

С целью выявления особенностей сформированности словообразовательных навыков у детей 6-7 лет с ОНР-III ур. нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБУ ЦППМиСП №5 «Сознание» г. Красноярска. В исследовании приняло участие 20 человек. Средний возраст испытуемых составил 6,5 лет. У всех детей экспериментальной группы в логопедическом заключении стоит ОНР-III ур.

Исследование проходило в марте-апреле 2018 г. в течение 15 дней.

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

- изучить сформированность навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня;
- выявить специфические особенности сформированности навыков словообразования у данной группы детей.

Для отбора диагностических заданий при проведении констатирующего эксперимента мы использовали общепринятые в логопедии методы и приемы обследования грамматического строя речи, отраженные в работах многих исследователей: О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой, М.М. Алексеевой, В.И. Ляминой и др.[18], [37], [44], [36], [23].

Обследование детей проводилось с учетом следующих педагогических и общедидактических принципов:

- комплексного подхода к изучению ребенка, предполагающего анализ и интерпретацию данных на основании результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования. При работе нами учитывались результаты обследования всех специалистов: учителей-логопедов, педагогов-психологов, педагогов-дефектологов, медицинских работников (неврологов и др.);
- целостного системного изучения, направленного на проведение обследования не на симптоматическом, а на патогенетическом уровне. Мы учитывали не только симптом неправильного употребления грамматических категорий, но и механизм аграмматизмов: сформированность понимания грамматических категорий, когнитивных предпосылок, которые лежат в основе аграмматизмов;

- индивидуального и дифференцированного подхода, позволяющего в рамках одного задания варьировать уровень сложности и форму подачи инструкции;

- стратегия обследования от экспрессивной речи к импрессивной. При обследовании словообразовательных навыков у детей сначала предлагались задания на употребление грамматических категорий, если у ребенка возникали трудности при выполнении заданий, либо он не справлялся с заданием, обследовалось понимание. Это обусловлено тем, что в онтогенезе речи детей сначала формируется понимание, затем употребление. Такая стратегия позволяет точнее определить уровень сформированности словообразовательных навыков у детей данной категории;

- от простого к сложному. Данный принцип учитывался нами при предъявлении заданий ребенку;

- количественного и качественного анализа данных.

Речевой материал предлагался нами ребенку в следующей последовательности: от продуктивных форм словообразования – к менее продуктивным и непродуктивным; от словообразования без изменения звуковой структуры корня производного слова – к словообразованию с изменением звуковой структуры корня (с явлениями смягчения, оглушения, чередования).

Также сначала детям предъявлялись задания без стимульной и организующей помощи, при неверном ответе, либо при затруднении в выполнении заданий экспериментатор оказывал помощь. В случае затруднений повторялся пример словообразования, назывались 1-2 слога следующего производного слова, давались пояснения значения слова.

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 блока заданий:

I. Исследование сформированности словообразования имен существительных морфологическим способом (уменьшительно-

ласкательных форм существительных; имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь; детенышей животных в единственном и множественном числе; профессий).

II. Исследование сформированности словообразования прилагательных морфолого-синтаксическим способом (качественных, относительных и притяжательных прилагательных).

III. Исследование сформированности словообразования глаголов морфологическим и морфолого-синтаксическим способом (приставочных глаголов; возвратных глаголов, глаголов от имен существительных).

I блок заданий. Исследование сформированности словообразования имен существительных морфологическим способом.

1 серия заданий. Исследование сформированности словообразования уменьшительно-ласкательных форм существительного.

Материалом исследования служат слова, подкрепляемые парными предметными картинками: хвост-хвостик, стол-столик, стул-стульчик, книжка-книжка, кольцо-колечко, звезда-звездочка, зима-зимушка, гнездо-гнездышко, лужа-лужица, дерево-деревце.

Процедура и инструкция. Дается следующая ориентировка в задании: «Если дом маленький, то мы говорим, что это домик, а если хвост маленький, то мы скажем, что это ...».

2 серия заданий. Исследование сформированности словообразования существительных со значением вместилища (посуды).

Материалом исследования служат слова, подкрепляемые картинками: конфетница, супница, соусница, салатница, хлебница, селедочница, солонка, масленка, чайник, кофейник.

Процедура и инструкция. В начале исследования даем образец: «Сахар хранится в сахарнице». Затем показываем следующую картинку и задаем вопрос: «Как назвать посуду, в которой хранятся конфеты?»

3 серия заданий. Исследование сформированности словообразования существительных, обозначающих детенышей животных и птенцов.

Материалом исследования служат слова, подкрепляемые картинками животных с детенышами и птиц с птенцами: еж-ежонок-ежата, лиса-лисенок-лисята, ворона-вороненок-воронята, волк-волчонок-волчата, лев-львенок-львята, белка-бельчонок-бельчата, заяц-зайчонок-зайчата, галка-галчонок-галчата, индюк-индюшонок-индюшата, медведь-медвежонок-медвежата.

Процедура и инструкция. Дается следующая ориентировка в задании: «Это – кот. Если это детеныш, мы скажем, что это котенок. А когда их много, мы говорим, что это котята». Затем показываем следующую картинку и спрашиваем: «Как называют детеныша ежа? А когда их много, то это...?»

4 серия заданий. Исследование сформированности словообразования существительных мужского и женского рода, обозначающих профессии.

Материалом исследования служат слова, подкрепляемые картинками профессий: дрессировщик-дрессировщица, продавец-продавщица, летчик-летчица, учитель-учительница, художник-художница, лыжник-лыжница, певец-певица, пианист-пианистка, теннисист-теннисистка, актер-актриса.

Процедура и инструкция. В начале исследования даем образец: «Если мужчина работает на кране, то мы говорим, что это крановщик. А если женщина – то крановщица». Затем показываем следующую картинку и задаем вопрос: «Когда человек дрессирует животных, то он – кто по профессии? А как называют женщину, которая занимается дрессировкой животных?»

II блок заданий. Исследование сформированности словообразования прилагательных морфолого-синтаксическим способом.

1 серия заданий. Исследование сформированности словообразования качественных прилагательных.

Материалом исследования служат слова, дающие качественную характеристику явлению или человеку: мороз, жара, дождь, ветер, злость, трусливость, жадность, честность, смелость, ум.

Процедура и инструкция. Дается следующая ориентировка в задании: «Если на улице холод, то день холодный. А если мороз, то день какой?»; «За доброту мы называем человека добрым, а за злость?».

2 серия заданий. Исследование сформированности словообразования относительных прилагательных.

Материалом исследования служат словосочетания, называющие, из чего сделан предмет: платок из шелка, подушка из пуха, платье из ситца, шапка из меха, чайник из фарфора, ком из снега, стол из дерева, шляпа из соломы, сумка из кожи, ножницы из металла. Словосочетание подкрепляется предметной картинкой.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Мяч сделан из резины, поэтому мы говорим: «Мяч резиновый». Затем дается следующая инструкция: «Если платок сшит из шелка, то какой он?».

3 серия заданий. Исследование сформированности словообразования притяжательных прилагательных.

Материалом исследования служат словосочетания, называющие, кому принадлежит предмет или часть тела: очки дедушки, телефон дяди, книга

папы, хвост мыши, клюв гуся, шея лебедя, уши зайца, нора лисы, лапа волка, берлога медведя. Словосочетание подкрепляется предметной картинкой.

Процедура и инструкция. Дается следующая ориентировка в задании: «Если сумка бабушки, то мы говорим, что это бабушкина сумка. А если очки дедушки, то мы скажем...?»

III блок заданий. Исследование сформированности словообразования глаголов морфологическим и морфолого-синтаксическим способом.

1 серия заданий. Исследование сформированности словообразования приставочных глаголов.

Материалом исследования служат сюжетные картинки: мальчик через дорогу переходит, девочка из дома выходит, мама чай наливает, папа дверь открывает, ребенок песок из ведерка в ведерко пересыпает, машина из гаража выезжает, машина через мост переезжает, машина грузовик объезжает, пароход к причалу подплывает, самолет улетает.

Процедура и инструкция. Ребенку дается следующая инструкция: «На этой картинке мальчик в дом заходит, а что делает мальчик здесь?»

2 серия заданий. Исследование сформированности словообразования возвратных глаголов.

Материалом исследования служат следующие картинки: мальчик умывается, девочка одевается, дедушка обувается, ребенок купается, папа бреется, мама причесывается, девочка качается, мальчик вытирается, девочка обучается, мальчик прячется.

Процедура и инструкция. Дается следующая ориентировка в задании: «Если человек моет себя сам, то говорят, что он моется. А что делает мальчик на этой картинке?»

3 серия заданий. Исследование сформированности словообразования глаголов от имен существительных.

Материалом исследования являются слова: завтрак-завтракать, ужин-ужинать, крик-кричать, стук-стучать, плач-плакать, тоска-тосковать, горе-горевать, зима-зимовать, друг-дружить, рыба-рыбачить.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «В обед ты будешь обедать. А за завтраком что ты будешь делать?»

