

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им В.П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

**Ратненко Татьяна Юрьевна**  
**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Формирование навыков словообразования у старших дошкольников с  
общим недоразвитием речи III уровня средствами интерактивных игр  
Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое)  
образование  
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедическое  
сопровождение лиц с нарушениями речи

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой коррекционной  
педагогике, к.п.н. доцент, Беляева О.Л.

13.11.2024



Руководитель магистерской программы  
к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

13.11.2024



Научный руководитель

к.п.н., доцент Алирзаева И.Б.

13.11.2024



Обучающийся Ратненко Т.Ю.

13.11.2024



## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	4
Глава I. Теоретические основания исследования особенностей формирования словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	14
1.1. Развитие словообразования в онтогенезе.....	14
1.2. Особенности словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	38
1.3. Использование интерактивных игр в развитии словообразования старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	47
Выводы по I главе.....	51
Глава II. Разработка, апробация и проверка эффективности проекта, направленного на формирование словообразования старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	53
2.1 Аннотация проекта. Организационный план разработки и реализации проекта.....	53
2.2 Предпроектное исследование уровня сформированности словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	58
2.3 Направления и содержание коррекционной работы в рамках реализации проекта «Со словами весело играть» по формированию навыков словообразования старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня средствами интерактивных игр.....	71
2.4 Определение результативности разработанного проекта «Со словами весело играть» нацеленного на формирование словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	74
Выводы по II главе.....	81
Заключение .....	82

Библиография.....	85
Приложения .....	95

## ВВЕДЕНИЕ

В современном научно-педагогическом дискурсе, который фокусируется на многогранных и комплексных проблемах развития речи у детей дошкольного возраста, все чаще и настойчивее поднимается крайне актуальный и тревожный вопрос о неуклонно растущей тенденции к значительному увеличению числа воспитанников дошкольных образовательных учреждений, демонстрирующих различные по своей природе и степени выраженности отклонения от нормативного речевого онтогенеза, что, несомненно и безоговорочно, ставит перед педагогическим сообществом, родителями, психологами, логопедами и обществом в целом целый ряд серьезных, многоаспектных и неотложных вызовов, требующих незамедлительного, комплексного и научно обоснованного решения, учитывающего все нюансы данной проблематики.

Результаты многолетних, систематических и методологически выверенных исследований, проведенных целой плеядой выдающихся ученых в области логопедии и смежных дисциплин, среди которых особое, поистине почетное место занимают фундаментальные и новаторские работы таких корифеев науки, как Р.Е. Левиной, внесшей неоценимый вклад в разработку психолого-педагогической классификации речевых нарушений, Л.Ф. Спирина, чьи труды по проблемам нарушений письма и чтения у детей стали классикой логопедической науки, и Т.Б. Филичева, разработавшая эффективные методики коррекции тяжелых речевых расстройств, недвусмысленно и со всей очевидностью указывают на тот тревожный факт, что значительная часть детской популяции, а если быть точнее - более трети детей, имеющих различные по своей этиологии, патогенезу и симптоматике речевые нарушения, неизбежно сталкиваются с серьезными, а порой и труднопреодолимыми трудностями в процессе освоения базовых академических навыков, таких как чтение и письмо, являющихся фундаментом всего дальнейшего образования, что, в свою очередь, как показывает практика и многочисленные лонгитюдные

исследования, неизбежно приводит к существенному снижению их общей успеваемости по всем предметам школьной программы и, что не менее важно, значительно затрудняет сложный и многогранный процесс социальной адаптации в коллективе сверстников и обществе в целом, создавая предпосылки для формирования целого комплекса психологических проблем и трудностей в межличностном общении [23; 47; 73].

В рамках современной, прогрессивной и гуманистически ориентированной образовательной парадигмы, нашедшей свое полное и всестороннее отражение в ключевых нормативно-правовых документах, регламентирующих образовательный процесс в дошкольных учреждениях Российской Федерации, в частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, являющемся краеугольным камнем всей системы дошкольного образования в стране, особое, можно сказать, приоритетное внимание уделяется такой важнейшей образовательной области, как "речевое развитие", что со всей очевидностью подчеркивает первостепенную важность и неоспоримую значимость данного аспекта в сложном и многогранном процессе формирования гармонично развитой, всесторонне образованной и социально адаптированной личности ребенка, способной к полноценной коммуникации, эффективному усвоению знаний и успешной самореализации в различных сферах жизни современного общества [57].

Среди богатого многообразия аспектов речевого онтогенеза ребенка, каждый из которых заслуживает пристального внимания исследователей и практиков, особую, можно сказать, исключительную значимость приобретает сложный и многоуровневый процесс формирования грамматического строя речи, включающий в себя, помимо прочего, овладение чрезвычайно сложными и многообразными механизмами словообразования, которые играют не просто важную, а поистине фундаментальную роль не только в процессе обогащения и расширения

активного и пассивного лексического запаса ребенка, но и в развитии его общей языковой компетенции, той самой компетенции, которая позволяет дошкольнику эффективно и творчески использовать язык как многофункциональный инструмент познания окружающего мира во всем его многообразии и сложности, а также как незаменимое средство межличностного взаимодействия и социальной интеграции.

Обширный и постоянно пополняющийся новыми данными корпус научных исследований, проведенных целой плеядой выдающихся ученых в области логопедии и психолингвистики, среди которых особое место занимают такие корифеи науки, как Р.Е. Левина, чьи работы заложили теоретический фундамент современной логопедии, Г.А. Каше, разработавшая эффективные методики коррекции фонетико-фонематических нарушений, Г.В. Чиркина, внесшая значительный вклад в изучение и коррекцию заикания, и Е.Ф. Собонович, чьи труды по психолингвистике речевой деятельности стали классикой жанра, убедительно и неопровержимо демонстрирует наличие существенных, а порой и труднопреодолимых трудностей у детей дошкольного возраста в процессе овладения сложными, многоступенчатыми словообразовательными моделями, что с неизбежностью указывает на острую, можно сказать, насущную необходимость разработки и скорейшего внедрения в широкую образовательную практику специализированных, научно обоснованных и эмпирически проверенных методик коррекции и развития данного важнейшего аспекта речевой деятельности, методик, которые бы учитывали не только общие закономерности речевого развития, но и индивидуальные психофизиологические особенности каждого конкретного ребенка, а также специфику его речевого нарушения [17; 23; 44; 69].

Неоценимый, поистине эпохальный вклад в развитие теоретических основ русской лексикологии, ставший краеугольным камнем всей современной лингвистической науки, внес выдающийся ученый-лингвист,

академик В.В. Виноградов, чья фундаментальная, всеобъемлющая и революционная по своей сути теория лексикологии не только заложила прочный, незабываемый фундамент для дальнейшего плодотворного развития данной области языкознания, открыв новые горизонты для научного поиска, но и послужила той самой отправной точкой, тем мощным импульсом для становления и последующего бурного развития целого ряда смежных лингвистических дисциплин, таких как фразеология и лексикография, существенно обогатив и расширив методологический инструментарий современной лингвистики, предоставив исследователям новые, более совершенные инструменты для анализа языковых явлений [42].

В своих поистине монументальных и ставших уже классическими трудах, В.В. Виноградов, проявив недюжинную научную интуицию и глубочайшее понимание сущности языковых процессов, предложил четкое, логически выверенное и научно обоснованное разграничение между такими фундаментальными разделами языкознания, как морфология, сосредоточенная на скрупулезном изучении внутренней грамматической структуры слов, их формообразования и словоизменения, и синтаксисом, исследующим сложные и многообразные закономерности построения словосочетаний и предложений, что позволило не только более детально, глубоко и всесторонне исследовать различные, порой весьма тонкие аспекты языковой системы, но и выявить сложные, многоуровневые взаимосвязи между ее структурными элементами, открыв тем самым новые, доселе неизведанные горизонты для лингвистических исследований, заложив основу для формирования новых научных парадигм в языкознании.

Несмотря на поистине впечатляющий объем проведенных на сегодняшний день научных исследований, посвященных многогранным, комплексным и чрезвычайно сложным проблемам словообразования у детей дошкольного возраста, многие аспекты этого сложного,

многоуровневого и динамического процесса до сих пор остаются недостаточно изученными и требуют дальнейшего, более глубокого и детального рассмотрения, что, безусловно, открывает широчайшие перспективы для дальнейших научных изысканий в этой, без преувеличения, жизненно важной области педагогики и логопедии, а также для разработки инновационных, научно обоснованных и эмпирически проверенных методов диагностики и коррекции речевых нарушений, способных существенно повысить эффективность логопедической работы, улучшить качество жизни детей с речевыми патологиями и, в конечном итоге, способствовать их более успешной интеграции в образовательную среду и общество в целом.

Несмотря на то, что важность этой проблемы невозможно недооценить, на практике теоретические и практические изыскания не осуществляются в достаточном объеме, в чём и заключается актуальность выбранной темы.

Проблема усиливается в случае, если дошкольники характеризуются общим недоразвитием речи III уровня (далее – ОНР III уровня).

Туманова Т.В. в своих трудах говорит, что дошкольники с речевым недоразвитием испытывают большие трудности в процессе овладения первичными словообразовательными операциями. Если у нормотипичных детей формирование навыков и умений происходит в рамках дошкольного возраста, то у дошкольников с ОНР они оказываются практически несформированными из-за того, что не происходит спонтанного овладения знаковыми операциями на уровне морфемы.

Нарушения в овладении различными способами словообразования ведет к тому, что дети с ОНР III уровня испытывают трудности в понимании морфологического состава слов, в усвоении правил применения приставок и суффиксов, оценки их роли в составе слова. Все эти трудности снижают успешность в усвоении детьми программы, что



является важной причиной неуспеваемости в школе. Что может привести к трудностям в социализации детей в школьном коллективе.

Овладение комплексом сложных лингвистических умений, связанных с процессами словообразования, представляет собой одну из наиболее трудных задач для дошкольников, имеющих ОНР III уровня, поскольку серьезные затруднения, возникающие при освоении этих навыков, могут повлечь за собой значительные нарушения в области связной речи, существенное снижение речевой активности и замедление коммуникативного развития ребенка, что делает поиск эффективных логопедических форм обучения и методических приемов, направленных на формирование у детей данной категории полноценных словообразовательных навыков, особенно актуальным в период подготовки к началу систематического школьного обучения.

Несмотря на то, что вопросы, касающиеся развития словообразовательных процессов у дошкольников с заключением ОНР, получили широкое освещение в современных научных источниках благодаря вкладу таких известных исследователей, как Р.И. Лалаева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева и других авторитетных специалистов в этой области, на сегодняшний день проблематика развития словообразования требует дальнейшего тщательного изучения, связанного с необходимостью интеграции в логопедическую практику новых форм и методов работы с дошкольниками, имеющими ОНР III уровня [22; 34; 51; 58; 59; 61].

Недостаточное количество научных данных, касающихся становления компонентов речевой деятельности, включая рассматриваемую далее систему словообразовательных навыков, является одним из сильнейших мотивов исследователей к открытию новой, основанной на современных научных разработках информации, раскрывающей законы, по которым функционирует овладение этой значимой для развития языка системой детьми, имеющими речевые нарушения, что приобретает особую актуальность в свете современных методических требований,

предъявляемых к организации логопедической работы с дошкольниками данной категории.

Отсюда и вытекает противоречие с одной стороны необходимость формирования навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня, с другой стороны программа логопедического воздействия должна включать не только традиционные методы, широко используемые в практике логопедической работы, но и нестандартные педагогические технологии, в основе которых лежат особые методы, посредством которых обеспечивается комплексное развитие речевых навыков детей, поскольку сейчас образовательным учреждениям доступна различная электронно-вычислительная техника, которая и способствует повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса и индивидуализации обучения [2; 12; 26; 36; 63].

После тщательного анализа научной и методической литературы, посвященной проблеме формирования навыков словообразования у старших дошкольников с III уровнем ОНР, а также принимая во внимание возможности, которые предоставляет современный цифровой мир в плане использования новых технологий, было выявлено недостаточное количество разработанных методических средств, направленных на более эффективное формирования словообразовательных навыков у детей данной категории, поскольку, как показывает анализ, большинство существующих разработок по этой проблематике являются фрагментарными и не касаются всех аспектов внедрения информационных технологий в процесс образования.

Проблема, рассматриваемая в нашей работе, заключается в не достаточном использовании в коррекционной работе интерактивных средств формирования навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня.

В связи с этим, особую значимость приобретает создание авторского кейса интерактивных игр, учитывающих общие закономерности и особенности развития дошкольников с данной речевой патологией.

Целью проектной работы является раскрытие дидактического потенциала интерактивных игр, изучение, разработка и внедрение авторского кейса для развития навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Объектом проектной работы являются словообразование у старших дошкольников.

Предметом проектной работы является разработка и использование авторского кейса интерактивных игр для формирования навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня в рамках проекта «Со словами весело играть».

Проектная идея: формирование словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в рамках проекта «Со словами весело играть» будет результативным при обогащении содержания логопедической работы авторскими интерактивными играми, направленными на формирование словообразования и реализуемыми поэтапно у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

Задачи проектной работы:

1. Раскрыть сущность, структуру и охарактеризовать развитие грамматического строя в онтогенезе, а также уровни сформированности словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.
2. Провести предпроектное исследование, с целью выявления уровня сформированности навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.
3. Разработать, провести апробацию и внедрение авторского кейса интерактивных игр в коррекционный процесс образовательной организации.

4. Проанализировать динамику развития словообразовательных навыков, при применении разработанного проекта «Со словами весело играть».

Методы проектной работы:

Теоретические: анализ нормативно-правовых и программных материалов; анализ научной психолого-педагогической литературы; сравнение и обобщение.

Эмпирические: предпроектное исследование; качественный и количественный анализ, вычисление среднего арифметического.

Диагностические методики:

– методика изучения сформированности словообразования у детей старшего дошкольного возраста может быть представлена на основе анализа методик и методических рекомендаций по исследованию словообразования у дошкольников следующих авторов: Г. А. Волковой, Р.Е. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой [22; 51; 69].

Базой реализации проектной работы и внедрения её результатов, является Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида «Х», г. Железногорска-Илимского. Исследование сформированности словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня проводилось в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи «Веселая семейка».

Теоретические основы развития навыков словообразования дошкольников с ОНР III уровня, а также материалы исследования, которое проводилось в рамках проектного исследования, паспорт проекта были отражены в публикациях Всероссийского журнала «Педагог ДОУ», Всероссийской научно-практической конференции «Современное дошкольное образование: качество образования и актуальные проблемы управления» Федерального государственного бюджетного

образовательного учреждения высшего образования «Иркутского государственного университета», выступление с докладом на Всероссийской педагогической конференции «Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе», XX (XXXVI) Всероссийской научно-методической конференции «Совершенствование качества образования» Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Братского государственного университета».

Выпускная квалификационная магистерская работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, приложений.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Развитие словообразования в онтогенезе

Словообразование, которое является одним из ключевых разделов языкознания, представляет собой глубокое и всестороннее изучение сложных процессов и механизмов, лежащих в основе формирования новых лексических единиц, то есть создания новых слов, в рамках любого языка [20]. Данное явление, характеризующееся многогранностью и многоаспектностью, включает в себя не только тщательный анализ структурных особенностей производных и сложных слов, но также всестороннее рассмотрение формальных средств, словообразовательных моделей и схем, применяемых при их создании [20]. Без сомнения, словообразование следует рассматривать в качестве одного из основных источников, обеспечивающих постоянное пополнение и обогащение словарного запаса любого языка, наряду с таким важным процессом, как заимствование лексических элементов из других языковых систем [50]. Данное утверждение базируется на фундаментальном понимании словообразования как процесса образования новых слов, как производных, так и сложных, на основе однокоренных слов или словосочетаний, осуществляемого в соответствии с имеющимися в языке словообразовательными моделями и схемами с помощью различных формальных средств, таких как аффиксация, словосложение, конверсия, аббревиация и другие [50].

Важно особо отметить, что концептуальные основы данной отрасли языкознания были заложены выдающимся лингвистом В.В. Виноградовым, чье глубокое и всестороннее понимание словообразовательных процессов существенно отличалось и значительно расширяло взгляды его предшественников, в частности Фердинанда де

Соссюра и Карла Фосслера [42]. В результате Виноградову удалось сформировать целостную, комплексную и глубоко проработанную теоретическую концепцию, которая позволила ему не только глубоко осмыслить, но и всесторонне раскрыть сложные механизмы и закономерности словообразования как неотъемлемого и важнейшего компонента динамичного развития и эволюции языковой системы в целом.

Известный отечественный ученый В.В. Виноградов, чьи труды внесли значительный вклад в развитие лингвистической мысли в нашей стране, сумел переосмыслить и во многом переработать теоретические положения, выдвинутые его предшественниками, и в результате этого кропотливой интеллектуальной работы сформулировать собственную оригинальную концепцию, касающуюся устройства и функционирования языковой системы [42].

В стремлении к более целостному и комплексному пониманию многообразных языковых процессов Виноградов отошел от традиционного деления грамматики на два обособленных раздела - морфологию и синтаксис, вместо этого настаивая на глубинной взаимной обусловленности этих двух аспектов языковой структуры, которые, по его мнению, образуют неразрывное единство.

При этом ученый ни в коем случае не ограничивал свое внимание исключительно семантической стороной языковых явлений, но также уделял самое пристальное внимание их структурным характеристикам, стремясь к всестороннему и глубокому анализу сложных механизмов, лежащих в основе речевой деятельности человека.

Особое, ключевое место в научном наследии Виноградова занимает его выделение словообразования в качестве самостоятельной, обособленной области языкознания, располагающейся как бы на стыке грамматики и лексики и требующей, в связи с этим, специфического, нетривиального методологического подхода для всестороннего изучения

сложных морфемных структур слова и закономерностей его деривации [29].

Неразрывная связь между словообразованием, лексикологией и грамматикой обусловлена тем фактом, что возникающие в соответствии с грамматическими закономерностями новые лексические единицы неизменно пополняют словарный состав языка и становятся неотъемлемой частью лексико-грамматических категорий, поскольку данные области лингвистики органично взаимосвязаны и взаимозависимы, образуя единую и целостную систему языка.

Основополагающей и первостепенной задачей словообразования является всестороннее, глубокое и систематическое изучение правил, методов, процессов и механизмов, посредством которых происходит формирование, образование и возникновение новых слов на основе уже существующих в языковой системе лексических единиц.

Словообразование, представляющее собой один из фундаментальных аспектов лингвистического исследования, не только раскрывает сложные механизмы формирования новых лексических единиц, отражающих динамичное развитие языковой системы в целом, но и демонстрирует, каким образом человеческое общество реагирует на постоянные изменения в окружающей действительности посредством создания новых номинативных единиц, которые, впоследствии становясь неотъемлемой частью лексического запаса языка, могут служить основой для дальнейших сложных деривационных процессов.

Рассматривая словообразование как живой, непрерывно эволюционирующий процесс, который находится в постоянном движении и развитии, лингвисты уделяют пристальное внимание огромному разнообразию способов и средств, используемых языком для порождения новых слов, причем эти способы и средства словообразования не являются статичными и неизменными, а развиваются вместе с языком, отражая



динамичные изменения в когнитивных процессах носителей языка и их восприятию меняющейся окружающей реальности.

Тщательный анализ структурной организации производных и сложных слов позволяет не только выявить формальные модели словообразования, представляющие собой устойчивые образцы построения новых лексических единиц, но и проследить глубинные семантические связи между производящей основой слова и теми аффиксами, которые к ней присоединяются, что, в свою очередь, дает возможность исследовать логику номинации и выявить те сложные когнитивные механизмы, которые лежат в основе создания новых лексических единиц в языке.

Классификация производных и сложных слов, являясь одним из ключевых аспектов теоретического и практического изучения словообразования, представляет собой не просто формальное распределение лексических единиц по группам на основе определенных критериев, а сложную, многоуровневую систему, отражающую многочисленные связи и взаимодействия между различными словообразовательными моделями и способами, что позволяет выявить как универсальные, общие для многих языков черты, так и специфические особенности словообразовательной системы конкретного языка.

Исследование функционирования производных и сложных слов в реальной речевой коммуникации предоставляет лингвистам уникальную возможность не только оценить коммуникативный потенциал этих лексических единиц и их способность передавать различные оттенки смысла, но и проследить, каким образом словообразовательные процессы влияют на стилистическую дифференциацию языка, постоянно обогащая его выразительные возможности и способствуя более точной и нюансированной передаче смыслов в различных контекстах и ситуациях общения между людьми.

Непосредственным и ключевым объектом пристального, тщательного и глубокого изучения в рамках и пределах научной дисциплины словообразования является производное слово - его компонентный, морфемный состав, структурная организация и специфические, уникальные способы, механизмы и модели образования данной лексической единицы как неотъемлемой, действующей и функционирующей единицы целостной языковой системы [13; 24; 70].