Результаты выполнения заданий детьми были проанализированы нами в соответствии со следующими критериями:

- степень самостоятельности при выполнении заданий;
- адекватное решение поставленной языковой задачи (понимание грамматических категорий, сформированность когнитивных представлений);
- соответствие лексического оформления высказывания языковой форме.

Результаты выполнения заданий оцениваются нами в баллах:

- Высокий уровень (5 баллов) – правильное и самостоятельное выполнение задания.
- Уровень выше среднего (4 балла) – правильное выполнение задания с помощью экспериментатора, самокоррекция неверного ответа после уточнения задания, единичные неправильные ответы в непродуктивных формах словообразования.
- Средний уровень (3 балла) – систематические ошибки в непродуктивных формах словообразования.

- Уровень ниже среднего (2 балла) – систематические ошибки как в непродуктивных, так и в продуктивных формах словообразования. Помощь экспериментатора неэффективна.

- Низкий уровень (1 балл) – неправильное выполнение всех заданий.

При простом повторении заданного слова или отказе от выполнения задания результат оценивался нами в 0 баллов.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Результаты констатирующего эксперимента были проанализированы нами количественно и качественно по всем сериям каждого блока заданий.

Результаты выполнения заданий I блока (исследование сформированности словообразования имен существительных морфологическим способом) приведены в таблице 1.

Таблица 1. Исследование сформированности словообразования имен существительных морфологическим способом

Уровень оценивания / Серии заданий	Высокий уровень	Уровень выше среднего	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
Уменьшительно-ласкательные формы существительных	-	10% (2 ребенка)	55% (11 детей)	25% (5 детей)	10% (2 ребенка)
Имена существительные,	-	5%	45%	20%	30%

обозначающие вместилище (посуду)		(1 ребенок)	(9 детей)	(4 ребенка)	(6 детей)
Имена существительные, обозначающие детенышей животных в единственном и множественном числе	-	20% (4 ребенка)	50% (10 детей)	30% (6 детей)	-
Имена существительные, обозначающие профессии в мужском и женском роде	-	15% (3 ребенка)	45% (9 детей)	30% (6 детей)	10% (2 ребенка)

Проанализировав результаты выполнения заданий I блока, мы видим, что при выполнении 4-х серий заданий наибольшее количество детей продемонстрировали уровень выше среднего (20% испытуемых / 4 ребенка) при словообразовании существительных, обозначающих детенышей животных и птиц, что мы связываем с понятными для ребенка объектами действительности. Наименьшее количество детей (5% / 1 ребенок) продемонстрировали уровень выше среднего при словообразовании существительных, обозначающих вместилище (посуду). Мы предполагаем, что это связано с несформированностью лексического значения слов, предъявляемых в данной пробе, постепенным исчезновением из обихода человека некоторых предметов (хлебницы, соусницы и т.д.) и

использованием для хранения продуктов других емкостей (пакетов, банок, тарелок). Таким образом, у ребенка не выработался речевой стереотип, поскольку заявленные слова не совпадают с фактами действительности ребенка.

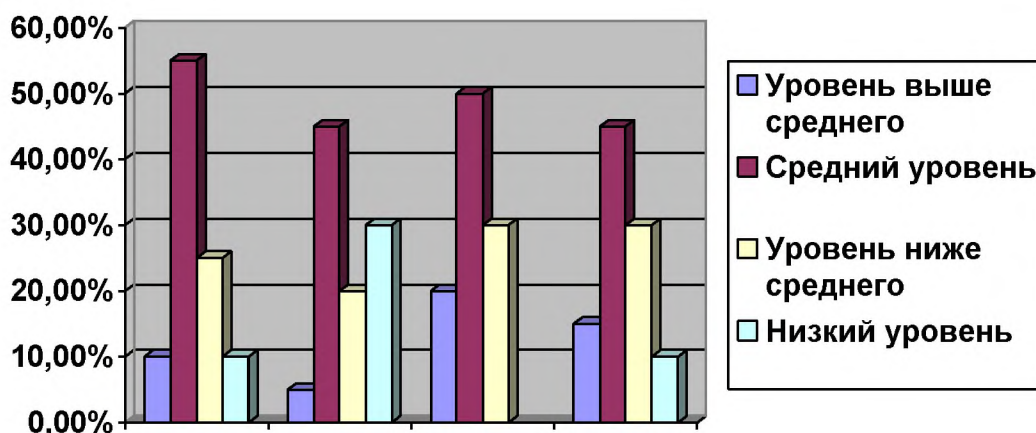
Средний уровень сформированности словообразовательных навыков более всего детей показали при словообразовании уменьшительно-ласкательных форм существительных (55% / 11 детей), что, как нам кажется, связано с наиболее ранним временем появления данной словообразовательной модели в речевом онтогенезе. Наименьший процент дошкольников (45% испытуемых / 9 детей) продемонстрировали средний уровень сформированности при словообразовании существительных, обозначающих профессии мужского и женского родов, и существительных, обозначающих вместилище (посуду). Мы связываем данный факт с более поздним формированием данных словообразовательных моделей в онтогенезе.

Уровень ниже среднего больше всего дошкольников продемонстрировали в следующих сериях: словообразование существительных, обозначающих детенышей животных и птиц, и профессий (30 % / 6 детей). Меньше всего детей с уровнем успешности ниже среднего – в серии на образование существительных, обозначающих вместилище (посуду) (20% / 4 ребенка).

Низкий уровень успешности больше всего выявлен у детей при словообразовании существительных, обозначающих вместилище (посуду) и детенышей животных (30% / 6 детей), менее всего детей низкий уровень успешности показали в серии на словообразование уменьшительно-ласкательных форм существительных и профессий (10% / 2 детей).

Общие результаты констатирующего эксперимента по всем 4-м сериям

заданий представлены в следующей диаграмме:



Как видно из диаграммы, практически половина детей (45%-55%) продемонстрировали средний уровень успешности при выполнении 4-х серий заданий I блока. Уровень выше среднего выявлен у 5-15% испытуемых. Уровень ниже среднего выявлен у 20%-30% дошкольников. Низкий уровень продемонстрировали 10%-30% детей. Высокий уровень успешности не продемонстрировал никто из испытуемых.

При словообразовании имен существительных морфологическим способом дети допускали следующие ошибки:

- ошибки по типу сверхгенерализации, т.е. заменяли редко встречающиеся суффиксы на более частотные (например, лужа-лужечка, сольница, индюшка вместо индюшонок, индюшки вместо индюшата);
- ошибки повторения, т.е. образовывали слово по предыдущему образцу (стол-столик, стул-стулик);
- замена словообразования словоизменением (ежи вместо ежата, вороны вместо воронята);
- образование окказиональных ассоциативно-ситуативных форм слова (пакетница вместо хлебница, в связи с тем, что хлеб в семье ребенка хранится в пакете);
- ошибочного выбора производящей основы и механического

присоединения к ней суффикса с подобным значением (летчищица, актеристка).

Результаты выполнения заданий II блока заданий, направленных на исследование сформированности словообразования прилагательных морфолого-синтаксическим способом, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Исследование сформированности словообразования прилагательных морфолого-синтаксическим способом

Уровень оценивания / Задания	Высокий уровень	Уровень выше среднего	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
Качественные прилагательные	-	10% (2 ребенка)	30% (6 детей)	30% (6 детей)	30% (6 детей)
Относительные прилагательные	-	10% (2 ребенка)	50% (10 детей)	30% (6 детей)	10% (2 ребенка)
Притяжательные прилагательные	-	5% (1 ребенок)	15% (3 ребенка)	65% (13 детей)	15% (3 ребенка)

Проанализировав результаты выполнения заданий II блока, мы видим, что при выполнении 3-х серий заданий наибольшее количество детей продемонстрировали уровень выше среднего (10% испытуемых / 2 ребенка) при словообразовании качественных и относительных прилагательных. Наименьшее количество детей (5% испытуемых / 1 ребенок) показали

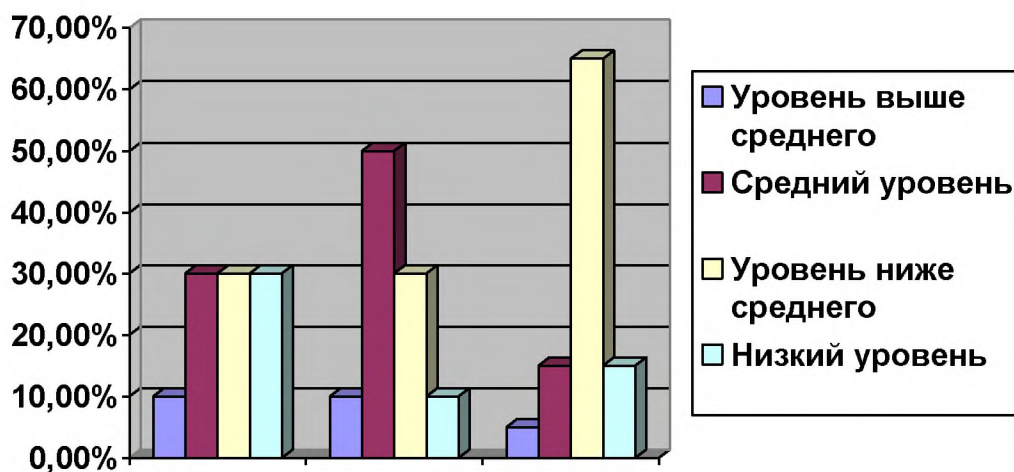
уровень выше среднего при словообразовании притяжательных прилагательных.

Наибольшие показатели среднего уровня успешности выявлены у дошкольников при словообразовании относительных прилагательных (50% / 10 детей), наименьшие показатели среднего уровня выявлены у детей в серии на словообразование притяжательных прилагательных (15% / 3 ребенка).

Уровень ниже среднего продемонстрировало наибольшее количество детей при словообразовании притяжательных прилагательных (65% / 13 детей), наименьшее количество детей оказалось на данном уровне при словообразовании относительных и качественных прилагательных (30% / 6 детей).

Максимальный показатель низкого уровня успешности выявлен у дошкольников при словообразовании качественных прилагательных (30% / 6 детей), минимальный показатель данного уровня выявлен в серии при словообразовании относительных прилагательных (10% / 2 детей).

Итоговые показатели по 3-м сериям заданий представлены в следующей диаграмме:



Как видно из диаграммы, при выполнении 3-х серий заданий II блока уровень успешности выше среднего продемонстрировали от 5% до 10% испытуемых. Показатели среднего уровня успешности очень разнятся у детей в разных сериях заданий: от 15% до 50%. Половина детей (50% / 10 детей) продемонстрировали средний уровень успешности при словообразовании относительных прилагательных. Уровень ниже среднего выявлен у 30%-65% испытуемых, 65% / 13 детей показали этот уровень при словообразовании притяжательных прилагательных. Низкий уровень продемонстрировали 10%-30% дошкольников. Высокий уровень успешности не продемонстрировал никто из испытуемых.

Наибольшую трудность испытывали дети при образовании качественных прилагательных, поскольку они обладают отвлеченной семантикой и не опираются на конкретные образы предметов в отличие от относительных и притяжательных прилагательных и, тем более, существительных.

Лучший результат получило наибольшее количество детей при словообразовании относительных прилагательных. Мы связываем этот факт с относительной сформированностью данной категории у детей, поскольку в онтогенезе при нормальном речевом развитии относительные прилагательные формируются к 5-ти годам.

Дошкольники 6-7 лет с ОНР III ур. допустили следующие ошибки при выполнении 3-х серий заданий II блока:

- словообразование по типу сверхгенерализации: получение неологизмов при помощи нормативных суффиксов, наиболее активных в данной словообразовательной модели (лебедачный вместо лебединый, кожевенная вместо кожаная, волкина вместо волчья);

- ошибки словообразования за счет прибавления к основе уменьшительно-ласкательных суффиксов (лисичкина вместо лисья, дядюшкин вместо дядин);

- образование окказионализмов путем ошибочного выбора производящей основы с использованием аффиксов со схожим, но не точным для заданной словообразовательной модели значением (честностный вместо честный, дедушковые вместо дедушкины);

- ошибки словоизменения при словообразовании: обучающиеся правильно образовывали словоформу, но при этом могли допускать нарушения согласования и воспроизводить ее в косвенном падеже (деревянная стол вместо деревянный стол, шелкового платок вместо шелковый платок);

- нарушение акцентуации: сохранение ударения, характерного для слова, от которого необходимо было образовать новое слово (пУховая вместо пухОвая);

- образование окказионализмов при помощи ненормативных суффиксов и приставок (соломта вместо соломенная, металловичи вместо металлические, исицевое вместо ситцевое);

- лексические замены: замены слов как на близкие по семантике (пушистая вместо пуховая), так и на далекие, ориентирующиеся на звуковые ассоциации первого слога (меховые вместо металлические);

- лексические замены на синонимичные слова (холодный вместо ветренный, теплый вместо жаркий);

- неправильный выбор преобразующего слова (шапка из меха – шапковая вместо меховая).

Результаты выполнения дошкольниками 6-7 лет с ОНР-III ур. заданий III блока (исследование сформированности словообразования глаголов морфологическим и морфолого-синтаксическим способом) приведены в таблице 3.

Таблица 3. Исследование сформированности словообразования глаголов морфологическим и морфолого-синтаксическим способами

Уровень оценивания / Задания	Высокий уровень	Уровень выше среднего	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
Приставочные глаголы	-	15% (3 ребенка)	25% (5 детей)	30% (6 детей)	30% (6 детей)
Возвратные глаголы	-	20% (4 ребенка)	30% (6 детей)	35% (7 детей)	15% (3 ребенка)
Глаголы от имен существительных	-	10% (2 ребенка)	30% (6 детей)	25% (5 детей)	35% (7 детей)

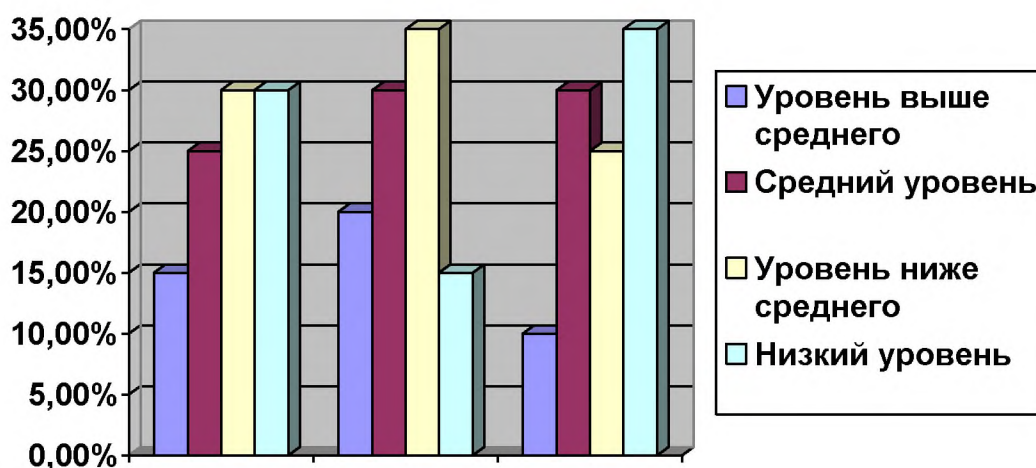
Проанализировав результаты выполнения заданий III блока, мы видим, что при выполнении 3-х серий заданий наибольшее количество детей продемонстрировали уровень выше среднего (20% испытуемых / 4 ребенка) при словообразовании возвратных глаголов. Наименьшее количество детей (10% испытуемых / 2 ребенка) показали уровень выше среднего при словообразовании глаголов от имен существительных.

Средний уровень продемонстрировали наибольшее количество дошкольников при словообразовании возвратных глаголов и глаголов от имен существительных (30% / 6 детей), наименьшее количество детей (25% / 5 детей) показали средний уровень сформированности при словообразовании приставочных глаголов.

Максимальный показатель ниже среднего уровня успешности выявлен у 35% испытуемых / 7 детей при выполнении серии заданий на словообразование возвратных глаголов. Минимальный показатель ниже среднего уровня успешности демонстрируют дети при словообразовании глаголов от имен существительных (25% / 5 детей).

Максимальный показатель низкого уровня успешности выявлен у детей при образовании глаголов от имен существительных (35% / 7 детей), минимальный показатель низкого уровня продемонстрировали дети при словообразовании возвратных глаголов (15% / 3 ребенка).

Результаты сформированности словообразования глаголов по 3-м сериям заданий представлены в следующей диаграмме:



Таким образом, как видно из диаграммы, при выполнении 3-х серий заданий III блока уровень успешности выше среднего продемонстрировали от 10% до 20% испытуемых. Показатели среднего уровня успешности: от 25% до 30%. Уровень ниже среднего выявлен у 25%-35% испытуемых. Низкий уровень продемонстрировали 15%-35% дошкольников. Высокий уровень успешности не продемонстрировал никто из испытуемых.

При словообразовании глаголов отмечалось значительное большее количество отказов детей от ответа, практически в каждом задании требовалась стимулирующая или организующая помощь экспериментатора. Как мы считаем, это связано с более поздним формированием глаголов в онтогенезе, с неполным пониманием самой грамматической категории детьми с речевыми нарушениями, что, в свою очередь, вызвано недостаточной сформированностью когнитивных представлений ребенка с ОНР III ур.