Эволюция теоретических концепций в области словообразования, представляющая собой неотъемлемую часть развития лингвистической науки в целом и отражающая не только изменения в методологии исследований, но и трансформацию самого понимания языка как системы и его функционирования в человеческом обществе, является сложным и многогранным процессом, который заслуживает тщательного и всестороннего изучения со стороны специалистов различных лингвистических направлений.

Исторический экскурс в развитие словообразовательной теории, позволяющий проследить путь от элементарных морфологических наблюдений, берущих свое начало еще в трудах античных грамматистов, до современных комплексных моделей, учитывающих когнитивные, функциональные и прагматические аспекты языковых явлений, свидетельствует о непрерывном углублении и расширении научного познания в данной области, что открывает новые горизонты для исследователей и практиков, работающих в сфере лингвистики и смежных дисциплин.

Морфологический подход, доминировавший в начале систематического изучения словообразования в XIX веке и заложивший фундамент для дальнейших исследований, предоставив инструментарий для базового анализа структуры слова и классификации морфем, несмотря на свою ограниченность в объяснении семантических нюансов и трудности в разграничении словообразовательных и словоизменительных

процессов, тем не менее, сыграл crucial роль в становлении словообразования как самостоятельной лингвистической дисциплины, без которой невозможно представить современное языкознание.

Переход к структурно-семантическому подходу в середине XX века, ознаменовавший качественный скачок в понимании словообразовательных процессов и введший концепции мотивированности и словообразовательного значения, которые позволили более точно описывать семантические отношения между производящим и производным словом, а также способствовали формированию системного взгляда на словообразование через разработку таких понятий, как словообразовательный тип, модель и парадигма, стал поворотным моментом в развитии теории словообразования, открывшим новые перспективы для исследований в данной области.

Дальнейшее развитие лингвистической мысли, приведшее к формированию функционального и когнитивного подходов, которые расширили горизонты исследований, включив в сферу анализа роль словообразования в речевой деятельности, его связь с процессами категоризации и концептуализации действительности, а также метафорические и метонимические модели в словообразовании, способствовало углублению нашего понимания языка как комплексной системы, тесно связанной с мышлением и культурой.

Современный этап изучения словообразования, характеризующийся многоаспектностью и междисциплинарностью, что проявляется в активном развитии прагматических исследований, корпусных методов анализа, сопоставительных и типологических работ, а также в интеграции словообразовательной теории с психолингвистикой, нейролингвистикой и компьютерной лингвистикой, открывает новые возможности для комплексного изучения языковых явлений и их взаимосвязи с другими аспектами человеческого познания и деятельности.

Особую актуальность в контексте глобализации и стремительного технологического прогресса приобретает изучение роли словообразования в процессах языковых изменений, адаптации заимствований и создания новой терминологии, что ставит перед исследователями задачи не только теоретического осмысления данных явлений, но и разработки практических рекомендаций в области языковой политики и нормативного регулирования, от решения которых во многом зависит эффективность межкультурной коммуникации и развитие научно-технической сферы.

Многообразие современных подходов к изучению словообразования, отражающее, с одной стороны, сложность и многоаспектность самого объекта исследования, а с другой – создающее предпосылки для формирования интегративных моделей, способных синтезировать достижения различных направлений в рамках единой теоретической концепции, представляется одной из ключевых задач будущих исследований в данной области, решение которой может привести к качественно новому уровню понимания языковых процессов.

Практическая значимость изучения словообразования, не ограничивающаяся сферой чистой лингвистики, но распространяющаяся на такие области, как преподавание языков, лексикография, компьютерная обработка текстов и языковое планирование, подчеркивает важность дальнейшего развития теории словообразования как для углубления наших знаний о языке в целом, так и для совершенствования методов его практического освоения и использования в различных сферах человеческой деятельности, что делает данное направление исследований одним из наиболее перспективных в современной лингвистике.

В заключение следует отметить, что эволюция теоретических концепций в области словообразования, отражающая общие тенденции развития лингвистической науки и демонстрирующая переход от атомарного анализа языковых единиц к комплексному изучению языковых процессов в их взаимосвязи с когнитивными механизмами,

социокультурным контекстом и коммуникативными функциями, открывает новые перспективы как для теоретических исследований, так и для практических приложений в различных областях, связанных с языком и коммуникацией, что делает изучение словообразования одним из ключевых направлений в современной лингвистике, имеющим важное значение для развития не только языкознания, но и смежных дисциплин [25].

Опираясь на фундаментальные идеи известного отечественного психолога А.А. Леонтьева, можно проследить постепенный и многогранный процесс, в ходе которого ребенок, постепенно и поэтапно, овладевает не только лексическим синтаксисом, но и все более сложными и разнообразными грамматическими и словообразовательными компетенциями. Данный процесс представляет собой последовательную трансформацию, протекающую в два основных этапа: от начальной, так называемой «синтагматической грамматики», где словоформа воспринимается ребенком как нерасчлененное, неразложимое на составные элементы целое, до «парадигматической грамматики», которая характеризуется постепенным вычленением и осознанием отдельных морфемных, морфологических элементов в составе слова.

Предложенная А. А. Леонтьевым теоретическая концепция описывает сложный и многогранный процесс формирования и развития у ребенка разнообразных словообразовательных способностей, неразрывно связанный с последовательным прохождением различных фаз парадигматической грамматики. На ранних этапах этого процесса ребенок практически полностью игнорирует звуковую, фонетическую форму морфем, концентрируясь исключительно на их семантическом содержании. Тем не менее, по мере непрерывного когнитивного развития и накопления речевого опыта, происходит постепенное смещение фокуса внимания ребенка от значений к более дифференцированным формальным, звуковым характеристикам морфемных элементов, что, в

свою очередь, способствует формированию более осознанных словообразовательных умений и навыков.

Согласно разработанной ученым теоретической модели, эволюция разнообразных словообразовательных способностей ребенка тесно сопряжена с этапом парадигматической грамматики, включающим в себя целый ряд последовательно сменяющих друг друга фаз развития. На самых ранних стадиях этого процесса наблюдается практически полное отсутствие ориентации ребенка на звуковую, фонетическую форму морфем, в то время как основное внимание сосредоточено на их семантическом содержании. Однако по мере дальнейшего когнитивного развития и накопления речевого опыта, происходит постепенное смещение акцента в сторону более четкого осознания формальных, звуковых характеристик морфемных элементов, что, в свою очередь, способствует формированию более дифференцированных и осмысленных словообразовательных навыков, что указывает на «нефонологический» характер его морфемного анализа; впоследствии, на следующей фазе, наступает «фонологическая морфемика», когда ребенок уже начинает учитывать и осознавать звуковое воплощение морфемных единиц; завершающая, заключительная фаза, именуемая «морфологической морфемикой», связана с дальнейшим развитием у ребенка способности к распознаванию морфологических чередований и формированием более глубокого понимания вариативности словоформ.

Тогда как на стадии синтагматической грамматики первостепенное значение и приоритет отдается освоению ребенком лексического синтаксиса, этап парадигматической грамматики характеризуется постепенным наложением на уже сформированный лексический синтаксис все более сложной и развитой системы грамматических правил, непосредственно отражающих глубинные морфологические закономерности и тенденции развития языка [25].

Развитие словообразовательных механизмов в онтогенезе ребенка является неразрывно связанным с одновременным прогрессом его познавательной деятельности, в которой ключевую роль играют такие фундаментальные когнитивные операции, как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Формирование навыков и умений в сфере словообразования представляет собой сложный и многоаспектный комплекс взаимосвязанных психических процессов: усвоение ребенком родного языка представляет собой сложный многогранный процесс, при котором происходит тесное и последовательное взаимодействие между познанием ребенком окружающего мира и овладением им соответствующими языковыми средствами для его описания. В ходе этого процесса ребенок систематически сопоставляет и соотносит многообразные предметы, признаки и действия, наблюдаемые в окружающей действительности, с релевантными языковыми единицами и элементами, при этом выделяя и обособляя значимые морфемные компоненты в структуре слов. Параллельно с этим ребенок тщательно исследует соответствие между значениями морфем и их звуковым выражением, осуществляя семантический и фонетический синтез этих элементов при формировании производных слов, а также обобщает и закрепляет устойчивые связи, выводя и формируя типовые словообразовательные модели, которые в дальнейшем становятся неотъемлемой частью его языковой компетенции.. Таким образом, словообразовательная деятельность ребенка на онтогенетическом уровне неразрывно переплетается, взаимодействует и пронизывает собой базовые когнитивные механизмы, лежащие в основе его мыслительной деятельности и познавательных процессов. Особое значение и важность при овладении и усвоении словообразовательных средств и моделей придается гармоничному и согласованному взаимодействию предметно-образных представлений и обобщенных языковых знаний [70].

Ранний этап развития ребенка, который относится к начальному периоду его жизни, характеризуется ведущей ролью наглядно-образного мышления в процессе познания окружающей действительности - этот тип мышления, основывающийся на чувственных образах и представлениях, выступает в качестве ключевого механизма, обеспечивающего усвоение ребенком внешней структуры языковых знаков, включая такие базовые компоненты, как морфемы - неделимые значимые части слова.

Морфема, представляющая собой неразрывное единство грамматического и семантического аспектов, функционирует в качестве оперативной единицы человеческой памяти, посредством которой осуществляется процесс приобретения и манипулирования языковыми формами - этот важный постулат обуславливает первостепенную значимость наглядных представлений в процессе формирования у детей раннего возраста устойчивых ассоциаций между звуковой оболочкой морфем и их лексико-грамматическими характеристиками, что, в свою очередь, служит фундаментом для дальнейшего развития речевых и когнитивных способностей ребенка [25; 70].

Современные исследования в области психолингвистики и когнитивной лингвистики рассматривают процесс освоения языковых единиц и речевой деятельности как сложный, многоуровневый и поэтапный феномен, в котором ключевую роль играют наглядное восприятие и семантизация языковых форм. Данные исследования в указанных областях лингвистики уделяют пристальное внимание изучению и анализу процесса, посредством которого люди, в особенности дети, усваивают и развивают способность понимать и использовать языковые единицы в процессе коммуникации, рассматривая данный процесс как многогранное и многоступенчатое явление, в котором важную роль играют визуальное восприятие и придание семантического значения языковым конструкциям.



На начальном этапе речевого развития ребенка отмечается тенденция к установлению прочных ассоциативных связей между визуальным представлением объектов или событий и соответствующими им языковыми знаками, что способствует осознанию мотивированности языкового знака и пониманию отражения реальных отношений в структуре слова. В период раннего речевого развития детей наблюдается устойчивая тенденция к формированию прочных ассоциативных связей между зрительными образами предметов или ситуаций и языковыми единицами, обозначающими эти объекты или события, что, в свою очередь, помогает ребенку осознать мотивированность языкового знака и понять, каким образом структура слова отражает реальные взаимоотношения в окружающем мире.

Поэтапный переход от общей звуковой характеристики морфемы к детальному анализу ее фонематического состава позволяет ребенку последовательно вычленять значимые элементы в структуре слова, что, в свою очередь, ведет к осознанию морфемной структуры лексических единиц. Постепенный переход от общего звукового восприятия морфем к детальному анализу их фонематического состава дает возможность ребенку последовательно выделять значимые компоненты в структуре слова, что, в конечном счете, способствует осознанию ребенком морфемной структуры лексических единиц, которыми он оперирует.

Согласно концепции А.А. Леонтьева, процесс осознания языковых явлений проходит ряд последовательных этапов, начиная с первичного выделения морфем и заканчивая их подлинным осмыслением в контексте речевой деятельности. Согласно теоретической модели, разработанной известным российским психолингвистом А.А. Леонтьевым, осознание языковых феноменов человеком осуществляется поэтапно, начиная от первоначального выделения и распознавания морфемных элементов в составе слов и заканчивая их глубоким пониманием в рамках конкретной речевой ситуации и коммуникативного контекста [25].

Вовлечение ребенка в разнообразную предметную деятельность позволяет формировать у него наглядные представления об окружающем мире, создавая крепкие ассоциативные связи между языковыми единицами, их звуковым воплощением и соответствующими им объектно-предметными отношениями. Данный процесс, в котором ребенок активно взаимодействует с различными предметами и объектами окружающей действительности, способствует формированию у него четких и наглядных представлений об этих предметах и объектах, позволяя ему установить прочные связи между тем, как они называются, как звучат их названия, и самими этими предметами и объектами. Эти взаимопроникающие связи, укореняющиеся в сознании ребенка, становятся фундаментом для процессов генерализации, при которых аналогичные явления и объекты обозначаются ребенком посредством схожих языковых средств. Иными словами, сформированные таким образом обобщенные отношения, в которых ребенок устанавливает соответствия между схожими предметами и объектами и их названиями, служат основой для развития у ребенка определенных моделей-типов, выступающих в качестве опорных структур его языковой компетенции.

Многочисленное использование одних и тех же базовых языковых единиц в различных словесных стимулах, с которыми ребенок сталкивается в процессе своего развития, создает прочный фундамент для осуществления процессов генерализации ребенком. Так, первоначально возникающие у него условно-рефлекторные реакции, согласно справедливому замечанию М.М. Кольцовой, получают необходимое подкрепление в виде повторяющихся языковых стимулов, после чего прочно закрепляются и стабильно воспроизводятся ребенком в его собственной речи и поведении [19].

В соответствии с выводами признанного авторитета в области языкознания Ф.А. Сохина, процесс освоения грамматических конструкций родного языка детьми происходит поэтапно и складывается из нескольких

последовательных стадий: первоначально в детском сознании формируется определенная языковая модель, которая впоследствии подвергается обобщению, в результате чего первоначальная модель теряет свою четкость и размывается, а на основе проведенного обобщения вырабатывается новая, более совершенная языковая модель, и, наконец, на заключительном этапе происходит дифференциация употребления этих моделей в соответствии с нормативными правилами и требованиями языка [46].

В процессе постижения родного языка в ранние годы жизни дети демонстрируют удивительную способность усваивать фундаментальные принципы и закономерности, лежащие в основе функционирования языковой системы, задолго до того, как они начинают соблюдать более специфические нормативные правила, регламентирующие использование отдельных языковых единиц в речевом общении, что свидетельствует о том, что системные аспекты языка усваиваются на более ранних стадиях развития, чем нормативные предписания, регулирующие употребление языковых средств в процессе коммуникации. Параллельно с этим процесс освоения словообразовательных механизмов, позволяющих создавать новые слова путем комбинирования уже существующих в языке морфем, следует траектории постепенного перехода от более простых и прозрачных с точки зрения внутренней формы языковых единиц к более сложным и непрозрачным формам, от продуктивных словообразовательных моделей, активно используемых для пополнения лексического состава языка новообразованиями, к непродуктивным единицам, образование которых в современном языке ограничено историческими факторами развития языковой системы [22].

Процесс овладения языком, который начинается в раннем детстве и характеризуется чрезвычайной сложностью и многогранностью, представляет собой уникальное явление, в рамках которого тесно переплетаются и взаимодействуют между собой многочисленные факторы

лингвистического, когнитивного и социального характера, а также разнообразные механизмы усвоения и обработки языковой информации, играющие ключевую роль в успешном формировании речевых навыков у ребенка.

В ходе непрерывного онтогенетического развития врожденных языковых способностей, протекающего параллельно с общим когнитивным развитием ребенка, дети демонстрируют отчетливую тенденцию к более легкому и быстрому усвоению семантически прозрачных и высокочастотных языковых единиц, регулярно встречающихся в речи окружающих их взрослых, что объясняется не только повышенной частотностью их употребления в повседневном общении, но и относительной доступностью подобных единиц для восприятия, понимания и последующего воспроизведения со стороны ребенка, чья языковая система находится на начальной стадии формирования.

В то же время, освоение исключительных, нерегулярных языковых форм, отклоняющихся от общепринятых норм и правил и не подчиняющихся стандартным закономерностям, представляет собой гораздо более длительный и трудоемкий процесс, требующий от ребенка накопления значительного объема языкового опыта и экспозиции, который постепенно формируется в результате непрерывного расширения его лексического запаса, углубления знаний о структурных особенностях и внутренней логике языковой системы, а также развития аналитических способностей, необходимых для выявления и усвоения нестандартных языковых моделей.

Успешное формирование словообразовательных навыков, то есть способности к продуктивному конструированию новых лексических единиц на основе существующих морфем и словообразовательных моделей, в процессе онтогенетического развития языка напрямую зависит от целого комплекса взаимосвязанных факторов, среди которых одну из

важнейших ролей играет, с одной стороны, степень овладения ребенком формальными средствами выражения языковых значений, что подразумевает глубокое знание и понимание соответствующих морфологических правил и закономерностей, регулирующих словообразовательные процессы в данном языке.

С другой стороны, не менее важным фактором является способность ребенка к усвоению принципов так называемых семантических сдвигов, то есть тех механизмов, посредством которых происходит формирование и модификация значения нового, производного слова на основе значения исходного, производящего слова или морфемы, что представляет собой крайне сложный когнитивный процесс, поскольку на начальных стадиях языкового развития дети зачастую не улавливают и не способны в полной мере понять все тонкие семантические нюансы и правила, регулирующие образование производных слов, что может приводить к многочисленным ошибкам и затруднениям в процессе словообразования [25].

В важной области исследований, посвященных изучению сложных процессов формирования и развития детской речи, чрезвычайно значительный и неоценимый вклад в углубленное понимание теоретических основ и механизмов порождения новых лексических единиц посредством разнообразных словообразовательных моделей внесла выдающийся отечественный лингвист и блестящий ученый Елена Самойловна Кубрякова, чьи фундаментальные и новаторские исследования, основанные на глубоком анализе богатейшего эмпирического материала, заложили прочную теоретическую базу для систематизации и разработки исчерпывающей классификации различных путей и способов формирования новых слов в живой, непосредственной речи детей.

Одним из наиболее распространенных и характерных феноменов, регулярно наблюдаемых в процессе становления детской речи, является так называемое аналогическое словообразование, при котором ребенок,

опираясь на уже имеющиеся у него языковые знания и усвоенные правила построения новых лексических единиц, создает новое слово, используя механизм копирования и подражания существующим в данном языке продуктивным словообразовательным моделям и шаблонам, заимствуя знакомые ему языковые конструкции и расширяя таким образом свой лексический запас путем производства аналогичных лексем, образованных посредством применения освоенных им словообразовательных паттернов.

Принципиально иную природу и совершенно особую специфику имеет корреляционный тип словообразования, который основывается на ассоциативных связях между родственными однокоренными словообразованиями, устанавливаемыми ребенком интуитивно благодаря его развитому языковому чутью, что нередко приводит к возникновению любопытных случаев так называемой обратной деривации, когда более сложная производная лексическая форма воспринимается ребенком как исходная и первичная, а от нее самой в его сознании затем образуются другие слова того же корневого гнезда.

В свою очередь, дефиниционное словообразование отличается от двух предыдущих типов тем, что оно предполагает наличие в сознании ребенка определенного суждения, мысли или высказывания о явлении или предмете, при этом семантическое наполнение производного слова, создаваемого подобным путем, выходит далеко за пределы тех значений, которые традиционно передаются исходным производящим словом, что свидетельствует о действии гораздо более сложных когнитивных процессов, лежащих в основании данного типа словопроизводства и непосредственно связанных с формированием у ребенка новых концептов и представлений, а также с постепенным расширением его картины мира [20].

Процесс овладения речью у детей, безусловно, представляет собой сложный, многогранный и многоэтапный феномен, характеризующийся постепенным развитием и совершенствованием целого комплекса

взаимосвязанных когнитивных и языковых способностей, необходимых для успешного осуществления полноценной коммуникации в рамках социума, в котором существует и развивается ребенок.

На самых ранних этапах формирования речевых навыков, когда словарный запас ребенка еще крайне ограничен, а языковые представления и концепции только начинают формироваться, можно наблюдать, что возникающие в этот период языковые элементы, такие как отдельные слова, простейшие фразы и выражения, а также их семантическое содержание и смысловые оттенки воспринимаются маленьким человеком нечетко, размыто и расплывчато, без четкой определенности и ясности, и лишь по мере его дальнейшего взросления и накопления языкового опыта происходит постепенное уточнение, дифференциация и упорядочивание значений этих элементов в рамках формирующейся языковой системы.

После того как ребенок накапливает определенный начальный словарный запас, возникающий на базе простейших жизненных потребностей и ситуаций, в процессе его речевого развития наступает следующий период, в течение которого активно осуществляется морфологический анализ уже известных ему слов с выделением корневых основ, префиксов и суффиксов, а также имеет место временное смешение и путаница целого ряда грамматических форм и конструкций, в процессе чего у ребенка формируются различные упрощенные и обобщенные синтаксические стереотипы и схемы, активизируется феномен детского словотворчества - самостоятельного создания новых слов по уже известным ребенку словообразовательным моделям в соответствии с его собственной языковой логикой.

Формирование словообразовательного компонента языковой способности у детей, что отмечается многими исследователями детской речи при предложении различных периодизаций этого процесса, происходит поэтапно на протяжении нескольких периодов времени, в течение которых можно наблюдать значительные качественные изменения

в освоении ими механизмов и закономерностей словообразовательной системы родного языка, которым они постепенно овладевают [49]. В соответствии с периодизацией, предложенной известным российским лингвистом А.Г. Тамбовцевой, специализирующейся на изучении детской речи, можно выделить три основных последовательных этапа развития словообразовательных навыков у детей. В процессе постепенного и поэтапного развития врожденных лингвистических способностей, присущих человеку как биологическому виду, наделенному способностью к членораздельной речи, ребенок, начиная с самых ранних лет жизни, проходит через серию закономерных и строго последовательных этапов, каждый из которых характеризуется специфическими, свойственными только ему чертами и достижениями в области освоения словообразовательных механизмов и принципов родного, то есть первого усваиваемого им естественного языка.

На самом раннем из этих этапов, охватывающем период жизни ребенка приблизительно от 2,6 до 4 лет, главным и основополагающим процессом, определяющим суть данной стадии развития языковых навыков, является интенсивное накопление первоначального, базового словарного запаса, состоящее в усвоении и заучивании готовых, цельных лексических единиц из окружающей ребенка речевой среды, то есть из речи взрослых членов семьи, воспитателей, сверстников и прочих лиц, что создает необходимую фундаментальную основу для последующего, более глубокого и сознательного освоения принципов и механизмов образования новых слов посредством морфологических преобразований.

По мере взросления и постепенного когнитивного развития ребенка, в промежутки времени приблизительно с 3,6 до 6 лет, у него начинается активный процесс овладения самими процессами словообразования, в ходе которого у детей постепенно формируются первичные представления о мотивированности и семантической обусловленности наименований, то есть об осмысленной семантической связи и отношениях между



производными и производящими их словами, а также зарождается и развивается способность к самостоятельному творческому созданию новых лексических единиц на основе уже сформированных ими понятий и усвоенных моделей.

Наконец, на третьей и завершающей стадии освоения словообразовательной системы родного языка, начинающейся приблизительно в возрасте около 5,6-6 лет, происходит дальнейшее углубленное и всестороннее усвоение всего комплекса норм, правил и закономерностей процессов словообразования, характерных для конкретного изучаемого ребенком языка, что сопровождается развитием механизмов самоконтроля собственной речи и критического, осознанного отношения к корректному использованию слов в соответствии с языковыми нормами, что, в свою очередь, постепенно приводит к снижению интенсивности и частотности собственного спонтанного словотворчества ребенка по мере его взросления и совершенствования уровня владения языковыми навыками [49].

Согласно данным, полученным в результате исследований, проведенных известным советским лингвистом Э.А. Федеравичене, специализировавшейся на изучении процессов усвоения детьми родного языка, в трехлетнем возрасте дети еще крайне редко используют различные словообразовательные средства и способы для создания новых слов, однако уже к пятилетнему возрасту их способность к словообразованию значительно возрастает, причем по достижении шестилетнего возраста ребенок, как правило, достигает того уровня развития словообразовательного компонента языковой способности, который является максимально возможным при естественном, стихийном, ненаправленном овладении родным языком в обычных условиях [56].

В процессе систематического и глубокого исследования, посвященного изучению сложного и многогранного процесса формирования и постепенного, поэтапного развертывания речевой

компетенции у детей на различных возрастных этапах их развития, выдающийся советский ученый-психолингвист А.М. Шахнарович, чьи фундаментальные научные труды внесли неоценимый вклад в систематизацию и упорядочение обширного корпуса знаний об онтогенезе языковых способностей, выделил и подробно описал целый ряд последовательных стадий поэтапного развития словообразовательного компонента языковой способности в период детского возраста. В своих трудах он акцентировал особое внимание на том важном факте, что уже на самом начальном этапе речевого онтогенеза, соответствующем младшему дошкольному возрасту ребенка, деривационная деятельность детей, тесно связанная с активным конструированием новых лексических единиц посредством использования разнообразных словообразовательных механизмов, моделей и способов, детерминирована, с одной стороны, интенсивными процессами познания ребенком окружающей его предметной действительности, многообразия предметного мира и сложных закономерностей функционирования различных объектов этого мира, а с другой стороны, специфическими особенностями мыслительных операций, свойственных данному возрастному периоду развития ребенка, причем именно на этой ранней ступени становления детской речи ребенок постепенно приобретает и развивает способность осмысливать семантическое наполнение и смысловую нагрузку некоторых наиболее простых, частотных и регулярно встречающихся в бытовом речевом общении словообразующих аффиксов [12; 70]. На следующем этапе, который соотносится с возрастом, в котором дети обычно идут в старшую группу детского сада, происходит формирование у ребенка понимания взаимосвязей и отношений между формой и значением слова, а также усвоение им некоторых базовых «моделей-типов» процессов словообразования в родном языке. На третьей ступени развития словообразовательного компонента, характерной для детей средней и старшей групп детского сада, осуществляется освоение семантики, то есть

смысловой стороны и значений, присущих производным словам, при этом процесс семантического анализа ситуаций и явлений переходит на внутренний мыслительный план, ребенок учится выделять тематические и рематические (то есть новые, ранее неизвестные) элементы высказывания, строит в своем сознании семантическую программу для образования нужного производного слова и подбирает соответствующий словообразовательный тип или модель. Наконец, на четвертой ступени, соответствующей подготовительной группе детского сада, у ребенка наблюдается способность к внутреннему анализу различных ситуаций и явлений окружающей действительности, а также к мысленному семантическому анализу и синтезу, результатами которых и являются образуемые им новые производные слова [70].

С точки зрения современной синтаксической теории языка, процесс словообразования рассматривается как двухступенчатый психолингвистический процесс, включающий в себя сложное взаимодействие словообразовательного и лексического уровней языковой способности человека [10;13]. Согласно гипотезе, выдвинутой отечественными психолингвистами И.М. Черемисиной, а также А.М. Шахнаровичем, занимавшимся изучением механизмов усвоения детьми родного языка, сам механизм функционирования словообразовательного уровня языковой способности складывается из тесного взаимодействия этих двух уровней - словообразовательного и лексического, причем в разные возрастные периоды развития ребенка данные уровни используются им либо в качестве фоновых, вспомогательных, либо в качестве ведущих, определяющих при создании новой номинативной единицы - нового слова [68; 70]. Экспериментальное исследование, проведенное А.М. Шахнаровичем, продемонстрировало, что в младшей группе детского сада (в возрасте примерно от 2 лет 10 месяцев до 3 лет 8 месяцев) преобладает использование детьми лексического уровня языковой способности при создании новых слов, тогда как в

средней группе (от 4 лет до 5 лет 2 месяцев) был отмечен наибольший пик словотворчества детей и преобладание у них словообразовательного уровня, а в подготовительной группе (от 6 лет 1 месяца до 7 лет 3 месяцев) дети чаще используют уже имеющиеся в языке лексические единицы, привлекая словообразовательные средства лишь в случае дефицита времени или забывания нужного слова [68, 70]. Таким образом, на ранних этапах овладения родным языком ведущая роль принадлежит лексическому уровню языковой способности, тогда как на более поздних этапах на первый план выступает уровень словообразовательный [68, 70].

Детское словотворчество, то есть создание детьми новых слов, не существующих в языке, характеризуется преимущественным использованием так называемых регулярных или продуктивных словообразовательных моделей, поскольку, однажды усвоив ту или иную продуктивную словообразовательную модель путем анализа речевого потока, ребенок склонен «генерализовать» ее, то есть переносить по аналогии на другие случаи словообразования в соответствии с определенным продуктивным образцом, что и проявляется в создании им ненормативных, отклоняющихся от языковой нормы словоформ [54]. Суть этой детской «генерализации» правил и моделей словообразования заключается в том, что сходные, аналогичные по своим признакам явления окружающей действительности получают в речи ребенка тенденцию обозначаться сходным, аналогичным образом посредством применения одной и той же продуктивной словообразовательной модели: в процессе анализа воспринимаемой речи ребенок вычленяет определенные морфемы и соотносит их с теми или иными значениями, закрепляя в своем сознании некоторые обобщенные модели-типы, в рамках которых конкретные значения связываются с определенной звуковой формой [54]. При этом в процессе речевого общения ребенок не просто пассивно заимствует слова из речи окружающих, а активно анализирует речевой поток, выделяет в словах отдельные значимые морфемы, обобщает присущие им значения и

соотносит их со звуковой формой, а затем синтезирует, комбинирует эти морфемы различными способами, создавая новые слова по продуктивным образцам [28].

В ходе того процесса, который представляет собой постепенное, происходящее на протяжении определенного времени овладение ребенком, то есть маленьким человеком, находящимся на ранней стадии развития, его родным языком - языком, который является для него первым и основным средством общения - последовательность, или определенный порядок, в котором происходит усвоение, то есть приобретение им знаний и навыков использования разнообразных, многочисленных и различающихся между собой словообразовательных моделей, то есть способов создания новых слов путем соединения различных морфем, предопределяется, то есть заранее определяется и обуславливается, в существенной, значительной степени их семантическими особенностями, то есть теми смысловыми характеристиками, которые присущи этим моделям, их смысловым наполнением, тем конкретным значением, которое они передают, и их функциональным предназначением в языковой системе, той ролью и теми задачами, которые они выполняют в рамках данного языка. Причем наиболее простые в семантическом отношении, то есть наименее сложные с точки зрения их смыслового содержания, наглядно воспринимаемые, легко различимые и узнаваемые ребенком словообразовательные формы осваиваются, то есть усваиваются и начинают использоваться им на начальных стадиях речевого развития, в то время как более сложные модели словообразования, такие как наименования различных профессий, глаголы с разнообразными приставками, выражающими различные смысловые оттенки, и другие подобные явления, появляются в детской речи значительно, существенно позднее.

Таким образом, формирование словообразовательного компонента языковой способности у детей происходит поэтапно в рамках нескольких

последовательных периодов и ступеней развития, на протяжении которых наблюдаются значительные качественные изменения в освоении механизмов, правил и моделей словообразования в родном языке. Этот процесс определяется сложным взаимодействием лексического и собственно словообразовательного уровней языковой способности, характеризуется преобладанием использования регулярных продуктивных моделей, обусловленным тенденцией детей к генерализации усвоенных правил, и постепенным усложнением семантики осваиваемых словообразовательных форм по мере развития интеллектуальных и речевых способностей ребенка.

## **1.2. Особенности словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

В контексте лингвистических исследований, проводившихся в середине прошлого столетия, научные изыскания Р.Е. Левиной и ее коллег, осуществленные на протяжении пятого и шестого десятилетий XX века, которые характеризовались бурным развитием психолингвистики и нейролингвистики, внесли поистине революционный вклад в теоретическое осмысление феномена общего недоразвития речи, который, благодаря их кропотливой и многолетней работе, включавшей в себя многочисленные эксперименты, наблюдения и анализ обширного эмпирического материала, был идентифицирован как комплексное и многогранное явление, требующее не только углубленного изучения с позиций различных научных дисциплин, но и разработки принципиально новых подходов к его диагностике и коррекции, что нашло отражение в ряде фундаментальных научных трудов, ставших настольными книгами для нескольких поколений логопедов, психологов и лингвистов [17; 23; 47].

Современная научная парадигма, опираясь на накопленный за десятилетия исследований богатейший опыт и результаты

многочисленных экспериментальных и клинических исследований, проведенных в различных научных центрах по всему миру, диктует настоятельную необходимость рассмотрения речевых нарушений через призму системного подхода, согласно которому эти отклонения интерпретируются не как изолированные дефекты, а как результат сложного и многофакторного дисбаланса в развитии высших психических функций, что не только подчеркивает комплексный и междисциплинарный характер данной проблематики, требующей интеграции знаний из области нейробиологии, психологии, лингвистики и педагогики, но и открывает принципиально новые горизонты для разработки инновационных, персонализированных и научно обоснованных методов коррекции и реабилитации, учитывающих индивидуальные особенности каждого пациента [1].

Фундаментальные исследования, проведенные под руководством выдающегося ученого Р.Е. Левиной, которая сумела объединить вокруг себя целую плеяду талантливых исследователей и практиков, позволили установить чрезвычайно сложную и многоуровневую систему взаимозависимостей между состоянием различных компонентов речевой системы, включая фонетический, лексический, грамматический и семантический уровни, и структурой речевых расстройств, что не только существенно расширило и углубило понимание механизмов формирования и проявления речевых патологий на различных этапах онтогенеза, но и заложило прочный теоретический и методологический фундамент для дальнейших научных изысканий в области логопедии, нейропсихологии, психолингвистики и других смежных дисциплин, открыв тем самым новую эпоху в изучении и коррекции речевых нарушений [2].

В рамках своей обширной и многогранной научной деятельности, охватывающей широкий спектр проблем, связанных с развитием речи в норме и патологии, Р.Е. Левина, опираясь на результаты многолетних исследований и клинических наблюдений, разработала инновационную и

высокодифференцированную многоуровневую классификацию, выделив три основных уровня речевого недоразвития, каждый из которых характеризуется специфическим и уникальным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, затрагивающих различные аспекты речевой и когнитивной деятельности, что не только позволило более точно и нюансированно дифференцировать степень выраженности речевых нарушений, учитывая их качественное своеобразие на каждом уровне, но и открыло принципиально новые возможности для разработки соответствующих коррекционных стратегий и методик, учитывающих индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка с речевыми нарушениями, что в свою очередь способствовало повышению эффективности логопедической помощи и улучшению прогноза речевого развития [3; 4; 5].

Согласно результатам многочисленных и разнообразных исследований, проведенных такими выдающимися учеными, такими как Г.С. Гуменная инициалы с фамилией на одной странице, Е.М. Мастюкова, Р.Е. Левина и Т.А. Фотекова, которые применили комплексный междисциплинарный подход к изучению проблемы речевых нарушений, у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются не только специфические нарушения в формировании различных компонентов речевой системы, но и отклонения в развитии высших психических функций, включая память, внимание, мышление и восприятие, которые, однако, носят вторичный характер и обусловлены первичным недоразвитием речевой функции, выступающей в качестве системообразующего фактора в процессе когнитивного развития ребенка, что не только подчеркивает системный и многоаспектный характер данного нарушения, затрагивающего различные уровни психической организации, но и указывает на настоятельную необходимость применения комплексного, междисциплинарного подхода к диагностике и коррекции речевых патологий, учитывающего сложные взаимосвязи между речевым и когнитивным развитием [7; 23; 60].



Целая плеяда выдающихся исследователей, включая таких корифеев отечественной логопедии и нейропсихологии, как Н.Н. Траугот, а также Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, О.Е. Грибова, Ю.К. Шергилашвили, Т.В. Туманова, Л.Ф. Спирова и В.А. Ковшиков, в своих многочисленных и фундаментальных научных трудах, основанных на обширном эмпирическом материале и глубоком теоретическом анализе, акцентируют пристальное внимание научного сообщества на значительных и многоаспектных трудностях, с которыми неизбежно сталкиваются дети с различными формами и степенями выраженности речевых нарушений в процессе усвоения сложной и многоуровневой морфологической системы словообразования и словоизменения, характерной для русского языка, что не только свидетельствует о комплексном и системном характере данной проблемы, затрагивающей различные аспекты языковой компетенции, но и подчеркивает настоятельную необходимость разработки специализированных, научно обоснованных и высокоэффективных методов коррекции, учитывающих все аспекты речевого развития ребенка, включая фонетический, лексический, грамматический и прагматический компоненты [15; 23; 48; 51; 52; 53].

В соответствии с теоретической моделью, разработанной выдающимся ученым Р.Е. Левиной и получившей широкое признание и практическое применение в научном сообществе логопедов, психологов и лингвистов, дети, у которых в результате комплексного обследования диагностирован третий уровень общего недоразвития речи (далее - ОНР III уровня), характеризующийся наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, демонстрируют целый ряд специфических и весьма показательных особенностей в процессе усвоения морфемного состава слов, включая трудности в идентификации и дифференциации различных морфем, испытывают значительные и устойчивые затруднения при выполнении заданий, направленных на словообразование с

использованием различных аффиксов, а также обнаруживают существенно ограниченные, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, возможности в области вариативного и контекстуально уместного использования лексических единиц, что не только указывает на необходимость разработки комплексных и индивидуализированных программ речевой реабилитации, учитывающих все аспекты данного нарушения и направленных на формирование целостной языковой компетенции, но и открывает новые, чрезвычайно перспективные направления для дальнейших научных исследований в области психолингвистики, нейролингвистики и коррекционной педагогики, направленных на углубление нашего понимания механизмов речевого развития и разработку инновационных методов диагностики и коррекции речевых нарушений.

Более того, по мнению Р.Е. Левиной, сам процесс преобразования слов у детей с общим недоразвитием речи дополнительно осложняется наличием у них стойких фонетических смещений и замен звуков, что в значительной степени затрудняет формирование навыков морфемного анализа и синтеза [23].

Представленные в этом тексте тезисы отражают весьма сложный и многогранный характер процесса словообразования, который обладает своими уникальными особенностями как в процессе нормального речевого развития, так и при возникновении различных нарушений речи. Дети, страдающие общим недоразвитием речи, демонстрируют весьма специфические трудности в освоении большого спектра морфологических форм, таких как использование уменьшительно-ласкательных суффиксов, построение словосочетаний с наречием "много" и существительным, а также применение разнообразных падежных форм множественного числа, за исключением лишь именительного падежа. Более того, у детей с ОНР функция словообразования развита в значительно меньшей степени по сравнению с функцией словоизменения, что проявляется в серьезных

затруднениях при построении прилагательных форм от существительных. Несмотря на то, что дошкольники с ОНР III уровня в основном используют суффиксальный способ словообразования, они прибегают лишь к достаточно ограниченному набору суффиксов и зачастую допускают ошибки, выражающиеся в неоправданной замене одного суффикса на другой с близким, но все же несколько отличающимся значением.

Исходя из этих весьма специфических особенностей, можно сделать вывод, что процесс словообразования у детей с ОНР характеризуется весьма существенными трудностями, которые обусловлены особенностями и спецификой их речевого развития. Эти трудности наиболее отчетливо проявляются в неполном освоении разнообразных морфологических форм и недостаточной сформированности функции словообразования в сравнении с процессами словоизменения. Безусловно, такие весьма специфические особенности процесса словообразования у детей с ОНР требуют весьма тщательного и всестороннего изучения, а также последующей разработки эффективных методов и приемов коррекционной работы, направленных на их успешное преодоление.

Комплексный и всесторонний подход к исследованию и коррекции нарушений словообразования у детей, страдающих общим недоразвитием речи, является поистине важным и перспективным направлением в современной логопедической практике, поскольку данные аспекты речевого развития оказывают весьма существенное влияние на формирование лексико-грамматической стороны речи ребенка и, как следствие, на его общее речевое развитие и коммуникативные возможности. Разработка действительно эффективных методик диагностики и коррекции нарушений словообразования может в значительной мере способствовать более успешному овладению детьми с ОНР широким арсеналом языковых средств, что, в свою очередь, будет способствовать их более успешной социальной адаптации и интеграции [21;22].

Многочисленные и разносторонние исследования в сфере речевого онтогенеза детей, страдающих от общего недоразвития речи (ОНР), которое представляет собой комплексное нарушение речевой функции, неизменно демонстрируют многогранную и сложную картину речевых дисфункций, характеризующуюся не только значительным ограничением лексического запаса, что само по себе является серьезной проблемой, но и, что не менее важно, существенными трудностями в процессе освоения и интериоризации грамматических структур языка, включая морфологические и синтаксические аспекты, что, в свою очередь, оказывает колоссальное и долгосрочное влияние на общую траекторию языкового становления этой особой группы детей, формируя уникальный профиль речевого развития, требующий специализированного подхода в диагностике и коррекции [22].

Особого внимания заслуживает тот факт, который неоднократно подтверждался в ходе многочисленных эмпирических исследований и клинических наблюдений, что у дошкольников, диагностированных с общим недоразвитием речи III уровня, характеризующимся относительно развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического недоразвития, наблюдается ярко выраженное и статистически значимое отставание в процессе формирования и автоматизации словообразовательных навыков, включающих в себя способность к созданию новых лексических единиц путем аффиксации, словосложения и других морфологических процессов, что, несомненно, может стать серьезным и труднопреодолимым препятствием на пути их дальнейшего лингвистического прогресса и, как следствие, социальной адаптации в различных коммуникативных контекстах, причем эта многоаспектная проблема, затрагивающая различные уровни языковой системы, сохраняет свою актуальность и острую релевантность даже при переходе ребенка к более высокому, IV уровню ОНР, где, несмотря на заметное улучшение речевой функции в целом, все еще отмечаются значительные сложности в

образовании комплексных лексических единиц и некоторых грамматических форм, требующих тонкого понимания морфологических правил и семантических нюансов языка [51, 61].