Дошкольники 6-7 лет с ОНР III ур. допустили следующие ошибки при выполнении 3-х серий заданий III блока:

- ошибки, связанные с усечением основы в производном слове (причесается вместо причесывается);
- образование окказионализмов путем ошибочного выбора производящей основы с использованием аффиксов со схожим, но не точным для заданной словообразовательной модели значением (рыбовать вместо рыбачить);
- замена продуктивных словообразовательных аффиксов непродуктивными (слетает вместо улетает);

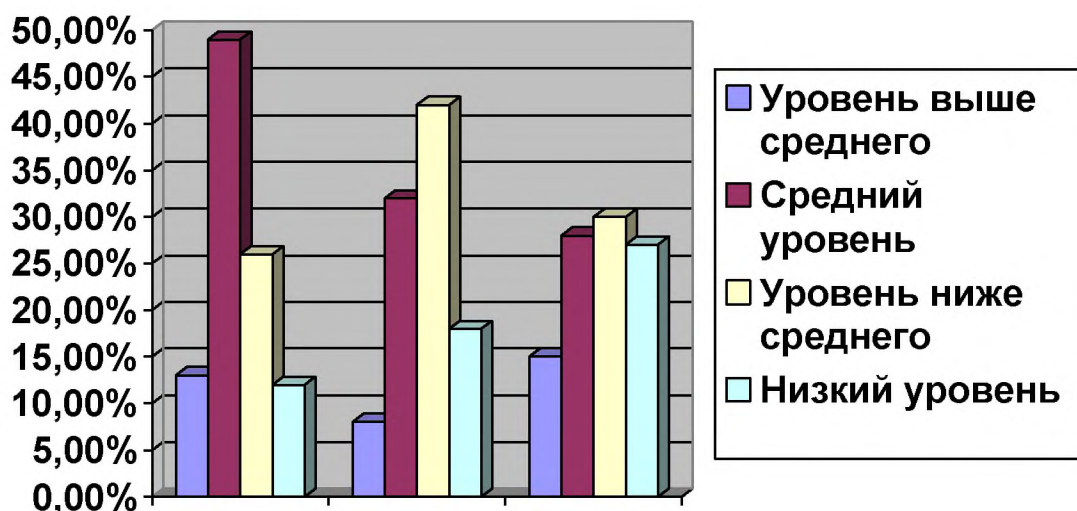
- лексические замены на синонимичные слова и словосочетания (играет в прятки вместо прячется; моет лицо вместо умывается, орать вместо кричать, плакать вместо горевать);

- употребление глаголов без приставки (идет – вместо переходит, выходит; едет – вместо объезжает, выезжает, переезжает).

Сопоставим результаты констатирующего эксперимента по всем 3-м блокам заданий в таблице и диаграмме.

Таблица 4. Итоговые результаты исследования сформированности существительных, прилагательных и глаголов

Уровень оценивания / Задания по блокам	Высокий уровень	Уровень выше среднего	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
Словообразование существительных	-	13% (3 ребенка)	49% (10 детей)	26% (5 детей)	12% (2 ребенка)
Словообразование прилагательных	-	8% (2 ребенка)	32% (6 детей)	42% (8 детей)	18% (4 ребенка)
Словообразование глаголов	-	15% (3 ребенка)	28% (6 детей)	30% (6 детей)	27% (5 детей)



Таким образом, наибольшее количество испытуемых при выполнении заданий всех трех блоков находится на среднем (от 28% до 49%) и ниже среднего (от 26% до 42%) уровнях успешности. Уровень выше среднего показывают от 8% до 15% испытуемых. Уровень ниже среднего демонстрируют от 26% до 42% дошкольников. Высокий уровень успешности не показал никто из испытуемых.

Наибольшие трудности в выполнении вызывали задания II и III блоков (исследование сформированности словообразования прилагательных и глаголов). А наибольшая успешность наблюдалась в выполнении заданий I блока (изучение сформированности словообразования существительных).

Таким образом, по результатам проведения констатирующего эксперимента нами выявлено следующее:

- у дошкольников с ОНР III уровня словообразование существительных сформировано лучше, чем словообразование прилагательных и глаголов;
- уровень сформированности словообразовательных навыков в продуктивных моделях выше, чем в непродуктивных;
- словообразование часто встречающихся слов дети осуществляют успешнее, чем редко используемых.

2.3. Методические рекомендации по формированию навыков словообразования у дошкольников 6-7 лет с ОНР III ур.

Предлагаемые нами методические рекомендации опираются на следующие положения общей и специальной педагогики и психологии:

- теорию поэтапного формирования умственных действий, предложенную П.Я. Гальпериним;
- концепцию системного подхода к исследованию 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, О.С. Ушакова, М.М. Кольцова, Д.Б. Эльконин и др.);
- о понимании речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой зависимы 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) [37], [12], [13], [15], [16], [70], [84], [18], [80], [76].

Коррекционно-логопедическая работа должна строиться 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, уровня сформированности лексико-грамматического строя речи дошкольников и возраста детей.

Необходимо дифференцировать содержание работы с учетом выявленных уровней успешности дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня. Дифференцированное использование предлагаемого материала состоит в градации заданий по уровню сложности, постепенном отказе от помощи учителя, большей самостоятельности при выполнении заданий, постепенном уходе от зрительных опор, увеличении скорости при выполнении заданий, сокращении сроков обучения.

Для получения высоких результатов по формированию словообразовательных навыков проводимая коррекционная работа не может ограничиваться только коррекцией того недостатка, который был обнаружен, а должна также включать мероприятия, направленные на коррекцию фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи, слоговой структуры слова, развитие развернутой фразовой речи, а также способствовать расширению представлений ребенка о мире.

Коррекционно-логопедическое воздействие должно осуществляться через приобретение детьми практического опыта, овладение приемами и правилами морфологической системы словообразования, развитие познавательных процессов.

В связи с тем, что ведущим видом деятельности дошкольников является игра, использование игр, на наш взгляд, способствует быстрому практическому усвоению грамматических категорий детьми, повышению познавательной активности дошкольников. В качестве методов коррекционно-логопедической работы, как нам кажется, лучше всего подойдут дидактические игры и игровые упражнения, поскольку они способствуют развитию всех психических процессов, активизации интеллектуальной деятельности, развитию эмоционально-волевой сферы

детей, воображения, воспитанию самостоятельности мыслительных процессов ребенка, внимательности, умению сосредотачиваться на задании. Упражнения используются для закрепления полученных знаний или навыков.

Для формирования навыков словообразования должны использоваться такие приемы, как образец, объяснение, сравнение, повторение, подсказывающие вопросы; исправление ошибки; привлечение детей к исправлению ошибок (побуждение к самокоррекции); напоминание о том, как сказать правильно.

Также для удержания интереса детей можно использовать приемы театрализации, сказкотерапии, что будет способствовать всестороннему развитию речи детей и связанных с ней психических процессов.

Наличие на занятиях наглядного материала повышает активность детей, способствует усилению контроля над усвоением знаний и навыков, повышает эмоциональное восприятие детей.

Логопедическая работа должна быть направлена на формирование словообразования основных частей речи: существительных, прилагательных и глаголов. При этом развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно и параллельно.

Работа выстраивается в 3 этапа:

- 1 этап – Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей;
- 2 этап – Работа над словообразованием менее продуктивных моделей;
- 3 этап – Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

Заключительным этапом работы является закрепление словообразовательных моделей в процессе специально подобранных

упражнений.

Рассмотрим содержание каждого этапа работы.

В содержание 1 этапа работы входит формирование следующих словообразовательных моделей: уменьшительно-ласкательных форм существительных с суффиксами -к-, -ик-, -чик-, -оньк-, -еньк-, -иньк-, -очк-, -ечк-; относительных прилагательных с суффиксом -ов-, -н-, -ан-, -ян-, -енн-; глаголов с приставками в-, вы-, за-, от-, раз-; глаголов пространственного значения с приставкой при-.

Содержанием 2 этапа работы является словообразование существительных с суффиксом -ниц- со значением вместилища (посуды); существительных, обозначающих детенышей животных и птиц; качественных прилагательных; глаголов пространственного значения с приставками с-, у-, под-, за-, от-, под-; возвратных глаголов.

Содержание 3 этапа составляет формирование существительных с названиями профессий; притяжательных прилагательных; глаголов от существительных.

При формировании словообразовательных навыков у детей можно использовать различные игровые задания, представленные в Приложениях 1-3.

Этапы и содержание работы над формированием словообразовательных навыков у дошкольников с ОНР III уровня представлены в следующей таблице:

Содержание работы / Этапы работы	Словообразо вание существител ьных	Словообразо вание прилагатель ных	Словообразо вание глаголов
I этап – Закрепление наиболее	Образование уменьшитель но-	Образование относительн ых	Образование глаголов - с

<p>продуктивных словообразоват ельных моделей</p>	<p>ласкательны х существител ьных с суффиксами -к-, -ик-, - чик-, -оньк-, - еньк-, -иньк-, -очк-, -ечк-</p>	<p>прилагатель ных с суффиксом - ов-, -н-, - ан-, -ян-, - енн-</p>	<p>приставками в-, вы-, за-, от-, раз-; - глаголов пространстве нного значения с приставкой при-</p>
<p>II этап – Работа над словообразован ием менее продуктивных моделей</p>	<p>Образование - существител ьных с суффиксом - ниц- со значением вместилища (посуды); - Существител ьных, обозначающ их детенышей животных и птиц</p>	<p>Образование качественны х прилагатель ных</p>	<p>Образование - глаголов пространстве нного значения с приставками с-, у-, под-, за-, от-, под-; - возвратных глаголов</p>
<p>III этап – Уточнение</p>	<p>Образование существител</p>	<p>Образование притяжатель</p>	<p>Образование глаголов от</p>

значения и звучания непродуктивных слов	ных с названиями профессий	ных прилагательных	существительных
словообразовательных моделей			

Работа над словообразовательными аффиксами осуществляется 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.