В контексте изучения речевого развития детей с общим недоразвитием речи III уровня особого внимания и детального анализа заслуживает тот примечательный факт, который неоднократно подтверждался в ходе лонгитюдных исследований и клинических наблюдений, что данная категория детей демонстрирует весьма специфические и отличающиеся от нормативного развития паттерны в процессе словообразования, которые включают в себя целый спектр уникальных языковых явлений, таких как спонтанное создание неологизмов, не соответствующих конвенциональным правилам словообразования, неадекватное и часто ошибочное использование приставок, которое может приводить к искажению смысла производных слов, а также ярко выраженную тенденцию к лексическим заменам, когда ребенок, испытывая трудности в подборе нужного слова или его формы, прибегает к использованию семантически близких, но не всегда уместных в данном контексте лексических единиц, что в совокупности указывает на наличие глубинных и системных нарушений в сложной архитектуре языковых репрезентаций и когнитивных механизмов, лежащих в основе речевой деятельности, и, следовательно, требует разработки и имплементации комплексных, научно обоснованных и индивидуализированных стратегий коррекции, учитывающих все аспекты данной проблематики [9].

Ведущие специалисты в области логопедии и дефектологии, основываясь на результатах многолетних исследований и богатом клиническом опыте, единодушно подчеркивают и акцентируют внимание научного и педагогического сообщества на критической важности и неоспоримой эффективности раннего терапевтического вмешательства, а также на необходимости систематического и методически грамотного

обучения базовым словообразовательным умениям, которое должно начинаться уже в дошкольном возрасте, когда пластичность нервной системы и потенциал для компенсаторных механизмов находятся на пике своих возможностей, что, при условии правильно организованной и интенсивной коррекционной работы, позволит создать прочную и надежную основу для дальнейшего гармоничного речевого развития и, как следствие, будет способствовать успешной интеграции детей с общим недоразвитием речи в образовательную и социальную среду, открывая перед ними широкие перспективы для личностной самореализации и академических достижений [15; 21; 22].

В рамках современных подходов к коррекционной работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, особого внимания и детального рассмотрения заслуживает инновационный и научно обоснованный методологический подход, разработанный и предложенный выдающимся отечественным ученым в области логопедии Р.И. Лалаевой, который представляет собой комплексную и тщательно структурированную трехэтапную систему логопедической интервенции, направленную на последовательное и эффективное формирование, развитие и автоматизацию навыков словообразования у дошкольников с ОНР, при этом данная система не только учитывает специфические особенности речевого развития данной категории детей, включая их сильные стороны и области наибольших затруднений, но и предлагает научно обоснованные, эмпирически подтвержденные и клинически апробированные стратегии преодоления выявленных нарушений, что делает этот подход особенно ценным инструментом в арсенале современных логопедов и дефектологов [22].

Таким образом, подводя итог вышесказанному и синтезируя результаты многочисленных исследований в области речевой патологии, можно с уверенностью констатировать, что комплексная несформированность лексико-грамматического строя речи, которая

является ключевой характеристикой общего недоразвития речи III уровня и проявляется в широком спектре языковых дисфункций, неизменно сопровождается значительной задержкой в освоении различных словообразовательных механизмов, включая аффиксацию, словосложение и другие морфологические процессы, что в совокупности обуславливает острую необходимость и высокую актуальность разработки, апробации и последующей имплементации индивидуализированных, научно обоснованных и методологически выверенных программ коррекционной работы, конечной целью которых является не только преодоление конкретных речевых нарушений, выявленных у ребенка, но и, что не менее важно, стимуляция общего лингвистического развития, включая фонетический, лексический, грамматический и прагматический аспекты языка, что в конечном итоге будет способствовать успешной социализации ребенка в различных коммуникативных контекстах, его гармоничной интеграции в образовательную среду и, как следствие, достижению высоких академических результатов и полноценной самореализации в будущем.

### **1.3. Использование интерактивных игр в развитии словообразования старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня**

Процесс формирования и развития навыков словообразования у детей, страдающих от общего недоразвития речи, которое представляет собой комплексное нарушение, затрагивающее все компоненты речевой системы, включая как звуковую, так и смысловую стороны языка, является одной из наиболее сложных, многогранных и вызывающих значительные трудности задач в области логопедии, что на протяжении многих десятилетий неизменно привлекает пристальное внимание и стимулирует проведение глубоких, всесторонних и кропотливых исследований целой плеяды

выдающихся ученых-логопедов, среди которых особое место занимают такие корифеи науки, как Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и Т.В. Туманова, чьи фундаментальные труды и новаторские разработки в этой области внесли поистине неоценимый вклад в развитие как теоретических основ, так и практических методик современной логопедии [22; 51; 60; 62].

Несмотря на то, что благодаря неустанным усилиям и самоотверженному труду многих поколений исследователей в области логопедической науки был достигнут значительный прогресс в понимании этиологии, патогенеза, а также в разработке эффективных методов диагностики и коррекции нарушений словообразования у детей с ОНР, современная образовательная парадигма, которая опирается на непрерывно эволюционирующие реалии общества и постоянно возрастающие требования к эффективности и результативности коррекционно-развивающей работы, настоятельно диктует необходимость не только дальнейшего совершенствования и модификации уже существующих методик, но и разработки принципиально новых, инновационных и прорывных подходов к развитию словообразовательных навыков у данной особой категории детей, требующей повышенного внимания и специализированной помощи.

В контексте активно протекающих процессов модернизации и цифровизации образовательной системы, охватывающих все ее уровни и направления, особое значение и приоритетное внимание специалистов и исследователей приобретают инновационные технологии, в частности, информационно-коммуникационные, которые с каждым днем все увереннее утверждаются в качестве одного из ключевых, высокоэффективных и незаменимых инструментов повышения качества, доступности и инклюзивности образования для всех без исключения категорий обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями, что нашло весомое подтверждение в многочисленных



научных исследованиях, среди которых особо следует отметить труды таких авторитетных ученых, как И. Пашелите, Г.П. Петку и Б. Хантер, акцентирующих существенную, по их глубокому убеждению, роль компьютерных технологий в развитии интеллектуальных способностей и формировании гармоничной, всесторонне развитой личности ребенка [36, 63].

Очевидная и неоспоримая значимость внедрения и интеграции компьютерных технологий в образовательный процесс на всех его уровнях, начиная с самого раннего, дошкольного звена, убедительно и аргументированно артикулируется в научных трудах таких авторитетных и признанных в профессиональном сообществе педагогов, С.Л. Новоселова, которая на основе многолетних исследований и практического опыта указывает на высокий потенциал и широкие возможности компьютерных средств обучения в деле существенного повышения эффективности всей воспитательно-образовательной работы, направленной на всестороннее развитие ребенка [32]. В свою очередь, в фундаментальных публикациях Н.В. Новоторцевой глубоко и всесторонне обосновывается трансформационная роль новых информационных технологий в создании оптимальной, стимулирующей и развивающей предметно-пространственной среды для ребенка, что приобретает особую актуальность, значимость и прикладную ценность именно в контексте специальной коррекционной педагогики, призванной помочь детям с различными нарушениями развития [33].

Среди богатого и разнообразного арсенала современных педагогических инструментов, базирующихся на передовых компьютерных технологиях, особое, поистине привилегированное место в наборе средств коррекционной работы с детьми, имеющими общим недоразвитием речи III уровня (далее – ОНР III уровня), по праву занимают интерактивные обучающие игры, которые уже убедительно продемонстрировали и продолжают неизменно подтверждать свою

высокую эффективность в качестве чрезвычайно мощного, универсального и гибкого средства как обучения и воспитания в целом, так и специфической коррекции речевых нарушений у данной особой категории детей [2]. Применение тщательно разработанных и адаптированных интерактивных игр в логопедической практике не только активизирует и стимулирует развитие различных видов памяти обучающихся, включая слуховую, зрительную и моторную, но и оказывает существенное положительное воздействие на критически важные для успешного усвоения учебного материала факторы внутренней мотивации и способности к концентрации и длительному удержанию внимания, уровень которых у детей с ОНР, как свидетельствуют многочисленные исследования, как правило, существенно снижен по сравнению с их нормотипичными сверстниками [26].

В сравнении с более традиционными, классическими формами логопедической коррекции, интерактивные игры, базирующиеся на современных компьютерных технологиях, обладают целым комплексом существенных преимуществ, что делает их поистине бесценным, незаменимым и высокоэффективным инструментом в руках современного, прогрессивно мыслящего логопеда, работающего с детьми, имеющими ОНР [32]. Особого пристального внимания специалистов, работающих в области коррекционной педагогики и логопедии, заслуживает специфическая категория интерактивных игр, которые были специально разработаны с учётом возрастных, психофизических и иных индивидуальных особенностей данного контингента детей и предназначены для целенаправленного и систематического развития именно навыков словообразования, поскольку, как убедительно показывают многочисленные эмпирические исследования и практический опыт ведущих специалистов, их грамотное и систематическое применение в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими ОНР III уровня, демонстрирует впечатляющую эффективность и способствует более

быстрому, качественному и устойчивому формированию столь необходимых языковых компетенций в области словообразования, что в конечном итоге позволяет существенно повысить уровень речевого развития ребенка и улучшить его социальную адаптацию.

### **Выводы по I главе**

1. Усвоение закономерностей, управляющих комбинированием лексико-грамматических элементов языка в соответствии с определенной системой правил, представляет собой многогранный процесс постепенного накопления, обобщения и упрочения этих правил в памяти человека на протяжении его языкового развития, в ходе которого, по мере расширения словарного запаса и освоения все большего количества словообразовательных морфем, способность свободно комбинировать эти морфемы со временем ослабевает, и сами морфемы становятся менее гибкими операционными единицами, так что в случаях, когда требуемое слово не может быть извлечено из памяти целиком, говорящему приходится обращаться к правилам словообразования и морфемного комбинирования для порождения искомой лексической единицы.

2. Хотя последовательность формирования навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня обычно следует той же траектории, что и при нормальном речевом онтогенезе, сам процесс становления их лексико-грамматической системы речи протекает с существенными трудностями, характеризуясь скудностью морфологических обобщений и представлений о морфемном составе слова, причем нарушения процессов словообразования являются устойчивой составляющей структуры данного речевого расстройства.

3. Для детей с общим недоразвитием речи третьего уровня специфичными проявлениями являются такие ошибки, как образование неологизмов с использованием нестандартных суффиксов, подмена словообразования словоизменением, лексические замены слов при

нарушении процессов словообразования, использование префиксально-суффиксального способа словообразования вместо суффиксального, неверный выбор производящей основы для словообразования, при этом главная проблема заключается в том, что продуктивные словообразовательные модели у них не сформированы, отсутствует словообразовательная парадигма.

4. Систематическое и целенаправленное внедрение в коррекционно-развивающий процесс интерактивных обучающих игр, направленных на развитие навыков словообразования и словотворчества у детей с диагнозом общего недоразвития речи третьего уровня, оказывает положительное влияние на процесс преодоления имеющихся у них речевых нарушений.

## **Глава II. РАЗРАБОТКА, АПРОБАЦИЯ И ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЕКТА, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

### **2.1 Аннотация проекта. Организационный план разработки и реализации проекта**

1. Цель: разработка, апробация и анализ динамики развития словообразовательных навыков, при применении авторского кейса интерактивных игр по лексическим темам, направленного на формирование навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (далее – ОНР III уровня), в рамках проекта «Со словами весело играть».

2. Продолжительность: сентябрь 2023 года – май 2024 года.

3. Целевая группа: Дети старшей и подготовительной группы компенсирующей направленности с общим недоразвитием речи III уровня. В количестве 11 человек.

4. Место реализации: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида «Х» города Железногорска-Илимского, Иркутской области.

5. Обеспечение проекта:

– кадровое: учитель-логопед, воспитатели группы;

– материально-техническое: ноутбук, интерактивная доска;

– информационное: просвещение воспитателей по вопросам формирования навыков словообразования; публикация, посвященная проекту в средствах массовой информации;

– методические материалы: диагностический материал для выявления уровня сформированности навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня; флеш-накопитель с интерактивными играми по лексическим темам.

6. Идея проекта состоит в системной работе по решению коррекционных задач, она будет результативна при обогащении содержания логопедической работы авторскими интерактивными играми, направленными на формирование навыков словообразования и реализуемыми поэтапно у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

7. Ожидаемые результаты:

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, смогут решать задачи по словообразованию:

–Будут уметь дифференцировать единственное и множественное число существительных;

–Смогут образовывать косвенные падежи существительных;

–Смогут образовывать существительные при помощи суффиксов уменьшительно-ласкательного значения;

–Смогут образовывать сложные существительные;

–Смогут образовывать приставочные глаголы;

–Смогут согласовывать глаголы с существительными в числе и роде;

–Смогут образовывать возвратные глаголы;

–Смогут образовывать притяжательные прилагательные;

–Смогут образовывать относительные прилагательные;

–Смогут согласовывать прилагательное и существительное в роде и числе;

–Смогут использовать образованные слова в речи.

8. Показатели достижения результатов:

–реализация проекта «Со словами весело играть» будет проведена в запланированные сроки и с использованием запланированного перечня ресурсов.

–повышение показателей сформированности навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня.

9. Методы оценки результатов: логопедическое обследование сформированности навыков словообразования перед реализацией проекта и после него. Сравнительный анализ показателей.

10. Этапы реализации проекта:

•Предпроектный этап (сентябрь – октябрь 2023 года)

–анализ научной литературы по проблеме развитие грамматического строя в онтогенезе, а также уровни сформированности словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

–проведение предпроектного исследования, с целью выявления уровня сформированности навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

•Проектный этап (октябрь 2023 года – апрель 2024 года)

–реализация разработанного проекта «Со словами весело играть» нацеленного на формирование навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Использование авторского кейса интерактивных игр проходило в виде итогового мероприятия по лексической теме в конце недели. Продолжительность игры составляла 15-20 минут, в индивидуальной или подгрупповой форме.

•Заключительный этап (май 2024 года)

–анализ развития словообразовательных навыков, при применении проекта «Со словами весело играть» нацеленного на формирование словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

11. Перспективы реализации проекта:

–логопедическая работа с детьми: создание условий для коррекционной работы; использование новых методов работы с детьми с ОНР III уровня;

–работа с педагогами: ознакомление с методической разработкой по теме проекта;

– работа с родителями: консультирование по вопросам формирования навыков словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня;

– транслирование педагогического опыта: публикация в периодическом издании и доклад по теме проекта.

12. факторы риска в реализации проекта:

– уровень словообразовательных навыков старших дошкольников с ОНР III уровня остался на том же уровне;

План разработки и реализации проекта представлен в таблице 1.

Таблица 1 – План разработки и реализации проекта  
«Со словами весело играть»

№ п/п	Этапы/ проектные действия	Сроки реализации	Проектный результат/проектный продукт
1. Предпроектный этап			
1.1	Обоснование актуальности проекта. Анализ научной литературы по развитию навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня.	Сентябрь – октябрь 2023 года	Теоретическое обоснование необходимости разработки и реализации проекты
1.2	Изучение уровня развития навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня.	Сентябрь 2023 года	Результаты исследования уровня развития навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня.



Продолжение таблицы 1

№ п/п	Этапы /проектные действия	Сроки реализации	Проектный результат/проектный продукт
2. Проектный этап			
2.1	Реализация проекта «Со словами весело играть»	Октябрь 2023 – май 2024 года	Кейс авторских интерактивных игр по 30 лексическим темам.
3. Заключительный этап			
3.1	Повторное исследование уровня развития навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня.	Май 2024 года	Результаты повторного исследования уровня развития навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня.
3.2	Сравнительный анализ первичных и вторичных данных развития навыков словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня	Май 2024 года	Выводы о результативности проекта «Со словами весело играть» на основе динамики изучаемых показателей.

Таким образом, перед применением проекта «Со словами весело играть», нами, были определены основные цели проекта, его задачи и пути их решения, а также были определены условия реализации проекта.

## **2.2. Предпроектное исследование уровня сформированности словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

С целью выявления уровня сформированности навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (далее – ОНР III уровня), было проведено диагностическое исследование на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида «Х» г. Железногорска-Илимского, Иркутской области.

В исследовании приняли участие воспитанники группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, в количестве 11 человек, с ОНР III уровня.

Для отбора диагностических заданий при проведении диагностического исследования, использовалась методика изучения сформированности словообразования у детей старшего дошкольного возраста, которая представлена на основе анализа методик и методических рекомендаций по исследованию словообразования у дошкольников следующих авторов: Г.А. Волковой, Р.Е. Лалаевой, Н.В. Серебряковой и Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой [22; 51; 69] переработанная и адаптированная Е.В. Мазановой.

Данное методическое пособие содержит подробный, комплексный план логопедического обследования детей, позволяющий раскрыть речевое нарушение на всех языковых уровнях.

Стимульный материал методики исследования словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня, оформлен в интерактивном формате, с использованием презентации power point, Приложение А.

1 Блок: Исследование словообразования существительных у дошкольников с ОНР III уровня.

1.1 Умение дифференцировать единственное и множественное число существительных.

1.2 Образование косвенных падежей существительных.

1.3 Образование существительных при помощи суффиксов уменьшительно-ласкательного значения.

1.4 Образование сложных существительных.

2 блок: Исследование словообразования глаголов у дошкольников с ОНР III уровня.

2.1 Образование приставочных глаголов.

2.2 Согласование глаголов с существительными в числе и роде.

2.3 Образование возвратных глаголов.

3 Блок: Исследование словообразования прилагательных у дошкольников с ОНР III уровня.

3.1 Образование притяжательных прилагательных.

3.2 Образование относительных прилагательных.

3.3 Согласование прилагательного и существительного в роде и числе.

Содержание:

1 Блок: Исследование словообразования существительных у дошкольников с ОНР III уровня.

1.1 Умение дифференцировать единственное и множественное число существительных.

Стимульный материал: изображения пар утят – утята, книга – книги, ухо – уши, стол – столы, бревно – бревна.

Процедура: ребенку предлагается сказать кто или что где.

Инструкция: «Назови где..., а где...»

1.2 Образование косвенных падежей существительных.

Стимульный материал: изображения:

а) мама варит суп, кошка ловит мышку, папа копает лопатой, мальчик угощает морковкой лошадку, папа накачивает насосом шину велосипеда.

б) девочки идут в школу, стена с полкой и крючком, стол с тортом, ученик за столом, мальчик выглядывает из шкафа, вешалка с одеждой, зайцы за пеньком, рядом сидит волк на пеньке, на ветке птички.

Процедура: ребенку предъявляются изображения.

Инструкция: а) «Расскажи, что происходит на картинке», б) «Куда идут девочки? Откуда выйдут девочки? Откуда возьмем лекарство? Где висит одежда? Где лежит торт? Откуда снимем пальто? Откуда возьмем торт? Куда прячется мальчик? Где сидит ученик? Откуда выбежит мальчик? Откуда встанет ученик? Где спрятались зайцы? Где сидит волк? Откуда вылезут зайцы?»

1.3 Образование существительных при помощи суффиксов уменьшительно-ласкательного значения.

Стимульный материал: на изображении предмет большой и предмет маленький: книги, воробьи, стулья, ведра, хлеб, грибы, топоры.

Процедура: предъявляются изображения

Инструкция: например «Это книга, а это...» и т.д.

1.4 Образование сложных существительных.

Стимульный материал: -сюжетные картинки-подсказки.

Процедура: ребенку предлагается закончить предложение.

Инструкция: «Закончи предложение. сам всасывает пыль..., Опадание листьев осенью называется..., Падающая вода с горы называется...»

2 блок: Исследование словообразования глаголов у дошкольников с ОНР III уровня.

2.1 Образование приставочных глаголов.

Стимульный материал: анимационное изображение с движущейся девочкой в разных направлениях (ушла, пришла, вышла, вошла, обошла, перешла, зашла)

Процедура: ребенку предлагается ответить на вопрос.

Инструкция: «Что сделала девочка?»

## 2.2 Согласование глаголов с существительными в числе и роде.

Стимульный материал: сюжетные картинки: полянка с цветами, две бабочки, мальчик Саша и девочка Саша.

Процедура: ребенку предъявляется изображение и предлагается ответить на вопросы.

Инструкция: «Цветок растет, а цветы.., Бабочка летает, а бабочки..., Саша взял, а Саша взяла»

## 2.3 Образование возвратных глаголов.

Стимульный материал: сюжетные изображения: пляж и плот, на нем мальчик, улица мальчик у дома, папа на машине, мальчик и девочка, семья пьет чай, дети читают книгу, девочки умываются

Процедура: ребенку предъявляется изображение и предлагается ответить на вопросы.

Инструкция: «Петя еще плыл, а Саша уже.., папа еще ехал, а сын уже.., Соня еще чистила лицо, а Оля уже..., Оля еще ела сушку, а папа уже..., Ваня еще читает книгу, а Саша уже..., Аня еще мыла руки, а Соня уже...»

3 Блок: Исследование словообразования прилагательных у дошкольников с ОНР III уровня.

## 3.1 Образование притяжательных прилагательных.

Стимульный материал: изображение животных и птиц (петух, овца, медведь, лошадь, лев, утка)

Процедура: ребенку предъявляется изображение и предлагается ответить на вопрос.

Инструкция: «Доскажи чья? У лошади хвост..., у петуха хвост.., у медведя лапы..., у утки голова..., у льва грива..., у овцы шерсть...»

## 3.2 Образование относительных прилагательных.

Стимульный материал: изображение предметов (подушка, сок, тетрадь, сумка, скамейка, шапка)

Процедура: ребенку предъявляется изображение и предлагается ответить на вопрос.

Инструкция: «Скажи какая? Скамейка из дерева, какая...? и т.д.»

3.3 Согласование прилагательного и существительного в роде и числе.

Стимульный материал: изображения предметов из дерева, кожи, стекла, предметы по признаку формы, вкуса и цвета.

Процедура: ребенку предъявляется изображение и предлагается ответить на вопрос.

Инструкция: «Скажи какая, какой, какое? Скажи какой, какое, какое по форме? Скажи какой, какая, какой по вкусу? Скажи какой, какая, какой по цвету?»

Баллы оценивания:

3 балла – ребенок справился с заданием самостоятельно.

2 балла – ребенок справился с заданием с помощью педагога.

1 балл – ребенок не справился с заданием или отказался от выполнения.

С опорой на диагностический инструментарий составлена интервальная шкала.

21-30 баллов – высокий уровень сформированности навыков словообразования. Отражает самостоятельность в использовании навыков словообразования существительных, прилагательных и глаголов.

11-20 баллов – средний уровень сформированности, который отражает некоторые трудности у ребенка при применении навыков словообразования существительных, прилагательных и глаголов.

0-10 баллов – низкий уровень, отражающий значительные затруднения ребенка в умении образовывать существительные, прилагательные, глаголы.

По полученным результатам в начале учебного года был проведен качественный и количественный анализ полученных данных, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2 – первичные результаты диагностики сформированности навыков словообразования старших дошкольников с ОНР Шуровня.

№	ФИО ребенка	1 блок- словообразование существительных				2 блок – словообразование глаголов			3 блок – словообразование прилагательных			Итого	Уровень
		Умение дифференцировать единственное и множественное число	Образование косвенных падежей	Образование существительных при помощи суффиксов уменьшительно-ласкательного	Образование сложных существительных	Образование приставочных глаголов	Согласование глаголов с существительным в числе и роде	Образование возвратных глаголов	Образование притяжательных прилагательных	Образование относительных прилагательных	Согласование прилагательного с существительным в роде и числе		
1	В. Ш.	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	13	средний
2	Н. А.	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	13	средний
3	В. П.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	12	средний
4	В. Г.	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	12	средний
5	К. Г.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	средний
6	З. Щ.	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	13	средний
7	К. Ю.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	низкий
8	А. Б.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	низкий
9	Н. Б.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	низкий
10	Д. Ш.	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	13	средний
11	А. Д.	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	16	Средний
Средний балл		1,5	1,1	1,3	1,2	1,2	1,0	1,3	1,0	1,4	1,1	<b>12,1</b>	

У детей старшего возраста данной группы детского сада средний балл составил 12,1 балла, что соответствует уровню сформированности навыков словообразования ниже среднего.

Рассмотрим подробно выполнение каждого задания отдельно. В 1 блоке заданий, выявлялось умение дифференцировать единственное число и множественное число существительных. Результаты получились следующие: не смогли выполнить задание 5 человек, что соответствует 45,5% от общего числа детей, выполнили задание с помощью педагога 6 дошкольников, соответственно 54,5% детей. Дети затруднялись преобразовывать существительные из единственного числа во множественное, например стулы, уши, бровы.

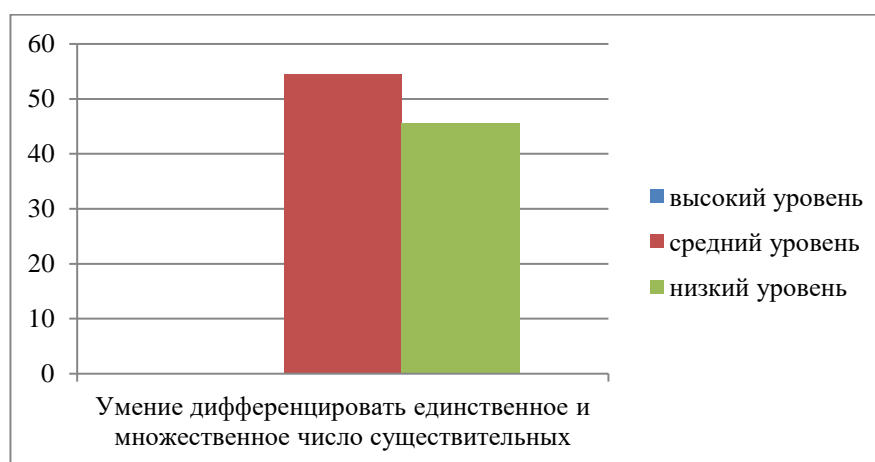


Рисунок 1. Умение дифференцировать единственное и множественное число существительных

Вторым заданием в 1 блоке проверялось умение образовывать косвенные падежи, результаты оказались следующие: всего лишь один ребенок с помощью взрослого смог преобразовать существительные в косвенных падежах, в процентах это 9,1, а остальные 10 ребят- 90,9 % не справились с заданием. У остальных ребят не получилось образовать косвенные падежи, ошибки были следующие: «-Куда идут девочки?» – «незнаю»; «Откуда возьмем лекарство?» – «в шкафчике»; «Где сидит ученик?» – «столе» и т.д.





Рисунок 2. Умение образовывать косвенные падежи

При выявлении умений словообразования существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, были получены данные, которые говорят о том, что дети не могут правильно образовать слово. Только 3 ребят – это 27,3%, с помощью педагога смогли преобразовать слова правильно, а 8 детей – 72,7% даже с подсказками не справились. Так, например, вместо «ведёрко» – «ведрышко», «сумка» - «сумка», «воробей» - «воробейка», «топор» - «топоренок» и т.д.

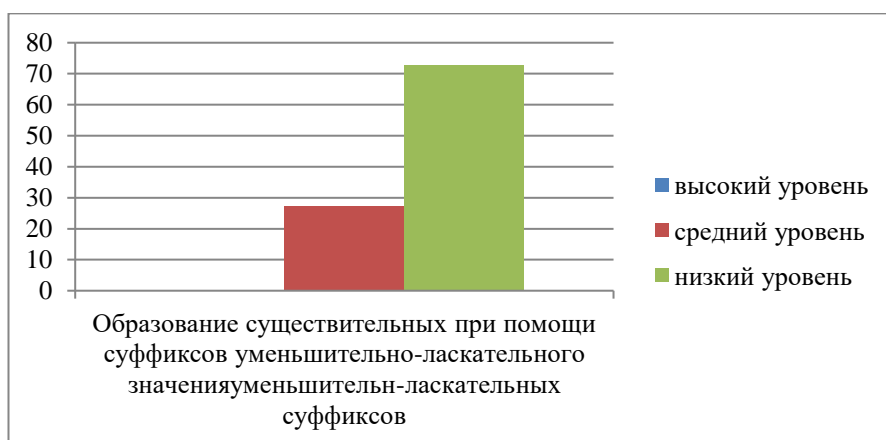


Рисунок 3. Образование существительных при помощи суффиксов уменьшительно-ласкательного значения

Последним заданием в 1 блоке стало задание, где детям предлагалось из двух слов составить одно. Это задание вызвало большое затруднение у детей, им было сложно составить слова: водопад, листопад, снегопад и другие. По этому заданию получены данные: 2 детей – 18,2%, при помощи взрослого смогли составить слова, а 9 – 81,8% дошкольников не справились с этим заданием. Особые трудности вызывали слова редко

используемые или отсутствующие в словаре детей слова, такие как водопад, слово «пылесос» также вызвало затруднение.

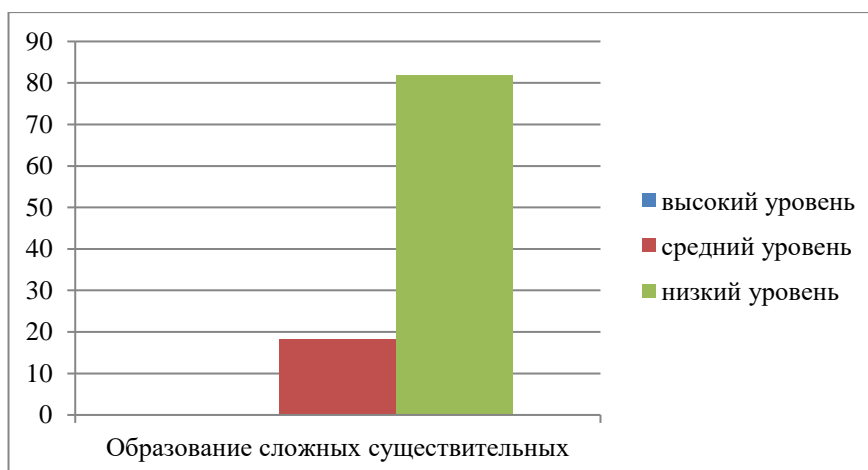


Рисунок 4. Образование сложных существительных

Во 2 блоке диагностических заданий, проверялся уровень развития навыков словообразования глаголов обратных, приставочных, и согласованных с существительным в роде и числе. Рассмотрим результаты по каждому заданию этого блока.

Итак, образование приставочных глаголов. С этим заданием при помощи взрослого справились 2 детей, это 18,2% от общего числа группы, а 81,8% - это 9 ребят, как ни пытались не смогли образовать глагол «шла» с помощью различных приставок. Возникали ошибки в образовании схожих по действию слов: «вошла – зашла», «шла – ушла» и т.д.



Рисунок 5. Образование приставочных глаголов

При согласовании глаголов с существительными в числе и роде ни один ребенок, не справился с заданием. Трудности у дошкольников возникали, при образовании числа, так, например: «Бабочка летает, а бабочки? - «тоже летает»; в образовании рода: «Саша (мальчик) взял, а Саша (девочка)? - «взял» и т.д.

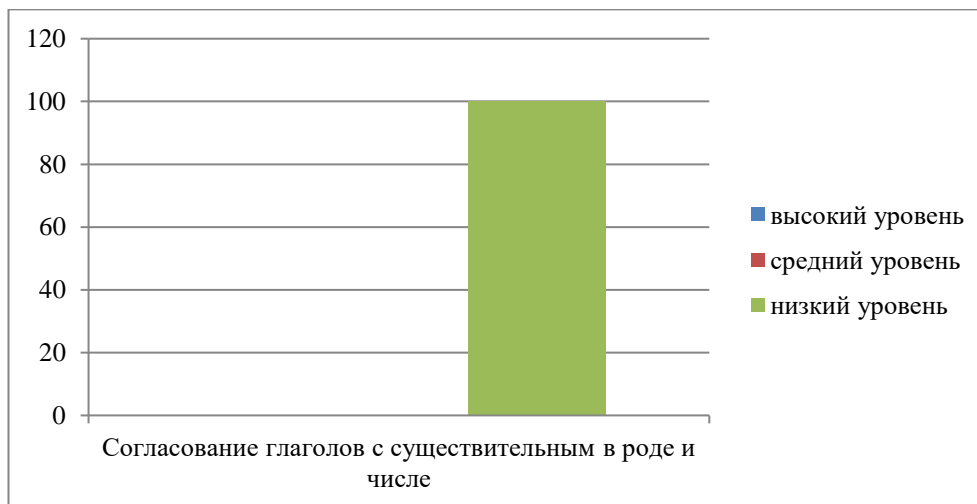


Рисунок 6. Согласование глаголов с существительным в роде и числе

В задании с образованием возвратных глаголов, были получены данные, что 8 детей – 72,7% не смогли правильно образовать слово, а 3 ребят – это 27,3%, с помощью педагога справились с этим заданием. Например, ошибки были: «Петя еще плыл, а Саша уже? «уплыл»; «Соня еще чистила лицо, а Оля уже? –«прочистила», «Оля еще ела сушку, а папа уже? «ел» и т.д.

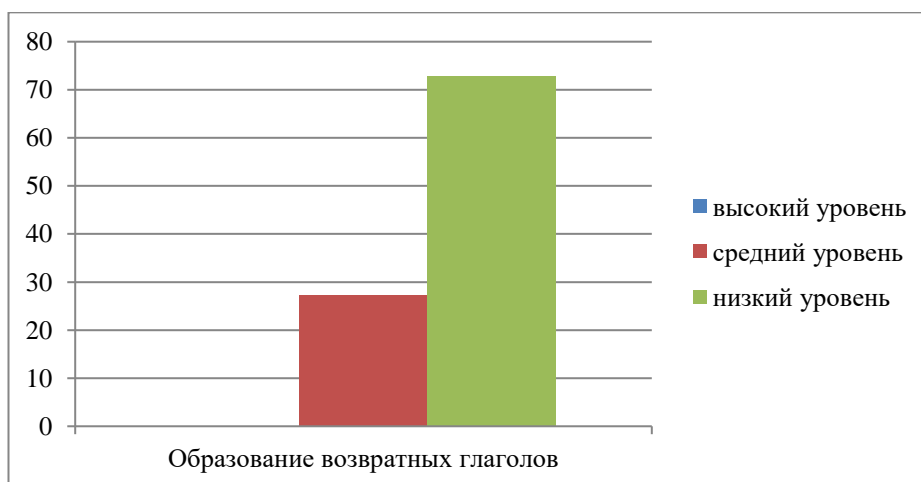


Рисунок 7. Образование возвратных глаголов

Переходя к 3 блоку заданий, отметим, что в этом блоке исследовалось словообразование прилагательных: притяжательных, относительных, согласованных с существительным.

В первом задании, где необходимо было правильно образовать притяжательное прилагательное, используя демонстрационный материал, никто не справился с этим заданием, дети не могли преобразовывать слова, например: «Голова утки, чья?» – «утячья», «Хвост лошади, чей?» – «лошадный», «У петуха хвост, чей?» – «петухий», «У овцы шерсть, чья?» – «овцаная», «У медведя лапы, чьи?» – «медведины» и т.д.

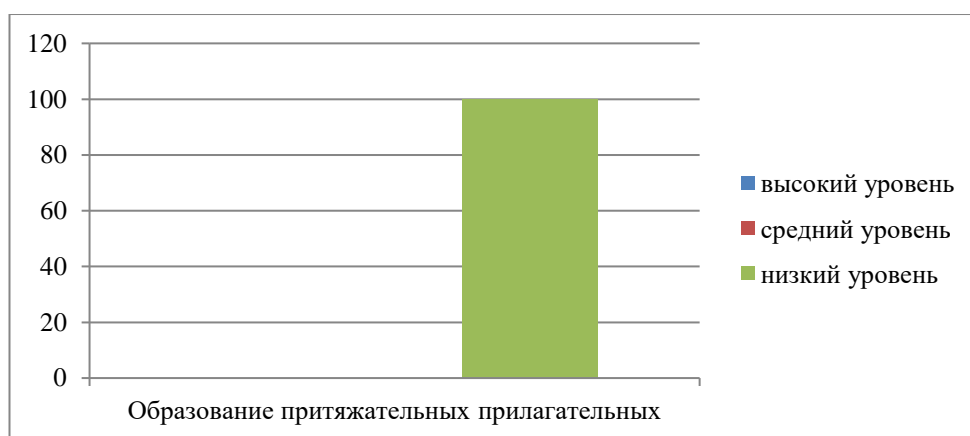


Рисунок 8. Образование притяжательных прилагательных

Во втором задании 3 блока, исследовали словообразование относительных прилагательных. 4 дошкольника, то есть 36,4% справились с помощью взрослого с заданием, а 7 детей – 63,6% не справились. Ошибки в образовании относительных прилагательных были такие: «скамейка из дерева» – «деревная», «сумка из кожи» – «кожистая», «подушка из пуха, какая?» – «пухуная», «шапка из меха, какая?» – «мехная» и т.д.

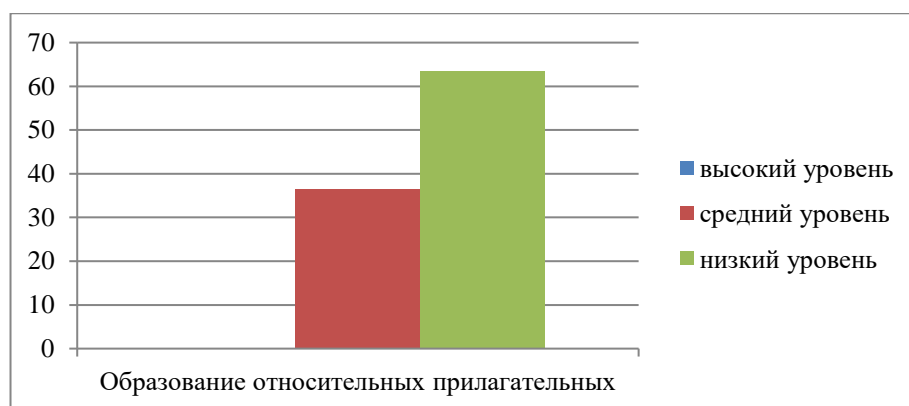


Рисунок 9. Образование относительных прилагательных

В последнем задании, определялось умение согласовывать существительное и прилагательное в роде и числе. С этим заданием с помощью педагога справился только 1 ребенок – 9,1%, а 10 ребят – 90,9% не справились с этим заданием. Трудности возникали в образовании слов, касаемых формы предметов, например: «зеркало овальная», «мороженое сладкая», «стакан стеклянный», «ложка деревянная» и т.д

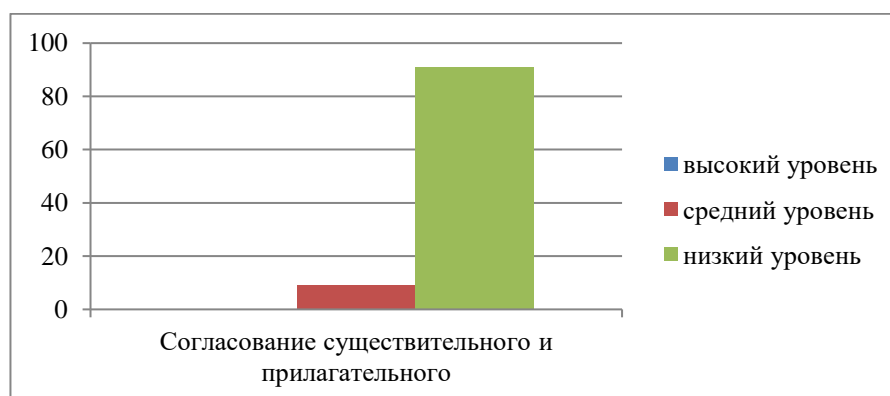


Рисунок 10. Согласование существительного и прилагательного

В академических кругах, где ученые занимаются всесторонним изучением речевых расстройств и нарушений у детей, является общепризнанным и неоспоримым фактом, подкрепленным многочисленными исследованиями и клиническими наблюдениями, что дети, страдающие от такого серьезного нарушения речевого развития, как общее недоразвитие речи, сталкиваются со значительными, порой непреодолимыми трудностями в процессе овладения навыками словообразования, поскольку данный процесс требует от ребенка высокого

уровня аналитико-синтетической деятельности, подразумевающей способность к абстрактному мышлению, выделению языковых закономерностей и задействию сложных грамматических операций, которые представляют существенную сложность для детей с подобным нарушением речевого развития.

Помимо непосредственных языковых трудностей, неразрывно связанных с усвоением знаковой системы языка и являющихся характерными для данного речевого расстройства, дети с общим недоразвитием речи также демонстрируют ряд сопутствующих когнитивных и поведенческих особенностей, таких как рассеянность внимания, проявляющаяся в неспособности сосредоточиться на выполнении задания в течение длительного времени, низкая способность к концентрации усилий, а также недостаточный уровень самоконтроля над собственной речевой деятельностью, что выражается в частых оговорках, затруднениях в подборе нужных слов и построении грамматически правильных высказываний, а также в потребности в постоянной поддержке и руководстве со стороны взрослых, обладающих необходимыми знаниями и опытом, в процессе речевой коммуникации.