Таким образом, работа над словообразованием осуществляется по кругу: сравнение – выделение – закрепление – анализ – образование и снова возвращаемся к сравнению.

Сравнение осуществляется в двух планах:

- сравнивается ряд слов с одинаковым словообразующим аффиксом, уточняется, что общего в этих словах по значению и по звучанию;

- сравниваются родственные слова (мотивирующее и производное), определяется, чем сходны и чем отличаются эти слова.

В процессе сравнения основное внимание уделяется семантическому значению морфемы.

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

Необходимо отметить, что для преодоления речевого дефекта у детей должны быть привлечены все участники образовательного процесса, в том числе, воспитатели, родители.

В задачу работы воспитателей должно входить расширение, уточнение и активизация словарного запаса детей на фронтальных занятиях и в свободное от занятий время.

Особое значение родителей в исправлении речевой патологии ребенка заключается в том, что они закрепляют с ребенком в свободном речевом общении полученные на логопедических занятиях словообразовательные навыки.

Выводы по II ГЛАВЕ

1. Для отбора диагностических заданий при проведении констатирующего эксперимента мы использовали общепринятые в логопедии методы и приемы обследования словообразовательных навыков, отраженные в работах многих исследователей: О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой, М.М. Алексеевой, В.И. Ляминой и др.

Для проведения констатирующего эксперимента нами был создан диагностический комплекс, состоящий из 3-х блоков заданий:

- Исследование сформированности словообразования имен существительных морфологическим способом (уменьшительно-ласкательных форм существительных; имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь; детенышей животных в единственном и множественном числе; профессий);

- Исследование сформированности словообразования прилагательных морфолого-синтаксическим способом (качественных, относительных и притяжательных прилагательных);
- Исследование сформированности словообразования глаголов морфологическим и морфолого-синтаксическим способом (приставочных глаголов; возвратных глаголов, глаголов от имен существительных).

Результаты выполнения заданий детьми были проанализированы нами в соответствии со следующими критериями:

- степень самостоятельности при выполнении заданий;
- адекватное решение поставленной языковой задачи (понимание грамматических категорий, сформированность когнитивных представлений);
- соответствие лексического оформления высказывания языковой форме.

Результаты выполнения заданий оценивались нами в баллах:

- Высокий уровень (5 баллов) – правильное и самостоятельное выполнение задания.
- Уровень выше среднего (4 балла) – правильное выполнение задания с помощью экспериментатора, самокоррекция неверного ответа после уточнения задания, единичные неправильные ответы в непродуктивных формах словообразования.
- Средний уровень (3 балла) – систематические ошибки в непродуктивных формах словообразования.

- Уровень ниже среднего (2 балла) – систематические ошибки как в непродуктивных, так и в продуктивных формах словообразования. Помощь экспериментатора неэффективна.

- Низкий уровень (1 балл) – неправильное выполнение всех заданий.

При простом повторении заданного слова или отказе от выполнения задания результат оценивался нами в 0 баллов.

2. По результатам проведенного констатирующего эксперимента нами выявлено следующее: наибольшее количество испытуемых при выполнении заданий всех трех блоков находится на среднем (от 28% до 49%) и ниже среднего (от 26% до 42%) уровнях успешности. Уровень выше среднего показывают от 8% до 15% испытуемых. Уровень ниже среднего демонстрируют от 26% до 42% дошкольников. Высокий уровень успешности не показал никто из испытуемых.

Наибольшие трудности в выполнении вызывали задания II и III блоков (исследование сформированности словообразования прилагательных и глаголов). А наибольшая успешность наблюдалась в выполнении заданий I блока (изучение сформированности словообразования существительных). Уровень сформированности словообразовательных навыков у дошкольников с ОНР III уровня в продуктивных моделях оказался выше, чем в непродуктивных. Словообразование часто встречающихся слов дети осуществляли успешнее, чем редко используемых.

3. На основе известных в логопедии методик, направленных на формирование словообразовательных навыков у дошкольников с ОНР III уровня, нами разработаны этапы и содержание коррекционно-логопедической работы по формированию словообразовательных навыков у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня с учетом выявленных уровней успешности. Дифференцированное использование предлагаемого материала состоит в градации заданий по уровню сложности, постепенном отказе от

помощи учителя, большей самостоятельности при выполнении заданий, постепенном уходе от зрительных опор, увеличении скорости при выполнении заданий, сокращении сроков обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках решения 1-й задачи мы проанализировали психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования и пришли к следующим выводам:

1. Термин «словообразование» в лингвистике употребляется в двух значениях: как раздел языкознания, в основе которого – изучение словообразовательной системы языка, и как процесс образования новых слов в языке. Связь словообразования с лексической и грамматической сторонами языка выражается в разнообразии способов образования новых слов, среди которых выделяют следующие группы: морфологический, морфолого-синтаксический, лексико-семантический и лексико-синтаксический способы словообразования. В процессе словообразования получают слова, которые принято называть производными, а исходные слова определяются как производящие.

2. Формирование грамматического строя речи, в том числе, словоизменения и словообразования, осуществляется лишь на основе определённого уровня когнитивного развития ребёнка. Анализ литературных данных по проблеме овладения детьми словообразованием в онтогенезе позволяет структурировать информацию о времени возникновения, возрастных границах и этапах детского словообразования.

3. Каждый уровень общего недоразвития речи характеризуется определённым соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений. Разделение логопедом детей с общим недоразвитием речи на условные группы по степени тяжести речевых нарушений позволяет более тщательно составить план коррекционной работы с учётом особенностей детей каждой группы, наметить последовательность, цели обучения и дать полезные рекомендации по развитию речи во всех видах деятельности педагогам, занимающимся с детьми. Представленная специфика словообразовательных ошибок показывает трудности, которые возникают у дошкольников с ОНР III уровня на этапах восприятия речи, внутреннего программирования высказывания и его моторной реализации.

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 дошкольников 6-7 лет с III уровнем ОНР.

В рамках решения 2-й задачи на основе общепринятых в логопедии методов и приемов обследования грамматического строя речи мы разработали комплекс диагностических заданий, состоящий из 3-х блоков:

- Исследование сформированности словообразования имен

существительных морфологическим способом (уменьшительно-ласкательных форм существительных; имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь; детенышей животных в единственном и множественном числе; профессий);

- Исследование сформированности словообразования прилагательных морфолого-синтаксическим способом (качественных, относительных и притяжательных прилагательных);

- Исследование сформированности словообразования глаголов морфологическим и морфолого-синтаксическим способом (приставочных глаголов; возвратных глаголов, глаголов от имен существительных).

Мы проанализировали данные констатирующего эксперимента, по результатам которого нами выявлено следующее:

- у дошкольников с ОНР III уровня словообразование существительных сформировано лучше, чем словообразование прилагательных и глаголов;

- уровень сформированности словообразовательных навыков в продуктивных моделях выше, чем в непродуктивных;

- словообразование часто встречающихся слов дети осуществляют успешнее, чем редко используемых.

В рамках решения 3-й задачи, на основе известных в логопедии методик, направленных на формирование словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, нами разработаны этапы и содержание коррекционно-логопедической работы по формированию словообразовательных навыков у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня с учетом выявленных уровней успешности. Дифференцированное использование предлагаемого материала состоит в градации заданий по уровню сложности, постепенном отказе от помощи учителя, большей самостоятельности при выполнении заданий, постепенном уходе от

зрительных опор, увеличении скорости при выполнении заданий, сокращении сроков обучения, которые могут быть использованы в практической работе с детьми данной речевой патологии в дошкольных общеобразовательных учреждениях.

Таким образом, цель и задачи нашей работы достигнуты, гипотеза доказана.

Дальнейшее продолжение исследования планируется провести в рамках статистической обработки полученных результатов и выявления корреляционной зависимости данных.

БИБЛИОГРАФИЯ

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. Брюховских Л.А., Козырева О.А. Лексическое развитие

ребёнка в онтогенезе // Брюховских Л.А., Козырева О.А. Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования: Серия «Гуманитарные науки». – 2015. – №5-6. – С.36-40.

6. Веракса, А.Н. Практический психолог в детском саду: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / А.Н. Веракса, М.Ф. Гуторова. – М., 2011. – 210 с.

7. Вершинина, О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня / О.М. Вершинина// Логопед. – 2004. – № 1. – С. 34–40

8. Виноградов, В.В. История русских лингвистических учений /В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 2005. – 560 с.

9. Винокур, Г.О. Избранные труды по языкознанию и культуре речи в возрасте / Г.О. Винокур. – СПб.: ЛКИ, 2010. – 232 с.