Особенно ярко выражены эти проблемы в области словообразования, связанные с несформированностью языковых операций и серьезными затруднениями при грамматическом конструировании, являются у детей старшего дошкольного возраста с третьим уровнем общего недоразвития речи, которые осваивают навыки словообразования значительно медленнее по сравнению со своими сверстниками с нормативным, соответствующим возрастным нормам речевым развитием, демонстрируя значительное отставание от них в данной области языкового развития.

Принимая во внимание тот факт, что у старших дошкольников с третьим уровнем общего недоразвития речи наблюдается существенное отставание в развитии навыков словообразования от нормативных

показателей для данной возрастной группы, диктуемых закономерностями онтогенеза речевого развития, становится очевидной и неоспоримой необходимостью оказания им своевременной, систематической и квалифицированной коррекционно-развивающей логопедической помощи, направленной на преодоление имеющихся у них серьезных затруднений в области словообразования и стимуляцию дальнейшего развития речевых навыков в целом.

### **2.3 Направления и содержание коррекционной работы в рамках реализации проекта «Со словами весело играть» по формированию навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня средствами интерактивных игр**

На основе результатов предпроектного исследования был разработан проект по коррекционно-развивающей работе с детьми старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня (далее – ОНР III уровня), по развитию навыков словообразования средствами интерактивных игр «Со словами весело играть».

Участниками реализации данного проекта стали все участники, которые проходили исследование, это 11 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Идея проекта состоит в системной работе по решению коррекционных задач, в части развития навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня. С учетом выявленного уровня навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня, для составления заданий был использован дифференцированный подход, который предполагает обучать детей на наивысшем уровне их познавательных возможностей, что обеспечит каждому дошкольнику оптимальные условия для формирования навыков словообразования. Дети, освоив легкий вариант задания в игре, смогут перейти на более сложный уровень задания.

Игры составлены на основе POWER POINT – инструмента Microsoft Office, с использованием инструмента интерактивности: «макрос» и «разработчик», переведено и сохранено в формат «демонстрации» (во избежание случайного редактирования и сброса настроек интерактивности). Все использованные картинки сгенерированы нейронными сетями: Кондински, PIXMA, Fusion Brain, Perplexy и других. В связи с этим вопрос о нарушении авторских прав при использовании картинок не стоит.

Основные принципы реализации коррекционно-развивающей задач в рамках проекта:

– онтогенетический принцип реализуется в необходимости учитывать при определении последовательности и содержания коррекционной работы, становление и развитие речи в онтогенезе.

– принцип развития, при реализации этого принципа учитывалась степень (уровень) не сформированности грамматического строя каждого участника.

В соответствии с Образовательной Программой дошкольного образования Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида «Х», города Железногорска-Илимского, весь образовательный процесс разбит на лексические темы, поэтому в кейс входят интерактивные игры, направленные на развитие навыков словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня с учетом лексической темы, представленной в календарно-тематическом планировании в Приложение Б.

С учетом выявленного уровня навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня, для составления заданий был использован дифференцированный подход, который предполагает обучать детей на наивысшем уровне их познавательных возможностей, что обеспечит каждому дошкольнику оптимальные условия для формирования навыков



словообразования. Дети, освоив легкий вариант задания в игре, смогут перейти на более сложный уровень задания.

Игры составлены так, чтобы решать максимально возможное количество коррекционных задач по развитию навыков словообразования: это и словообразование существительных:

– умение дифференцировать единственное и множественное число существительных;

– образование косвенных падежей существительных;

– образование существительных при помощи суффиксов уменьшительно-ласкательного значения;

– образование сложных существительных.

Это и словообразование глаголов:

– образование приставочных глаголов;

– согласование глаголов с существительными в числе и роде;

– образование возвратных глаголов;

Это и словообразование прилагательных:

– образование притяжательных прилагательных;

– образование относительных прилагательных;

– согласование прилагательного и существительного в роде и числе.

Так как темой игры, является лексическая тема недели, то и играли в них в конце недели, как бы подводя итог и систематизируя полученные за неделю знания, формируя тем самым рефлексию.

Главным преимуществом интерактивных игр, входящих в кейс, является наглядность, как инструмент усвоения и повторения новых навыков и умений. Кроме наглядности, дети также воспринимают информацию на слух и с помощью движения объектов. Помимо этого, играть в интерактивные игры ребенок может самостоятельно, контролируя темп выполнения заданий и их количество, что в свою очередь отвечает принципу индивидуализации и самостоятельности, описанной во ФГОС ДО.

Наглядность интерактивных игр надолго приковывает внимание дошкольников, дети получают положительные эмоции и положительный заряд, вызывает желание рассмотреть, поиграть, вернуться к этой игре еще и еще раз.

Использование такого приема закрепления материала, не привычного для детей, позволяет повысить уровень произвольного внимания, память и другие психические функции.

Играть дети могут, как говорилось выше, индивидуально, но можно организовывать и парное проигрывание, а также подгрупповое.

Для того чтобы использовать авторский кейс интерактивных игр «Со словами весело играть», направленных на развитие навыков словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня, необходимо иметь на компьютере установленное, программное обеспечение соответствующее Windows, версия не ниже 10, Microsoft Office, версия 2016 года, Power point, версия не ниже 2016 года, пример игры в Приложении В, методическое описание интерактивных игр Приложение Г.

#### **2.4 Определение результативности разработанного проекта «Со словами весело играть» нацеленного на формирование словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Реализации проекта «Со словами весело играть», направленного на развитие навыков словообразования средствами интерактивных игр, длилась в течение учебного года. Согласно плану реализации проекта, целью завершающего этапа проектного исследования являлась оценка его результативности. На данном этапе с участниками группы, в количестве 11 дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня (далее – ОНР III уровня), было проведено повторное обследование развития навыков словообразования по тем же диагностическим методикам, что и на предпроектном этапе, включающим уровень развития

словообразования существительных, словообразование глаголов, словообразование прилагательных, после проведенных мероприятий, направленных на формирование навыков словообразования в рамках проекта «Со словами весело играть».

Результаты выполнения заданий на завершающем этапе представлены в таблице 3.

Таблица 3 – результаты диагностики развития навыков словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня на завершающем этапе проектного исследования

№	ФИО ребенка	1 блок- словообразование существительных				2 блок – словообразование глаголов			3 блок – словообразование прилагательных			Итого	Уровень
		Умение дифференцировать единственное и множественное число	Образование косвенных падежей	Образование существительных при помощи суффиксов уменьшительно-ласкательного	Образование сложных существительных	Образование приставочных глаголов	Согласование глаголов с существительным в числе и роде	Образование возвратных глаголов	Образование притяжательных прилагательных	Образование относительных прилагательных	Согласование прилагательного с существительным в роде и числе		
1	В. Ш.	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	25	высокий
2	Н. А.	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	28	высокий
3	В. П.	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	24	высокий
4	В. Г.	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	26	высокий
5	К. Г.	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	23	средний
6	З. Щ.	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	27	высокий
7	К. Ю.	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	28	высокий
8	А. Б.	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	27	высокий
9	Н. Б.	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	23	средний
10	Д. Ш.	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	23	средний
11	А.Д.	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	26	Высокий
Средний балл		2,5	2,7	2,7	2,5	2,9	2,5	2,2	2,5	2,5	2,5	25,5	

Исходя из таблицы можно сделать выводы, о том, что на предпроектном этапе средний балл составлял 12,1, а на завершающем этапе проекта составил уже 25,5 балла, что соответствует высокому уровню развития навыков словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня. Все полученные данные отображены на рисунке 11.

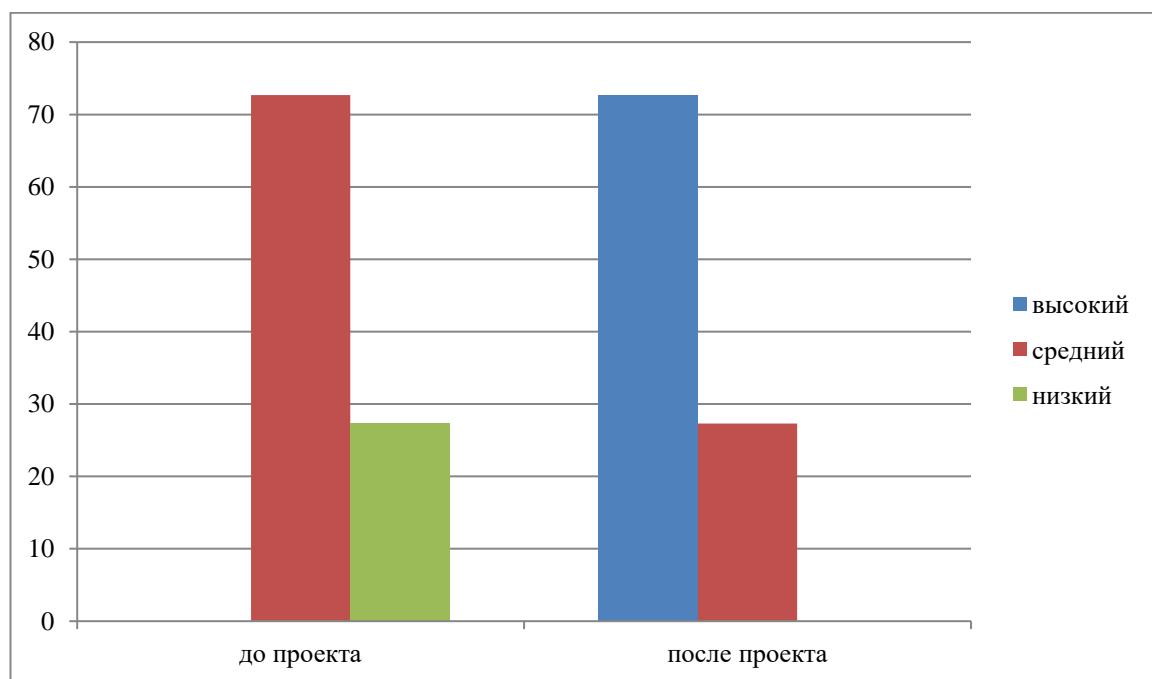


Рисунок 11. Сравнительные результаты диагностирования уровня сформированности навыков словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня

Полученные данные свидетельствуют об эффективности проекта «Со словами весело играть»: после его реализации значительно сократилось количество детей с ОНР, показывающих низкий уровень развития навыков словообразования (с 27,3% до 0%). Детей показали высокий уровень развития словообразования, что соответствует 72,7% от общей численности диагностируемых детей. На среднем уровне оказалось 3 дошкольников (27,3%) .

Рассмотрим сравнительные результаты средних баллов диагностирования на первом и завершающем этапе проекта по всем заданиям, рисунок 12.

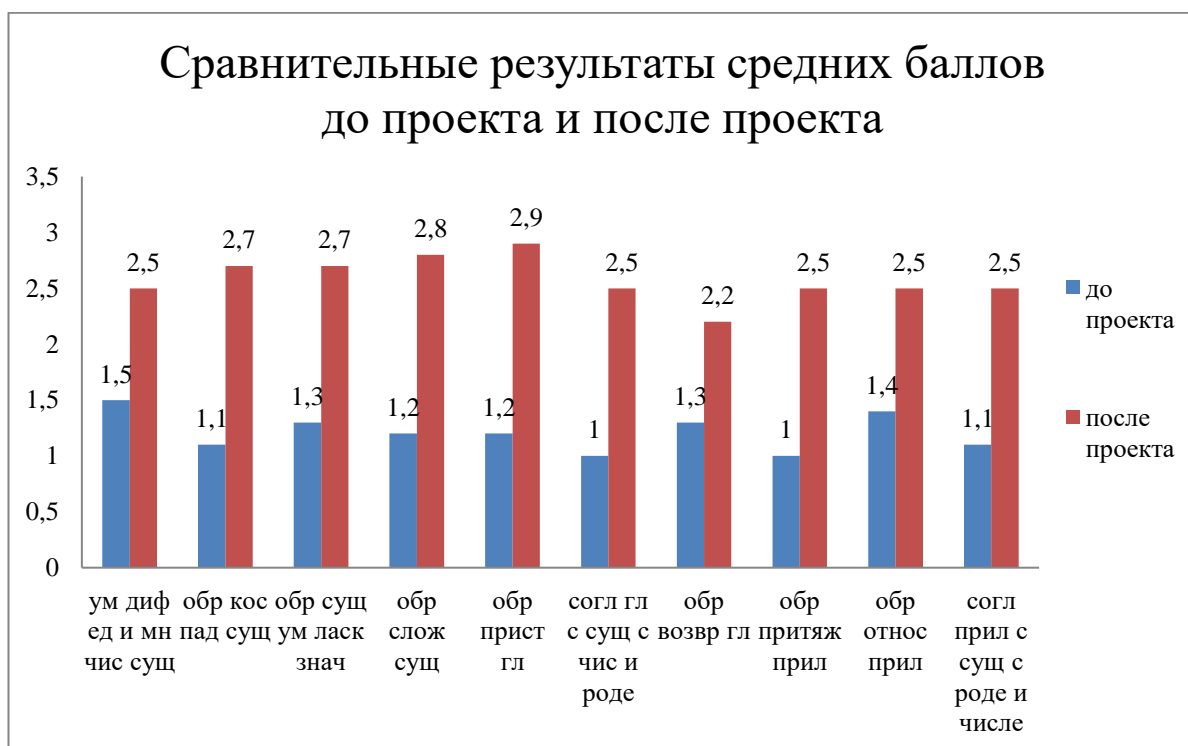


Рисунок 12. Сравнение средних баллов по всем заданиям методики диагностирования развития навыков словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня на начальном и завершающем этапе проекта «Со словами весело играть»

Полученные данные свидетельствуют о том, что по всем заданиям методики средние баллы после реализации проекта «Со словами весело играть» значительно улучшились. Положительные изменения замечены у старших дошкольников с ОНР III уровня при совершенствовании навыков словообразования существительных, глаголов, а также прилагательных. Интерактивные игры, входящие в авторский кейс, не только способствовали развитию навыков словообразования, но и

активизировании в речи новые слова, чем значительно обогащали словарь дошкольников.

На рисунке 13, представлены общие баллы детей, до проекта и после проекта.

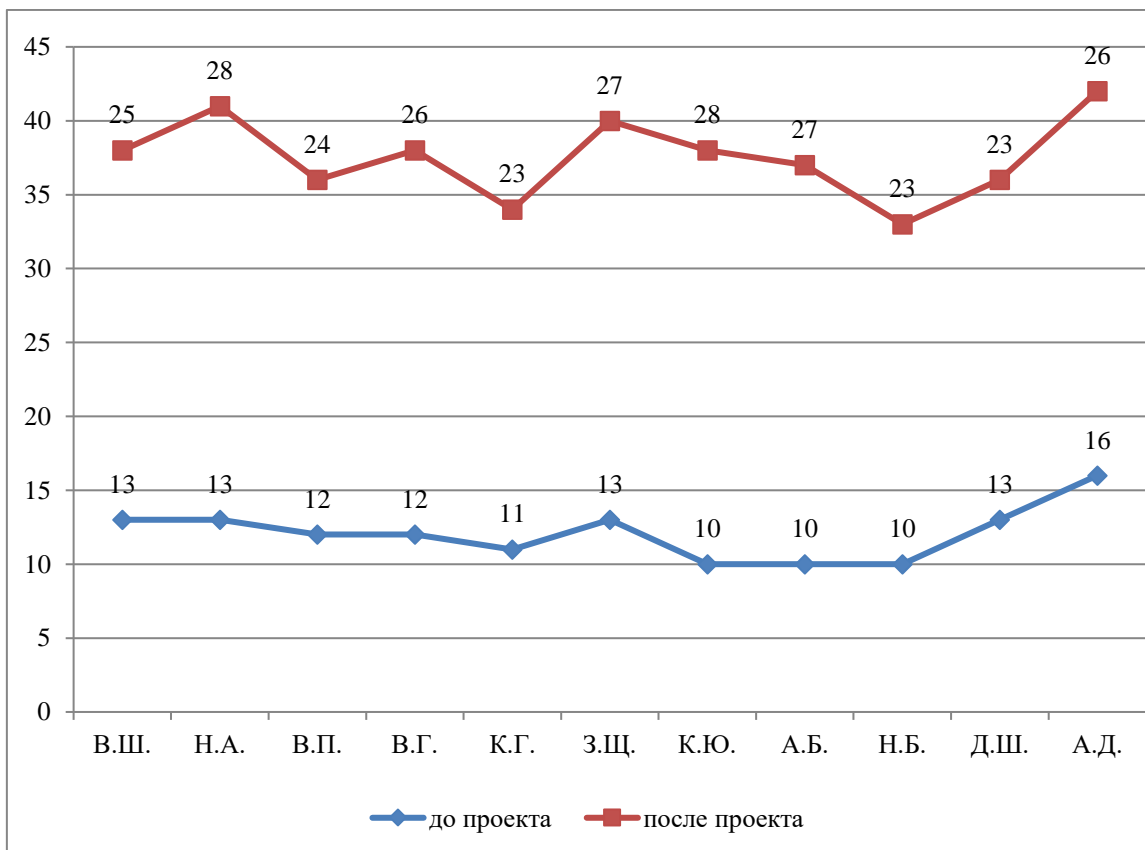


Рисунок 13. Динамика изменения общих баллов старших дошкольников с ОНР III уровня по всем заданиям на начальном и завершающем этапе проекта «Со словами весело играть»

Указанные выше данные, показывают, что у всех детей отмечаются изменения в сумме баллов, полученных по всем заданиям диагностики. Посредством правильного использования уменьшительно-ласкательных суффиксов, дошкольники успешно образовывали «ласковые» слова, при согласовании глаголов и прилагательных с существительным в роде и числе могли правильно использовать новые слова, при правильном дифференцировании единственного и множественного числа

существительных, научились не только правильно их образовывать, но и использовать в самостоятельной речи.

В процессе реализации проекта «Со словами весело играть» у детей старшего дошкольного возраста с ОНР Шуровня повысился интерес к образовательной деятельности в течении недели, так как в конце их ждала интересная игра, в которой ни могли систематизировать полученные знания и закрепить навыки словообразования. Также хочется отметить, что с использованием интерактивных игр у детей повысилась концентрация внимания, а также повысился уровень понимания принципов словообразования, дети стали активно использовать средства общения, возрос интерес к развитию лексико-грамматических категорий. Кроме всего прочего, было замечено, что дошкольники с ОНР III уровня повысили уровень развития связной речи, посредством использования навыков словообразования, а также наблюдалась положительная динамика развития памяти.

В процессе реализации педагогического проекта под названием «Со словами весело играть», нацеленного на стимулирование и совершенствование навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста, имеющих серьезные нарушения речевого развития, классифицируемые как общее недоразвитие речи третьего, наиболее тяжелого уровня, посредством вовлечения этой категории дошкольников в увлекательную интерактивную игровую деятельность, созданную на основе специально разработанных методик и подходов, были достигнуты впечатляющие результаты, убедительно демонстрирующие высокую эффективность данной инновационной стратегии в контексте коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими трудности в освоении родного языка.

Необходимо особо подчеркнуть, что дети старшей дошкольной группы, страдающие от стойкого и глубокого общего недоразвития речи третьего, наиболее сложного уровня, продемонстрировали гораздо более

глубокое понимание и усвоение фундаментальных теоретических концепций и принципов, лежащих в основе процессов словообразования и деривации, и их знания относительно механизмов формирования новых лексических единиц значительно расширились и упрочились по итогам проведенной коррекционно-развивающей работы в рамках проекта «Со словами весело играть».

Более того, в указанной категории старших дошкольников, имеющих диагноз общее недоразвитие речи третьего уровня, наблюдалось существенное совершенствование и прогресс в практическом владении навыками образования новых существительных, глаголов и прилагательных при помощи различных словообразовательных моделей и способов, что служит весомым эмпирическим доказательством позитивной динамики в развитии их речевых способностей и возрастающей лингвистической компетентности.

Однако наиболее значимым и ценным достижением, несомненно, является то обстоятельство, что старшие дошкольники, ранее диагностированные как имеющие общее недоразвитие речи третьего, тяжелого уровня, по итогам участия в проекте «Со словами весело играть» стали демонстрировать гораздо более высокий, качественно новый уровень овладения навыками словообразования, проявляющийся в их возросшей способности систематически, гибко и контекстно-обусловленно образовывать и уместно использовать в собственной устной речи новые разнообразные слова, относящиеся к различным частям речи.



## Выводы по II главе

В рамках педагогического проекта по оценке сформированности словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня было проведено диагностическое обследование 11 детей из специализированной группы одного дошкольного учреждения Иркутской области.

1. Использовалась адаптированная методика оценки словообразовательных компетенций, разработанная известными логопедами. Стимульный материал был переработан в интерактивный формат с использованием PowerPoint.