10. 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.

11. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: Астрель, 2006. – 158 с.

12. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 91 с.

13. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 79 с.

14. Гараева, Л.И. Психолингвистический анализ семантической структуры производного слова: автореф. дис.... канд. филолог. наук: 10.02.19 / Гараева Людмила Ивановна. – М. – 1987. – 23 с.

15. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство–пресс, 2007. – 472 с.
16. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. Изд.3 / А.Н. Гвоздев. – М.: Ленард, 2015. – 322 с.
17. 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.
18. Грибова О.Б. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. / Грибова О.Б. – М.: Айрис-пресс. – 2005. – 96 с.
19. Детская речь: психолингвистические исследования: Сб. ст. / Отв. ред. Т.Н. Ушакова, Н.В. Уфимцева. – М., 2001. – 222 с.
20. 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.
21. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи) / Л.Н. Ефименкова. – М., 1985. – 112 с.
22. Ефремова, Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка / Т.Ф. Ефремова. – М.: Академия 2006. – 658 с.
23. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. – М.: Просвещение, 1990. – 213 с.
24. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М: Книгомир, 2011. – 320 с.

25. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / В.К. Зарецкий. – М.: Наука, 2009. – 323 с.
26. Зубарева, Т.В. Становление навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Т.В. Зубарева // Сборник материалов международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ» в рамках VI Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Красноярск, 26 октября 2017 г. (электронное издание) / редакционная коллегия: И.Б. Агаева (отв. ред.), О.Л. Беляева, Г.А. Проглядова, Л.А. Брюховских, В.А. Петроченко, Л.А. Сырвачева, О.А. Козырева [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.kspu.ru>
27. 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.
28. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и ее преодоление / Ковшиков В.А. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
29. Коноваленко, В.В. Родственные слова. Лексико-грамматические упражнения и словарь для детей 6–8 лет / В.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2015. – 64 с.
30. Короткова, А.В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи третьего уровня / А.В. Короткова, Е.Н. Дроздова // Логопед, 2004. – № 1. – С. 26–34.
31. Короткова, Э.П. Принципы обучения речи в детском саду / Э.П. Короткова. – Ростов н / Д., 2005. – 124 с.
32. Кубрякова, Е.С. Словообразование как особый вид речевой

деятельности. Словообразование и формообразование / Е.С.Кубрякова. – М.: Астрель, 2013. – 57 с.

33. 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

34. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2001. – 223 с.

35. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи / Р.И. Лалаева. – СПб., 2006. – 380 с.

36. 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.

37. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей. Избранные труды / Р.Е. Левина. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.

38. Левчук, Е.А. Грамматика в сказках и историях / Е.А. Левчук. – СПб.: Детство–пресс, 2003. – 32 с.

39. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

40. Лепская, Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – М.: РГБУ, 2013. – 311 с.

41. 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.

42. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. ВУЗов 5-е издание, переработанное и дополненное / под ред.

Л.С.Волковой. – М.: Владос, 2009. – 703 с.

43. Максаков, А.И. Развитие правильной речи / А.И. Максаков, Л.Н. Ефименкова. – М.: Мозаика – Синтез, 2005. – 107 с.

44. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003.

45. Микляева, Н.В. Совершенствование коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи в аспекте развития языковой способности: дис.... канд. пед. наук 13.00.03 / Микляева Наталья Викторовна. – М.: МГОПУ, 2001. – 351 с.

46. 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.

47. Немченко, В.Н. Введение в языкознание: учебник для вузов / В.Н. Немченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2013. – 679 с.

48. 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.

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

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

51. Парамонова, Л.Г. Развитие словарного запаса у детей / Л.Г.

Парамонова. – СПб.: Детство–пресс, 2007. – 208 с.

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

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

54. Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. Рекомендации / под ред. А.В. Мамаевой. – Красноярск: Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева. – 44 с.

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

56. 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.

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

58. 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.

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

60. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) / Собонович Е.Ф. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.

61. 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.

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

63. Тамбовцева А. Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: Автореф. дис. канд. пед. наук / А.Г. Тамбовцева. – М., 1983. – 25 с.

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

65. 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.

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

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

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

69. 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.

70. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С.Ушакова.

– М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

71. 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.

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

73. 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.

74. 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.

75. 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.

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

77. 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.

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

79. 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.

80. 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.

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

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

83. 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.

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

85. 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.

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

Приложение А

**Игры и задания на формирование навыков словообразования
имен существительных****1. Игра «Ходим в гости».**

Цель: формировать навыки словообразования уменьшительно-ласкательных форм существительных.

Оборудование: куклы разнополые, кукольный домик, кукольные интерьерные предметы, игрушечная посуда, игрушечные овощи и фрукты.

Ход игры: в начале игры педагог дает детям следующую инструкцию: «Ребята, сегодня наши куклы – Катя и Ваня – будут ходить в гости. Поскольку наши куклы маленькие, то и их самих, и все, с чем они будут соприкасаться, мы также будем называть ласково».

В процессе выстраивания детьми диалогов в игре педагог внимательно следит за правильным образованием уменьшительно-ласкательных форм существительных (стульчик, столик, шкафчик, коврик, зеркальце, чашечка, стаканчик, тарелочка, вилочка, ложечка, ножичек, помидорчик, огурчик, яблочко, ягодка, грибочек и т.д.).

2. Игра «Где что лежит?»

Цель: формировать навыки словообразования существительных, обозначающихместилище (посуду).

Оборудование: игрушечная посуда, игрушечные продукты.

Ход игры: в начале игры педагог дает детям следующую инструкцию: «Сейчас я буду брать продукт, а вы должны правильно назвать посуду, где хранится этот продукт, и положить продукт в эту посуду.

- Ребята, где хранится хлеб?
- В хлебнице.
- Где хранятся конфеты?
- В конфетнице.
- Где хранится сахар?
- В сахарнице.
- Куда кладут салат?
- В салатницу.
- Куда кладут селедку?
- В селедочницу.
- Куда кладут соус?
- В соусницу».

3. Игра «Животные и их детеныши».

Цель: формировать навыки словообразования существительных, обозначающих детенышей животных.

Оборудование: картинки с изображением животных и их детенышей.

Ход игры: в начале игры педагог дает детям следующую инструкцию: «Сейчас я буду показывать вам картинки животных и их детенышей, а вы должны вспомнить, как их называют.

- У лисы кто?
- Лисенок.
- А если детенышей у лисы несколько?
- Лисята.
- У ежа кто?
- Ежонок.
- А если детенышей несколько?
- Ежата.
- У волка кто?
- Волчонок.
- А если детенышей несколько?
- Волчата.
- У медведя кто?
- Медвежонок.
- А если детенышей несколько?
- Медвежата.
- У лося кто?
- Лосенок.
- А если детенышей несколько?
- Лосята.
- У зайца кто?
- Зайчонок.
- А если детенышей несколько?
- Зайчата.
- У белки кто?

- Бельчонок.
- А если детенышей несколько?
- Бельчата».

Обязательно сообщить ребятам о том, что есть такие названия детенышей животных, которые отличаются от взрослого животного: лошадь-жеребенок-жеребята, корова-теленочек-телята, лошадь-жеребенок-жеребята, овца-ягненок-ягнята, собака-щеночек-щенята, свинья-поросенок-поросята и др. Отработать данные наименования сперва отдельно, затем – включая в общую игру на словообразовательные навыки.

4. Игра с мячом «Птицы и их птенцы».

Цель: формировать навыки словообразования существительных, обозначающих птенцов птиц.

Оборудование: игрушечные фигурки птиц.

Ход игры: в начале игры педагог дает детям следующую инструкцию: «Сейчас я буду доставать из ящика фигурки птиц и кидать вам мяч, а вы должны вспомнить, как называют птенцов этих птиц и, называя, и кинуть мне мяч обратно.

- У вороны кто?
- Вороненок.
- А если птенцов несколько?
- Воронята.
- У галки кто?
- Галчонок.
- А если птенцов несколько?
- Галчата.
- У утки кто?
- Утенок.
- А если птенцов несколько?

- Утята.
- У индюка кто?
- Индюшонок.
- А если птенцов несколько?
- Индюшата.
- У гуся кто?
- Гусенок.
- А если птенцов несколько?
- Гусята.
- У орла кто?
- Орленок.
- А если птенцов несколько?
- Орлята.

Обязательно сообщить ребятам о том, что есть такие названия птенцов, которые отличаются от взрослых птиц: курица-цыпленок-цыплята.

5. Игра «Люди и их профессии».

Цель: формировать навыки словообразования существительных с суффиксом -щик-, обозначающих профессии.

Оборудование: картинки с изображением профессий.

Ход игры: педагог задает детям вопросы, на которые они должны ответить:

- «- Кто работает на кране?
- Крановщик или крановщица.
- Кто сваривает трубы?
- Сварщик или сварщица.
- Кто укладывает камни на стройке?
- Каменщик или каменщица.
- Кто вставляет стекла в окна?

- Стекольщик или стекольщица.
- Кто сваривает трубы?
- Сварщик или сварщица.
- Кто работает на экскаваторе?
- Экскаваторщик или экскаваторщица.
- Кто чинит часы?
- Часовщик или часовщица.
- Кто сваривает трубы?
- Сварщик или сварщица.
- Кто дрессирует животных?
- Дрессировщик или дрессировщица.
- Кто убирает помещения?
- Уборщик или уборщица».

6. Игра «Как называют того, кто...?»

Цель: формировать навыки словообразования существительных с редко используемыми суффиксами, обозначающих профессии.

Оборудование: картинки с изображением профессий.

Ход игры: педагог задает следующие вопросы, на которые дети должны ответить:

- «-Кто играет на пианино?
- Пианист или пианистка.
- Кто летает на самолете?
- Летчик или летчица.
- Кто учит детей в школе?
- Учитель или учительница.
- Кто рисует?
- Художник или художница.
- Кто играет в театре или в кино?

- Актер или актриса.
- Кто поет на сцене?
- Певец или певица».

7. Игра «Спортсмены».

Цель: формировать навыки словообразования существительных, обозначающих спортсменов.

Оборудование: картинки с изображением спортсменов разных видов.

Ход игры: в начале игры педагог дает детям следующую инструкцию:

«Сегодня мы с вами будем образовывать слова, обозначающие спортсменов. Я буду показывать вам картинку, произносит начало фразы, а вы должны закончить мое высказывание.

- Спортсмен, который ходит на лыжах, это...
- Лыжник.
- Спортсменка, которая ходит на лыжах, это...
- Лыжница.
- Спортсмен, который бегает, это...
- Бегун.
- Спортсменка, которая бегает, это...
- Бегунья.
- Спортсмен, который прыгает в воду, это...
- Прыгун.
- Спортсменка, которая прыгает в воду, это...
- Прыгунья.
- Спортсмен, который плавает, это...
- Пловец.
- Спортсменка, которая плавает, это...
- Пловчиха.
- Спортсмен, который занимается гимнастикой, это...

- Гимнаст.
- Спортсменка, которая занимается гимнастикой, это...
- Гимнастка.
- Спортсмен, который играет в теннис, это...
- Теннисист.
- Спортсменка, которая играет в теннис, это...
- Теннисистка.

Приложение Б

Игры и задания на формирование навыков словообразования прилагательных

1. Игра «Какой это человек?»

Цель: формировать навыки словообразования качественных прилагательных.

Оборудование: картинки с изображением людей с разными чувствами и эмоциями.

Ход игры: в начале игры педагог дает следующую инструкцию: «Сейчас мы с вами, ребята, будем по картинкам разгадывать чувства, эмоции людей. Посмотрите на эту картинку: мальчик боится укола, он трусит, значит, мальчик какой?»

- Трусливый.

- А на этой картинке мальчик весело смеется. Значит, мальчик какой?

- Веселый».

- А на этой картинке на лице у мальчика злость. Значит, мальчик какой?

- Злой.

- Посмотрите, на эту картинку. Мальчик отгоняет бродячих собак от девочки. Значит мальчик какой?

- Смелый.

- На этой картинке изображена девочка, которая стоит у доски в классе и что-то рассказывает, а учительница и ученики удивляются ее уму. Значит, девочка какая?

- Умная.

- Здесь на картинке мальчик сгребает свои игрушки от других детей в свой угол. Значит, мальчик какой?

- Жадный.

- А на этой картинке девочка лежит на диване, а вокруг нее бегают взрослые и выполняют все ее прихоти. Значит, девочка какая?

- Ленивая.

2. Игра «Какой день изображен на картинке?»

Цель: формировать навыки словообразования качественных прилагательных.

Оборудование: картинки с изображением природы в разных погодных условиях.

Ход игры: в начале игры педагог дает следующую инструкцию: «Сейчас, ребята, мы на несколько минут станем с вами писателями: мы будем по картинкам описывать состояния природы. Посмотрите на картинку, на которой так ярко светит солнце. Как мы назовем такой день?

- Солнечный.

- А на этой картинке льет дождь. Как мы скажем, какой день изображен здесь?

- Дождливый.

- Посмотрите, ребята, на картинку. Люди очень тепло здесь одеты, они бегут, видимо, потому что на улице мороз. Как мы скажем, какой это день?

- Морозный.

- А на этой картинке изображено палящее солнце и пальмы. Люди одеты в легкую одежду, наверное, на улице жара. Какой это день?

- Жаркий.

- На картинке изображены люди, одежду которых развеивает ветер, также ветер срывает листья с деревьев и несет их по улице. Какой же день изображен на картинке?

- Ветренный.

- А здесь собаки с поджатыми хвостами жмутся друг к другу. Видимо, на улице холод. Как мы скажем про такой день?

- Холодный. Правильно».

3. Лото «Из чего сделаны эти предметы?»

Цель: формировать навыки словообразования относительных прилагательных.

Оборудование: лото с изображением различных предметов из определенных материалов.

Ход игры: У детей одинаковое количество карточек лото с картинками различных предметов. Педагог называет предмет и тот материал, из которого этот предмет сделан. Например, ложка из дерева. Дети ищут картинку с изображением этого предмета на карточках. Тот, у кого на карточке есть изображение этого предмета, должен назвать словосочетание прилагательного и существительного (деревянная ложка) и закрыть картинку фишкой.

Выигрывает тот, кто меньше других ошибался и раньше других закрыл все картинки.

Таким же способом составить следующие словосочетания: стеклянный стакан, металлический нож, железное ведро, фарфоровая чашка, резиновый мяч, шелковое платье, картонная коробка, шерстяной шарф, пшеничная булка, вишневое варенье, кожаная сумка, меховая шуба, соломенная крыша, пластмассовая игрушка, пуховая подушка, бумажная салфетка, ситцевый сарафан, глиняный кувшин.

4. Игра «Чудесные превращения».

Цель: формировать навыки словообразования относительных прилагательных от существительных, обозначающих материал.

Оборудование и ход игры: карта Чудесного леса со Сказочным домиком, где живет Волшебник. На карте стоит вращающееся колесо со стрелкой. Под колесом по кругу расположены кусочки материала, из которого Волшебник создает различные вещи и предметы: стекло, дерево, картон, кожа, резина, пластмасса, металл, шерсть, ситец, пух. На другом столе располагаются карточки с изображением различных вещей или предметов: сумка, платье, подушка, перчатки, ложка, вилка, игрушка, окно, коробка, колесо, ножницы.

Сперва ребенок вращает колесо и выбирает материал, а затем подходит к другому столу и выбирает нужную картинку к данному материалу. Его ответ должен звучать, например, таким образом: «Это резина. Из резины Волшебник сделал колесо».

5. Игра с мячом «Какой это дом?»

Цель: формировать навыки словообразования относительных прилагательных от существительных, обозначающих материал.

Оборудование: мяч.

Ход игры: педагог бросает ребенку мяч и задает вопрос: «Дом из кирпича. Какой дом?». Ребенок отвечает: «Кирпичный дом» и кидает мяч обратно педагогу. Если ответ неправильный, педагог не ловит мяч.

Предлагаются следующие варианты домов: из бетона, из пластмассы, из камня, из металла, из глины, из стекла, из льды, из бумаги, из дерева и т.д.

Выигрывает тот, кто даст больше правильных ответов.

6. Лото «Какой это лист?»

Цель: формировать навыки словообразования относительных прилагательных.

Оборудование: лото с изображением листьев различных деревьев.

Ход игры: У детей одинаковое количество карточек лото с картинками листьев различных деревьев. Педагог называет лист определенного дерева. Например, лист дуба. Дети ищут картинку с изображением листа определенного дерева на карточках. Тот, у кого на карточке есть изображение этого листа, должен назвать словосочетание прилагательного и существительного (дубовый лист) и закрыть картинку фишкой.

Выигрывает тот, кто меньше других ошибался и раньше других закрыл все картинки.

Предлагаются следующие варианты листьев: осиновый лист, березовый лист, кленовый лист, липовый лист, рябиновый лист, смородиновый лист и т.д.

7. Игра «Посещение сада».

Цель: формирование практических навыков образования и использования относительных прилагательных.

Оборудование: игрушечные муляжи фруктов и ягод, картинки с изображением фруктов, корзинки.

Ход игры: Ребята взяли корзинки, пошли в сад и стали собирать фрукты и ягоды. После того, как фрукты и ягоды оказались собраны, вместе с педагогом ребята расположились на полянке и стали обсуждать, что же можно из фруктов и ягод сделать: компот, сок, варенье, морс и др. Затем каждый ребенок кладет фрукт или ягоду в пластиковый стаканчик и говорит: «Я собрала яблоки. Сделаю из них яблочное варенье», или «Я собрал персики. Сделаю из них персиковый сок». Таким образом, каждый ребенок получит из собранных им фруктов и ягод несколько разных кондитерских изделий.

8. Путешествие в Изумрудный город.

Цель: формировать практические навыки словообразования относительных прилагательных из существительных.