2. Диагностика показала, что навыки словообразования у детей преимущественно на среднем и низком уровнях. Особые трудности вызывают образование косвенных падежей существительных, согласование по роду/числу, образование притяжательных прилагательных.

Для совершенствования этих навыков был разработан инновационный коррекционно-развивающий проект «Со словами весело играть» с авторским комплексом интерактивных игр в PowerPoint. Игры охватывают разные способы словообразования, обеспечивают комплексный подход и связаны с лексическими темами учебной программы.

3. Проект продемонстрировал высокую эффективность и рекомендуется к внедрению в логопедическую работу дошкольного образовательного учреждения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ознакомившись с проблемой развития словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (далее – ОНР III уровня), проанализировали научную литературу по проблеме исследования. На основе анализа научной литературы раскрыли понятие «словообразование», выделили особенности развития словообразования в онтогенезе, а также при общем недоразвитии речи.

Авторитетные исследования в области лингвистики и психолингвистики, осуществленные такими уважаемыми учеными, как В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, а также С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и другие, убедительно демонстрируют, что процесс овладения детьми словообразовательными процессами на протяжении их онтогенетического развития находится в непосредственной зависимости от степени усвоения ими предметных отношений и их связи с языковыми явлениями, достигая наивысшей точки своего формирования и проявления в дошкольном возрасте.

Более того, ошибки, возникающие в ходе процесса словообразования у детей, свидетельствуют о существенном снижении возможностей детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня в усвоении словообразовательных морфем как языковых знаков, а также в овладении операциями с ними, что, в свою очередь, значительно замедляет и усложняет становление не только лексической системы языка, но и всего словообразовательного процесса в целом, оказывая тем самым глубокое негативное воздействие на общее развитие речи ребенка.

В связи с динамичным развитием современного цифрового мира и активным внедрением и использованием новых информационных технологий было установлено, что на данный момент наблюдается недостаточная проработанность и разработанность методов и средств, которые могли бы обеспечить повышение эффективности процесса

развития словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

В ходе проведенного всестороннего исследования были выявлены и всесторонне охарактеризованы особенности сформированности процессов словообразования имен существительных, прилагательных и глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Также были обоснованы коррекционно-развивающие условия, разработан и реализован проект «Со словами весело играть», направленный на развитие словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня, средствами интерактивных игр.

В ходе проведения повторного диагностирования словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня были выделены показатели результативности проекта «Со словами весело играть»:

–дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня улучшили знания о сущности образования новых слов;

–навыки дошкольников с ОНР III уровня по образованию новых существительных, глаголов и прилагательных значительно улучшились;

–навыки словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня, стали совершеннее в образовании новых слов, а также систематически используются в собственной речи, в соответствии с контекстом.

Получив показатели результативности применения проекта «Со словами весело играть», были определены перспективы дальнейшей реализации, заключающиеся в следующем:

–логопедическая работа с детьми: систематическое использование новых методов работы с детьми с ОНР III уровня по формированию навыков словообразования;

–работа с педагогами: ознакомление с методической разработкой по теме проекта; проведение мастер-классов по изготовлению интерактивных игр, на основе POWER POINT.

– работа с родителями: осуществление консультирования по вопросам формирования навыков словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня; организация родительского клуба.

– транслирование педагогического опыта: передача педагогического опыта путем публикаций в периодических изданиях, а также доклады по теме проекта.

Таким образом, цели и задачи проектной работы достигнуты. Идея о том, что формирование словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, при обогащении содержания логопедической работы авторскими интерактивными играми, направленными на развитие словообразования, будет результативной, подтвердилась полностью.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агранович, З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. — Санкт-Петербург.: Детство-Пресс, 2001. — 48 с.
2. Агумян, Г.Г. ИНТЕРАКТИВНЫЕ РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ // Успехи современного естествознания. -2013.- №10.-С.71URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32964> (дата обращения: 11.11.2022).
3. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников / М. Алексеева, М.. — /М.М. Алексеева, В.И. Ярушина. — Москва: Академия, 2017. — 159 с. — Текст: непосредственный.
4. Арушанова, А.Г. Формирование грамматического строя речи / Арушанова, Г. А. — /А.Г. Арушанова. — Москва: Академия, 2016. — 240 с. — Текст: непосредственный.
5. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. — Москва: Мозаика - Синтез, 1999. — 272 с. — Текст: непосредственный.
6. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. пособие / Т. В. Ахутина. — Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова.-3-е изд., испр. и доп. — Москва: Юрайт, 2018. — 175 с. — Текст: непосредственный.
7. Бенилова, С. Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика): монография/ С.Ю. Бенилова, Л.Р.Давидович / С. Ю. Бенилова. — Москва: НОУ ВПО "МПСУ", 2014. — 536 с. — Текст: непосредственный.
8. Брунов, Б. П. Игра как средство обучения, воспитания и коррекции: методическое пособие / Б. П. Брунов, В. И. Петроченко. — Краснояр.

- гос. пед. унив-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск: , 2011. — 144 с. — Текст: непосредственный.
9. Волошина, Н.А. Состояние словообразования у дошкольников с ОНР// научно-методический электронный журнал «Концепт».-2016.- Т.3.-С.6-10.
  10. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — /А.Н. Гвоздев. — Санкт-Петербург: Питер, 2017. — 360 с. — Текст: непосредственный.
  11. Дейниченко, Л. Б. Особенности развития форм и функций речи старших дошкольников в различных видах деятельности: монография Л.Б. Дейниченко / Л. Б. Дейниченко. — Москва: Издательство МГОУ, 2013. — 242 с. — Текст: непосредственный.
  12. Емельяненко, Ю. Р. Интерактивные игры как средство познавательного развития дошкольника // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3161–3165. – URL: <https://e-koncept.ru/2017/970959.htm>
  13. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. — Москва: Национальный книжный центр, 2016. — 176 с. — Текст: непосредственный.
  14. Жирова, М. В. Применение игр для развития творческих способностей детей дошкольного возраста / М. В. Жирова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 27. — С. 230-232.
  15. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева / Н. С. Жукова. — Екатеринбург: ЛИТУР, 2003. — 320 с. — Текст: непосредственный.
  16. Захарова, А. В. К вопросу о развитии грамматического строя речи у детей дошкольного возраста / А. В. Захарова. — /А.В. Захарова. — Москва: Эксмо, 2016. — 86 с. — Текст: непосредственный.

17. Каше Г. А. Исправление недостатков речи у дошкольников / Г. А. Каше. — под редакцией Р.Е. Левиной. — Москва: Просвещение, 1971. — 192 с. — Текст: непосредственный.
18. Китик, Е. Е. Основы логопедии: учебное пособие / Е. Е. Китик. — 5-е изд. — Москва: ФЛИНТА: наука, 2018. — 196 с. — Текст: непосредственный.
19. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. — Москва: Советская Россия, 1973. — 258 с. — Текст: непосредственный.
20. Кубрякова, Е. С. Большая российская энциклопедия / Е. С. Кубрякова, В. В. Лопатин, И. С. Улуханов. — Москва: , 2015. — 445-446 с. — Текст: непосредственный.
21. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи / Р. И. Лалаева. — /Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. — Москва: Академия, 2015. — 287 с. — Текст: непосредственный.
22. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: формирование лексики и грамматического строя / Р. И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. — Санкт-Петербург: Союз, 2001. — 158 с. — Текст: непосредственный.
23. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей. Избранные труды. / Р. Е. Левина. — Р.Е. Левина. — Москва: АРКТИ, 2005. — 224 с. — Текст: непосредственный.
24. Леонова, В. А. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста / В. А. Леонова. — /В.А Леонова. — Москва: Владос, 2017. — 312 с. — Текст: непосредственный.
25. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — Москва: Просвещение, 1969. — 214 с. — Текст: непосредственный.
26. Лизунова, Л. Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии : специальность 13.00.03

- «Коррекционная педагогика (логопедия)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лизунова Л.Р. — Екатеринбург, 2004. — Текст : непосредственный.
27. Логопедические практикумы: учебное пособие; Красноярск. Гос. Пед. университет им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2016.-92с.
28. Логопедия.Методическое,наследие:,пособие,для,логопедов,и,студ,дефектол,фак,пед в 5 кн. Книга V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью / под ред. Л.С. Волковой. — Москва: Владос, 2003. — 480 с. — Текст : непосредственный.
29. Логопедия: методика и технологии развития речи дошкольников: учебник. — Ж.В. Антипова, Л.Р. Давидович, О.Н. Дианова под редакцией Н.В. Микляевой. — Москва: ИНФРА\_М, 2017. — 313 с. — Текст: непосредственный.
30. Логопедия: МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО. — под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. — Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО "МОДЭК", 2003. — 336 с. — Текст: непосредственный.
31. Муравьева, Ю.С. Методы логопедической работы по усвоению родственных слов дошкольниками с общим недоразвитием речи / Муравьева, Ю. С. — Текст: непосредственный // Логопед в детском саду. — 2015. — № 1. — С. 87-94.
32. Новоселова, С. Л. Компьютерный мир дошкольника / С. Л. Новоселова, Г. П. Петку. — Москва: Новая школа, 1997. — 128 с. — Текст: непосредственный.
33. Новоторцева, Н. В. Методика развития речи у неговорящих детей: Учебно-методическое пособие / Н. В. Новоторцева. — Ярославль: ЯГПУ, 1999. — 61 с. — Текст: непосредственный.



34. Основы дошкольной логопедии. — / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова. — Москва: Эксмо, 2015. — 320 с. — Текст: непосредственный.
35. Панченко, И.И. Основные формы дизартрических нарушений речи и дифференцированные пути коррекционного воздействия /И. И. Панченко, Л. А. Щербакова. — Москва: Владос, 2016. — 340 с. — Текст: непосредственный.
36. Пейперт, Сеймур Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи / Сеймур Пейперт. — Москва: Педагогика, 1992. — Текст: непосредственный.
37. Пермякова, О. А. Формирование грамматического строя речи у старших дошкольников / О. А. Пермякова. — Москва: Сфера, 2019. — 213 с. — Текст: непосредственный.
38. Петроченко, В. И. Фонетика для логопедов: учебное пособие / В. И. Петроченко, Л. А. Брюховских. — Красноярский гос. пед. унив-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск: 2015. — 112 с. — Текст: непосредственный.
39. Полякова, М. А. Самоучитель по логопедии. Универсальное руководство / М. А. Полякова. — М.А. Полякова. — Москва: Айрис-Пресс, 2011. — 208 с. — Текст: непосредственный.
40. Путкова, Н. М. Формирование вопросительных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: специальность 1.00.03 «Коррекционная педагогика (логопедия)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Путкова Н.М.; — Москва, 2008. — Текст: непосредственный.
41. Пучкова Д.А. Роль компьютерных игр в развитии познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1 ;URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17583> (дата обращения: 18.12.2022).

42. Рождественский, Ю. В. Проблематика современной теории текста в книге В.В. Виноградова «О художественной прозе» / Ю. В. Рождественский. — Москва: Синтаксис, 1979. — 184 с. — Текст: непосредственный.
43. Словообразование. — Текст : электронный // Википедия— свободная энциклопедия:[сайт].—  
URL:<https://ru.wikipedia.org/wiki/Словообразование#:~:text=Словообразование%20образование%20на%20основе,словосложения%20%20конверсии%20%20аббревиации%20и%20другими>
44. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. — /Е. Ф. Соботович. — Москва: Классик стиль, 2014. — 400 с. — Текст: непосредственный.
45. Соловьева, Л. Г. Логопедия: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Л. Г. Соловьева. — под ред. Л.Г. Соловьевой, Г.Н. Градовой - 2-е изд. — Москва : Юрайт, 2022. — 191 с. — Текст: непосредственный.
46. Сохин, А.Ф. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка / Сохин, А. Ф. — /Ф. А. Сохин. — Москва: Академия, 2017. — 102 с. — Текст: непосредственный.
47. Спинова, Л. Ф. особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1-4 кл.) / Л. Ф. Спинова. — Москва: Педагогика, 1980. — 192 с. — Текст: непосредственный.
48. Спинова, Л.Ф. Особенности речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Спинова, Ф. Л. — /Л. Ф. Спинова. — Москва: Академия, 2016. — 388 с. — Текст: непосредственный.
49. Тамбовцева, А.Г. Формирование грамматической правильности речи / Тамбовцева, А.Г. — Текст: непосредственный // Воспитание и обучение в детском саду. — 2015. — № 3. — С. 12-14.
50. Тенкачева, Т. Р. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного

- образования: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (дошкольное воспитание)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тенкачева Т.Р. ; — Екатеринбург, 2014. — Текст : непосредственный.
51. Туманова, В.Т. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи / Туманова, В. Т. — /Т.В. Туманова. — Москва: 2002. — 237 с. — Текст: непосредственный.
52. Туманова, В.Т. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи / Туманова, В. Т. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 2001. — № 4. — С. 68-76.
53. Туманова, Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (логопедия)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Туманова Т.В. ; — Москва, 2005. — Текст: непосредственный.
54. Уварова, Т. Б. Формирование грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи : специальность 13.00.03 «коррекционная педагогика (логопедия)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Уварова Т.Б. ; — Москва, 2011. — Текст: непосредственный.
55. Фадеева, Н.Н. Особенности формирования лексико - грамматического строя речи у дошкольников с ОНР средствами дидактических игр / Фадеева, Н. Н. — Текст: непосредственный // Логопедия. — 2016. — № 4. — С. 3-6.
56. Федеравичене, Э. А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (логопедия)»: автореферат диссертации

- на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Федеравичене Э.А.; — Москва, 1984. — Текст: непосредственный.
57. Федеральный, государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — Текст : электронный // Гарант.ру:— URL:  
<https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>  
(дата обращения: 05.12.2022).
58. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника / Т. Б. Филичева. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 2000. — 78 с. — Текст: непосредственный.
59. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Филичева, Т.Б. — /Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. — Москва : Дрофа, 2015. — 381 с. — Текст: непосредственный.
60. Филичева, Т.Б. Основные направления педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Филичева, Б. Т. — Текст: непосредственный // Логопед в детском саду. — 2014. — № 3. — С. 78-82.
61. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Филичева, Б. Т. — Текст: непосредственный // Логопед в детском саду.. — 2013. — № 3. — С. 65-71.
62. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Филичева, Б. Т. — /Т.Б. Филичева, Т.В. Чиркина. — Москва: Айрис - Пресс, 2008. — 224 с. — Текст: непосредственный.
63. Хантер Б. Мои ученики работают на компьютерах: книга для учителя / перевод с англ. Р.М. Шакирова. - Москва: Просвещение, 1989. - 223 с. - ISBN 5-09-001299-7.
64. Хватцев, М. Е. Логопедия. В двух книгах. Книга 1: учебное пособие / М.Е. Хватцев / М. Е. Хватцев. — под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н.

- Шаховской. — Москва: Владос-Пресс; ИД КДУ, 2013. — 272 с. — Текст: непосредственный.
65. Хорошлвина, Е. В. Формирование средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи : специальность 13.00.03 «коррекционная педагогика (логопедия)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Хорошлвина Е.В. ; — Москва, 2014. — Текст: непосредственный.
66. Цейтлин, Н.С. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / Цейтлин, Н. С. — /С.Н. Цейтлин. — Москва: Владос, 2000. — 240 с. — Текст: непосредственный.
67. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. — С.Н. Цейтлин. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с. — Текст: непосредственный.
68. Черемисина, И.М. Особенности образования суффиксальных прилагательных в детской речи. Фонетика и морфология языков России / Черемисина, И. М. — /М.И. Черемисина, А.В. Захарова. — Новосибирск: 1972. — 162 с. — Текст: непосредственный.
69. Чиркина, Т.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. / Чиркина, В. Г. — /Т.Б. Филичева, Т.В. Чиркина, Т.В. Туманова. — Москва: Просвещение, 2016. — 207 с. — Текст: непосредственный.
70. Шахнарович, А. М. Проблемы формирования языковой способности / А. М. Шахнарович. — Текст: непосредственный // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. — 1991. — № . — С. 185-237.
71. Шаховская, С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи / С. Н. Шаховская. — /под. ред. Л.Б. Халиловой. — Москва: Академия, 1997. — 250 с. — Текст: непосредственный.

72. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. учр. высш. проф. образования / Г. Р. Шашкина. — Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина.-2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательский центр "Академия", 2014. — 256 с. — Текст: непосредственный.
73. Ястребова, А. В. преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А. В. Ястребова. — Москва: АРКТИ, 1999. — 24 с. — Текст: непосредственный.
74. Cummings, Alycia E., and Jessica A. Barlow. 2010. "A Comparison of Word Lexicality in the Treatment of Speech Sound Disorders." *Clinical Linguistics & Phonetics* 25 (4): 265–86. <https://doi.org/10.3109/02699206.2010.528822>
75. Beena Ahmed, Penelope Monroe, Adam Hair, Chek Tien Tan, Ricardo Gutierrez-Osuna & Kirrie J. Ballard. *International Journal of Speech-Language Pathology*, Volume 20, 2018 - Issue 6 <https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1513562>
76. Carol Jaensch, Vera Heyer, Peter Gordon & Harald Clahsen, *Language Acquisition*, Volume 21, 2014 - Issue 4, <https://doi.org/10.1080/10489223.2014.892949>
77. Zajc, M., Istenič Starčič, A., Lebeničnik, M., & Gačnik, M. (2018). Tablet game-supported speech therapy embedded in children's popular practices. *Behaviour & Information Technology*, 37(7), 693–702. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1474253>
78. Wren, Y., & Roulstone, S. (2008). A comparison between computer and tabletop delivery of phonology therapy. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(5), 346–363. <https://doi.org/10.1080/17549500701873920>

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Диагностический комплекс

Данный комплекс выполнен в программе POWER POINT, некоторые задания предполагают движение предметов, поэтому в них встроена анимация

1 Блок: словообразование существительных

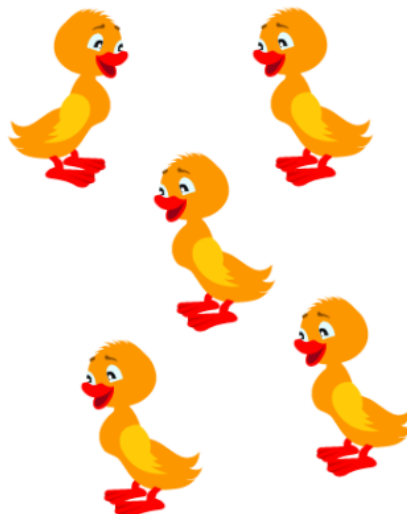
1.1 Умение дифференцировать единственное и множественное число существительных

Пассивный словарь:

Покажи где утёнок, а где утята

Активный словарь:

Он утёнок, а они...?



14

Пассивный словарь:

Покажи где книга, а где книги

Активный словарь:

Она книга, а они...?



Пассивный словарь:

Покажи где ухо, а где уши

Активный словарь:

Оно ухо, а они...?

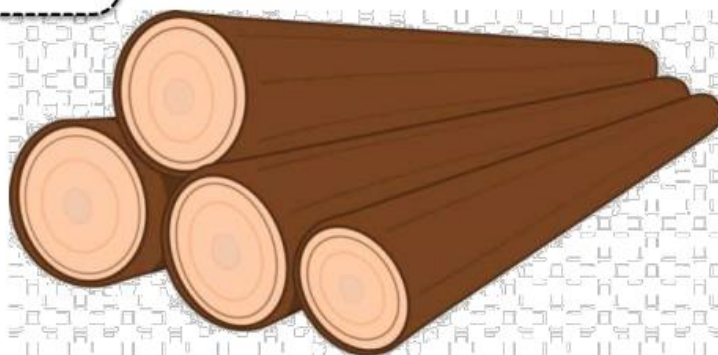


Пассивный словарь:

Покажи где бревно, а где брёвна

Активный словарь:

Оно бревно, а они...?





Пассивный словарь:

Покажи где стул, а где стулья

Активный словарь:

Он стул, а они...?