Оборудование: плакат на входе «Изумрудный город», из столов составленные улицы Ягодно-фруктовая и Овощная, на столах лежат игрушечные муляжи фруктов, ягод и овощей соответственно.

Ход игры: педагог говорит: «Сегодня, ребята, мы с вами отправимся в Изумрудный город. В нем две улицы: Ягодно-фруктовая и Овощная. Давайте посмотрим, какие фрукты, ягоды и овощи выращивают на этих улицах».

Дети идут вместе с педагогом по ягодно-фруктовой улице, берут в руки понравившиеся им ягоду или фрукт и говорят, какое блюдо можно из них приготовить: «Это – ананас. Можно приготовить ананасовый сок», или «Это смородина. Можно приготовить смородиновый джем».

Затем дети вместе с педагогом переходят на Овощную улицу и также говорят, что можно приготовить из определенного овоща: «Это – картофель. Из него можно сделать картофельное пюре», или «Это – огурец. Из него можно приготовить огуречный салат». Игра продолжается до тех пор, пока каждый ребенок не образует несколько предложений с относительными прилагательными.

9. Игра с мячом «Ответь одним словом».

Цель: формировать практический навык образования и использования в речи относительных прилагательных.

Оборудование: Мяч.

Ход игры: педагог бросает детям по очереди мяч и называет словосочетания: бульон из курицы, пирог с яблоками, котлеты из мяса, оладьи из моркови, запеканка из творога и др. Ребенок, поймав мяч, преобразует словосочетание в относительное прилагательное и, отвечая, кидает мяч обратно педагогу. Например, «Бульон из курицы. – Куринный. Пирог с яблоками. – Яблочный. Запеканка из творога. – Творожная» и т.д.

10. Игра «Что сегодня на обед?»

Цель: закрепление практического использования относительных прилагательных в речи.

Оборудование: несколько полиэтиленовых мешочков с крупами и сыпучими продуктами: пшено, гречневая крупа, рис, перловая крупа, вермишель, макароны, горох, фасоль и др.

Ход игры: дети выбирают мешочек с сыпучим продуктом, а педагог спрашивает, что можно из этого приготовить.

Педагог может задавать и более конкретные вопросы, в том числе, и вводящие в заблуждение: «Какую кашу можно приготовить из пшена? – Пшенную. Какой напиток можно приготовить из пшена? – Из пшена напитки не готовят», или «Что можно приготовить из вермишели? Вермишелевый суп, вермишелевую запеканку». Дети меняют мешочки несколько раз, таким образом, образуют несколько относительных прилагательных.

11. Игра «Чьи хвосты?»

Цель: формировать навыки словообразования притяжательных прилагательных.

Оборудование: картинки с изображением хвостов различных животных.

Ход игры: Педагог рассказывает сказку «Хвосты»:

«Однажды ночью ветер оторвал хвосты у животных и разнес их по лесу. А поутру проснулись животные в лесу и не нашли у себя хвостов. Пошли они по лесу искать свои хвосты. Но чтобы найти хвосты, надо уметь их правильно называть. Так, отвечая на вопрос: «Чей это хвост?», надо сказать, например, «волчий хвост».

Вот, между деревьев, на траве валяется беленький маленький хвостик. Чей это хвост?

- Заячий.

Правильно. Заяц нашел свой хвост. А на ветке сосны висит пушистый коричневый хвост белки. Чей это хвост?

- Беличий.

- Белка нашла свой хвост. А вот во мху горит огнем длинный, рыжий, пушистый хвост лисы. Чей это хвост?

- Лисий. Верно. А на пенечке свернулся клубком маленький, тоненький хвостик мышки. Чей это хвостик?

- Мышиный. Все верно. Все животные нашли свои хвосты и были этому очень рады».

12. Игра «Соберем пазлы».

Цель: формировать навыки словообразования притяжательных прилагательных.

Оборудование: 4-частные пазлы-картинки с изображением различных животных.

Ход игры: Детям раздаются части разрезанных картинок. На доску выставляется одна из частей какой-либо картинке, например, изображение лапы животного. Ребята находят у себя изображения других частей (голова, туловища, хвоста). Они должны правильно назвать, чья это голова, туловище или хвост: «У меня на картинке волчья голова», «У меня на картинке заячий хвост». Затем из частей картинке дети составляют целое изображение животного.

13. Игра «Фантастический зверь».

Цель: формировать навыки словообразования притяжательных прилагательных.

Оборудование: картинке с изображением фантастических зверей, составленных из частей разных животных, например, голова зайца, уши кошки, туловище волка, хвост лисы, лапы медведя.

Ход игры: Ребенок рассматривает картинку и затем рассказывает, каким зверям принадлежат разные части животных его фантастического зверя. Например: «У моего фантастического животного заячья голова, кошачьи уши, волчье туловище, лисий хвост, медвежьи лапы.

14. Игра с мячом «Чьи это вещи».

Цель: формировать навыки словообразования притяжательных прилагательных.

Оборудование: картинке с изображением бабушки в шубе, дедушки в очках, девочки в шапке, мамы в платье, папы в брюках и др.

Ход игры: в начале игры педагог дает следующую инструкцию: «Посмотрите внимательно на картинке. Сейчас я буду кидать мяч кому-либо из вас, показывать картинку и называть, что изображено на картинке, а вы должны правильно сказать, чьи это вещи, и перекинуть мяч мне обратно. Выигрывает тот, кто скажет больше всего правильных ответов.

- Бабушка в шубе.
- Бабушкина шуба.
- Дедушка в очках.
- Дедушкины очки.
- Девочка в шапке.
- Девочкина шапка.
- Мама в платье.
- Мамино платье.
- Папа в брюках.
- Папины брюки».

Приложение В

Игры и задания на формирование навыков словообразования глаголов

1. Лото «Кто что делает».

Цель: формировать навыки словообразования приставочных глаголов.

Оборудование: карточки с картинками, изображающими действия.

Ход игры: Детям раздаются карточки с картинками, изображающими действия. Педагог называет слова, обозначающие действия, дети закрывают соответствующую картинку фишкой. Выигрывает тот, кто меньше других ошибался и раньше других закрыл все картинки. Предлагаются следующие картинки, изображающие соответствующие действия: входит — выходит,

подходит — отходит, переходит — перебегает, подлетает — отлетает, влетает — вылетает, залезает — слезает, наливает — выливает.

На следующем этапе логопед показывает детям картинку, а ребенок должен назвать действия по картинкам.

2. Игра «Скажи, что сделал Незнайка».

Цель: формировать словообразование глаголов с помощью приставок.

Оборудование: игрушка «Незнайка», кукольный дом, игрушечные машины.

Ход игры: педагог задает вопросы детям, показывая им действие Незнайки, а они отвечают.

«- Что делает Незнайка?

- Незнайка бежит.
- За что забежал Незнайка?
- Незнайка забежал за дом.
- К чему подбежал Незнайка?
- Незнайка подбежал к двери дома.
- Откуда выбежал Незнайка?
- Незнайка выбежал из дома.
- Через что перебегает Незнайка?
- Незнайка перебегает через дорогу.
- Что делает Незнайка?
- Незнайка едет на машине.
- Откуда выезжает Незнайка на машине?
- Незнайка на машине выезжает из гаража.
- Через что переезжает Незнайка?
- Незнайка переезжает через мост.
- Что объезжает Незнайка?
- Незнайка объезжает другую машину.

- На чем уплывает Незнайка?
- Незнайка уплывает на пароходе.
- На чем улетает Незнайка?
- Незнайка улетает на самолете».

3. Лото «Сам / Не сам».

Цель: формировать навыки словообразования возвратных глаголов.

Оборудование: карточки с картинками, изображающими действия.

Ход игры: Детям раздаются карточки с картинками, изображающими действия. Педагог называет слова, обозначающие действия, дети закрывают соответствующую картинку фишкой. Выигрывает тот, кто меньше других ошибался и раньше других закрыл все картинки. Предлагаются следующие картинки, изображающие соответствующие действия: умывает — умывается, обувает — обувается, купает — купается, качает — качается, прячет — прячется, одевает — одевается, причесывает — причесывается, вытирает — вытирается.

На следующем этапе логопед показывает детям картинку, а ребенок должен назвать действия по картинкам.

4. Лото «Что делает человек».

Цель: формировать навыки словообразования глаголов от имен существительных.

Оборудование: карточки с картинками, изображающими действия.

Ход игры: Детям раздаются карточки с картинками, изображающими действия. Педагог называет слова, обозначающие действия, дети закрывают соответствующую картинку фишкой. Выигрывает тот, кто меньше других ошибался и раньше других закрыл все картинки. Предлагаются следующие картинки, изображающие соответствующие действия: завтрак-завтракать,

крик-кричать, стук-стучать, плач-плакать, тоска-тосковать, горе-горевать,
зима-зимовать, друг-дружить, рыба-рыбачить.

Педагог задает вопрос:

«- За завтраком что человек делает?

- Завтракает. Правильно.

- Если человек ловит рыбу, значит, что он делает?

- Рыбачит. Верно».