## 1.2 Образование косвенных падежей



Расскажи, что происходит на картинке

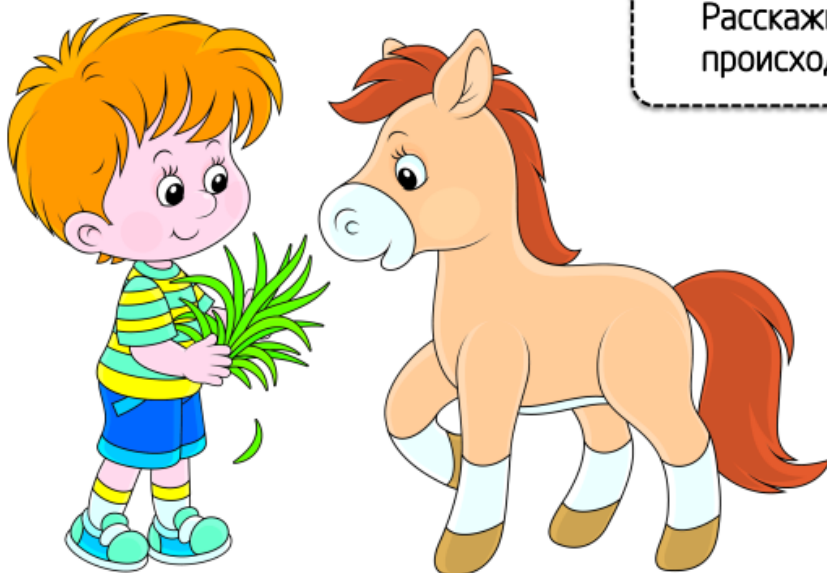
Расскажи, что происходит на картинке



Расскажи, что происходит на картинке



Расскажи, что происходит на картинке





Расскажи, что происходит на картинке



- Куда идут дети?
- Откуда придут дети?



- Откуда возьмем лекарство?
- Где находится крючок?
- Откуда снимем крючок?



- Где висит одежда?
- Откуда снимем платье?



- Где лежит торт?
- Откуда возьмем торт?

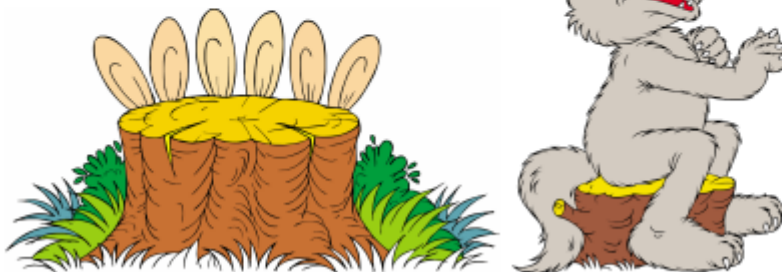
- Где сидит ученик?
- Откуда встанет ученик?



- Где прячется мальчик?
- Откуда выбежит мальчик?

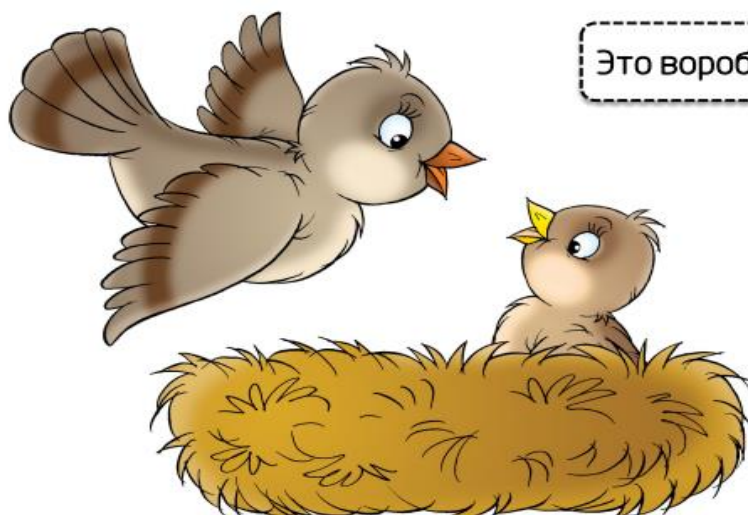


- Где спрятались зайцы?
- Откуда вылезут зайцы?
- Где волк? Где птицы?



### 1.3 Образование существительных при помощи суффиксов уменьшительно-ласкательного значения

Это книга, а это...?  
Если ребенок не справляется – попросите  
показать: Где книга, а где книжечка?



Это воробей, а это...?

Это стул, а это...?



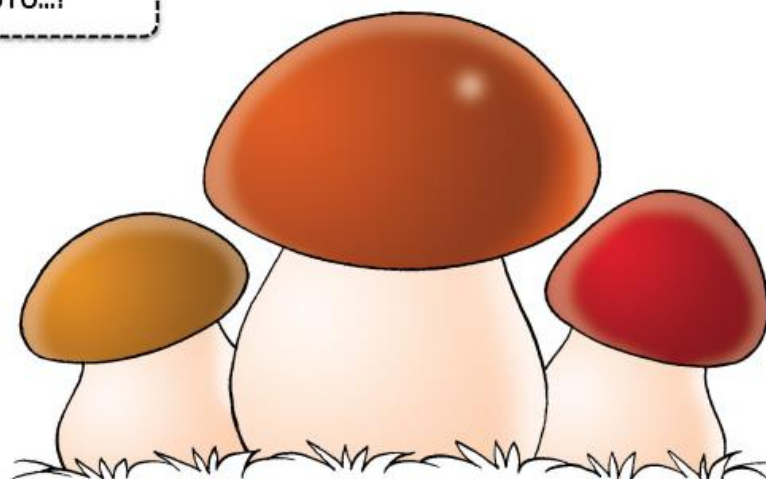
Это ведро, а это...?



Это хлеб, а это...?



Это гриб, а это...?



Это топор, а это...?



## 2 Блок: словообразование глаголов

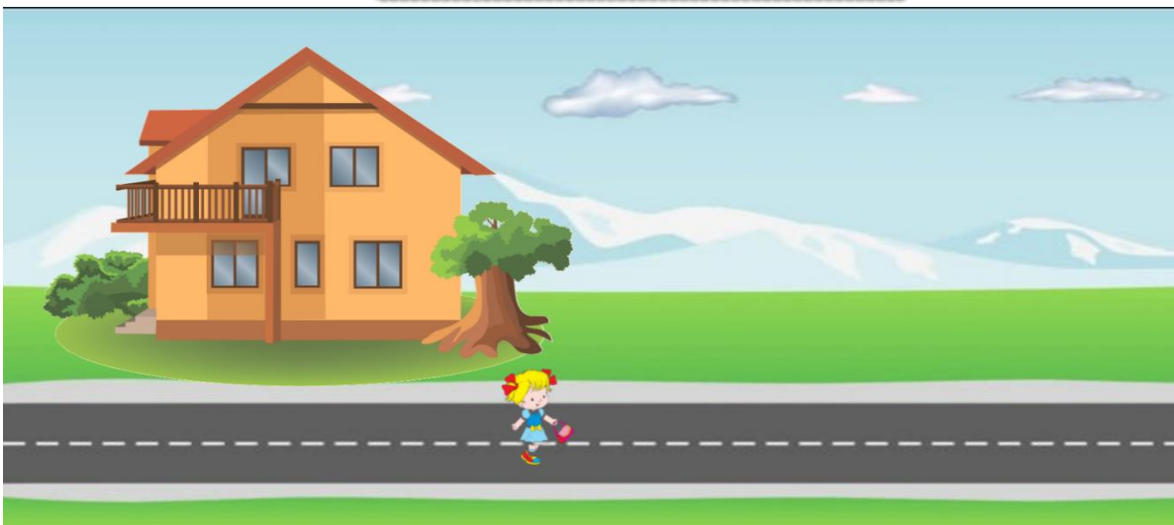
### 2.1 Образование приставочных глаголов

В данном задании встроена анимация, в которой девочка движется по заданной траектории, ребенок смотрит и проговаривает приставочные глаголы (вышла, пришла, зашла, перешла, обошла, ушла)



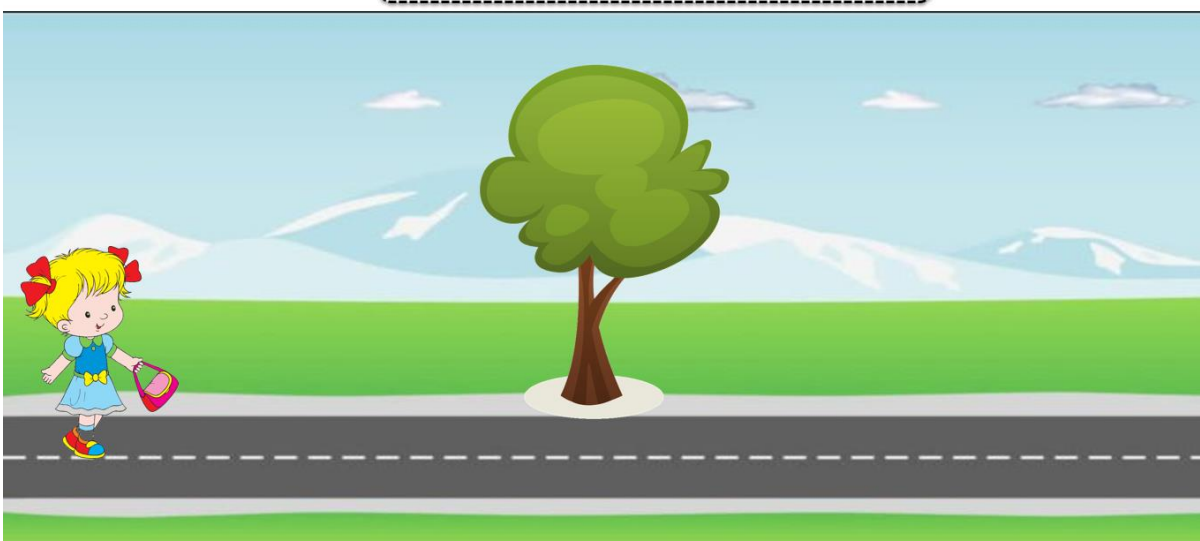
[вернуться](#)

Что сделала девочка?  
«Девочка из дома вышла»



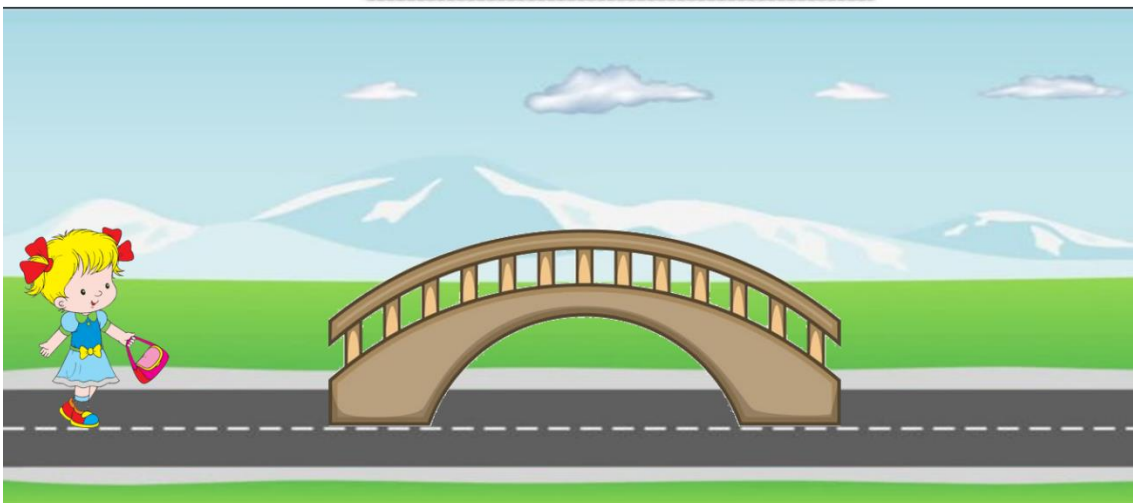
[вернуться](#)

Скажи, что сделала девочка? Дерево  
она обошла



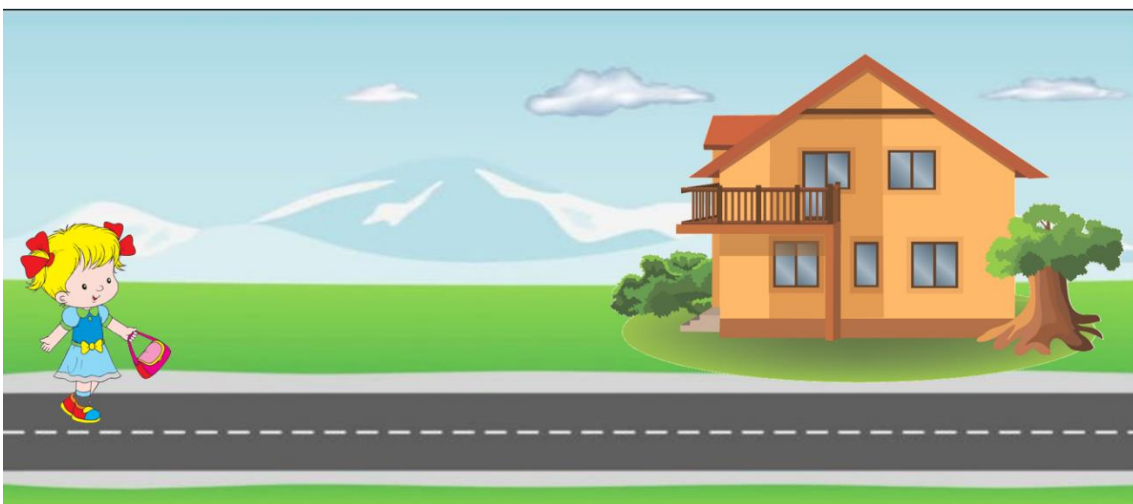
[вернуться](#)

Скажи, что сделала девочка? Мостик она перешла



[вернуться](#)

Скажи, что сделала девочка?  
В дом она вошла



## 2.2 Согласование глаголов с существительным в числе и роде

Цветок растет, а цветы ...?



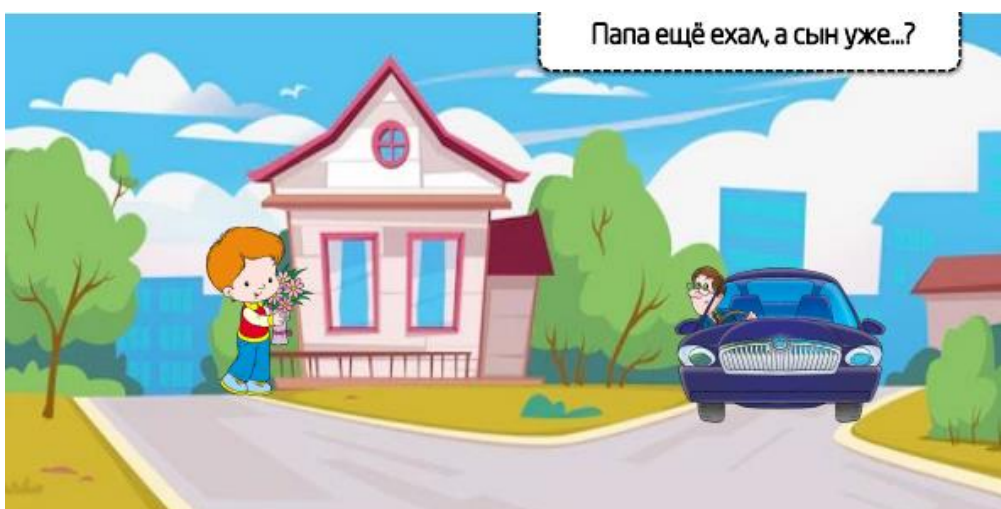
Бабочка летает, а бабочки...?



- Саша взял, а Саша...?
- Саша пришел, а Саша ...?



### 2.3 Образование возвратных глаголов



Соня ещё чистила лицо, а Оля уже...?



Оля ещё ела сушку, а папу уже...?



100

Ваня ещё читал книгу, а Саша уже...?



Аня ещё мыла руки, а Саша уже...?



### 3 Блок: Словообразование прилагательных

#### 3.1 Образование притяжательных прилагательных

Доскажи чья? У лошади хвост...У петуха хвост...У медведя лапы...У утки голова...У льва грива...У овцы шерсть...



### 3.2 Образование относительных прилагательных

Скажи какая  
Скамейка из дерева, тетрадь из бумаги, сумка из кожи,  
шапка из меха, сок из моркови, подушка из пуха



### 3.3 Согласование прилагательного и существительного в роде и числе

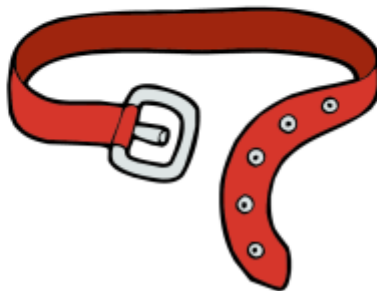
Покажи/скажи какая...какой...какое...какие?



Покажи/скажи какая...какой...какое...какие?

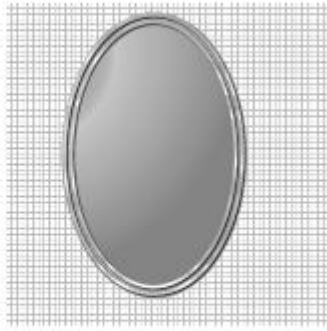


Покажи/скажи какая...какой...какое...какие?





Какой по форме? Овальная, овальный, овальное



Какой по вкусу? Сладкий, сладкое, сладкая



Какой по цвету?



## Календарно-тематическое планирование

Дата	Тема	ответственный
<u>Сентябрь</u> 3 неделя	Кто работает в детском саду (Наблюдение за работой сотрудников. Профессии детского сада)	учитель-логопед, педагоги группы
4 неделя	Осень в городе. Мы шагаем в детский сад (ПДД)	учитель-логопед, педагоги группы
<u>Октябрь</u> 1 неделя	Овощи и фрукты – полезные продукты (фрукты и овощи)	учитель-логопед, педагоги группы
2 неделя	У медведя во бору грибы, ягоды беру (грибы, ягоды)	учитель-логопед, педагоги группы
3 неделя	Золотистый колосок – бублик, слойка, кренделек. Откуда хлеб пришел?	учитель-логопед, педагоги группы
4 неделя	Осенних красок хоровод (признаки осени)	учитель-логопед, педагоги группы
<u>Ноябрь</u> 1 неделя	Друзья наши птицы от грача до синицы (перелетные птицы)	учитель-логопед, педагоги группы
2 неделя	Зайцы, белки и лиса и лесные чудеса (дикие животные)	учитель-логопед, педагоги группы
3 неделя	Путешествие по зоопарку (животные жарких стран)	учитель-логопед, педагоги группы
4 неделя	Путешествие по зоопарку (животные Севера)	учитель-логопед, педагоги группы
<u>Декабрь</u> 1 неделя	В гостях у бабушки в деревне (домашние животные и птицы)	учитель-логопед, педагоги группы
2 неделя	Птичья столовая (зимующие птицы)	учитель-логопед, педагоги группы
3 неделя	Здравствуй, Зимушка – зима! (приметы зимы)	учитель-логопед, педагоги группы
4 неделя	Дед Мороз идет, праздник нам несет	учитель-логопед, педагоги группы
<u>Январь</u> 2 неделя	Проказы Зимушки-зимы (зима в городе, зимние забавы)	учитель-логопед, педагоги группы
3 неделя	На маминой кухне предметы живут и варят, и жарят, и вкусно пекут (посуда, продукты питания)	учитель-логопед, педагоги группы
4 неделя	Путешествие в страну удивительных	учитель-логопед,

	предметов (бытовая техника, мебель)	педагоги группы
<u>Февраль</u>	Комнатные растения	учитель-логопед, педагоги группы
1 неделя		
2 неделя	Моя страна - Россия	учитель-логопед, педагоги группы
3 неделя	Железногорск-Илимский – мой родной город	учитель-логопед, педагоги группы
4 неделя	Наша армия сильна – защищает всех она (Папин праздник. Папины профессии)	учитель-логопед, педагоги группы
<u>Март</u>	Мама, папа, я – дружная семья (я – человек. Моя семья)	учитель-логопед, педагоги группы
1 неделя		
2 неделя	Лучше мамы друга нет – это знает целый свет (мамин праздник. Мамины профессии)	учитель-логопед, педагоги группы
3 неделя	Мне нужны такие вещи (ткани, одежда, головные уборы) Носят ножки и ботинки, и сапожки (обувь)	учитель-логопед, педагоги группы
4 неделя	Чудо техника везде – в небе, в море, на земле (транспорт, ПДД)	учитель-логопед, педагоги группы
<u>Апрель</u>	Чтобы с тобой не случилась беда – правила эти ты помни всегда (ОБЖ)	учитель-логопед, педагоги группы
1 неделя		
2 неделя	Космонавтом быть хочу, скоро в космос полечу	учитель-логопед, педагоги группы
3 неделя	Вот уж снег тает (приметы весны) Я первый цветочек для мамы нашел (первоцветы)	учитель-логопед, педагоги группы
4 неделя	Ловись рыбка большая и маленькая (рыбы)	учитель-логопед, педагоги группы
<u>Май</u>	Нам День Победы подарили деды	учитель-логопед, педагоги группы
1 неделя		
2 неделя	Распустился дивный сад, пчелы в гости к нам летят (насекомые)	учитель-логопед, педагоги группы

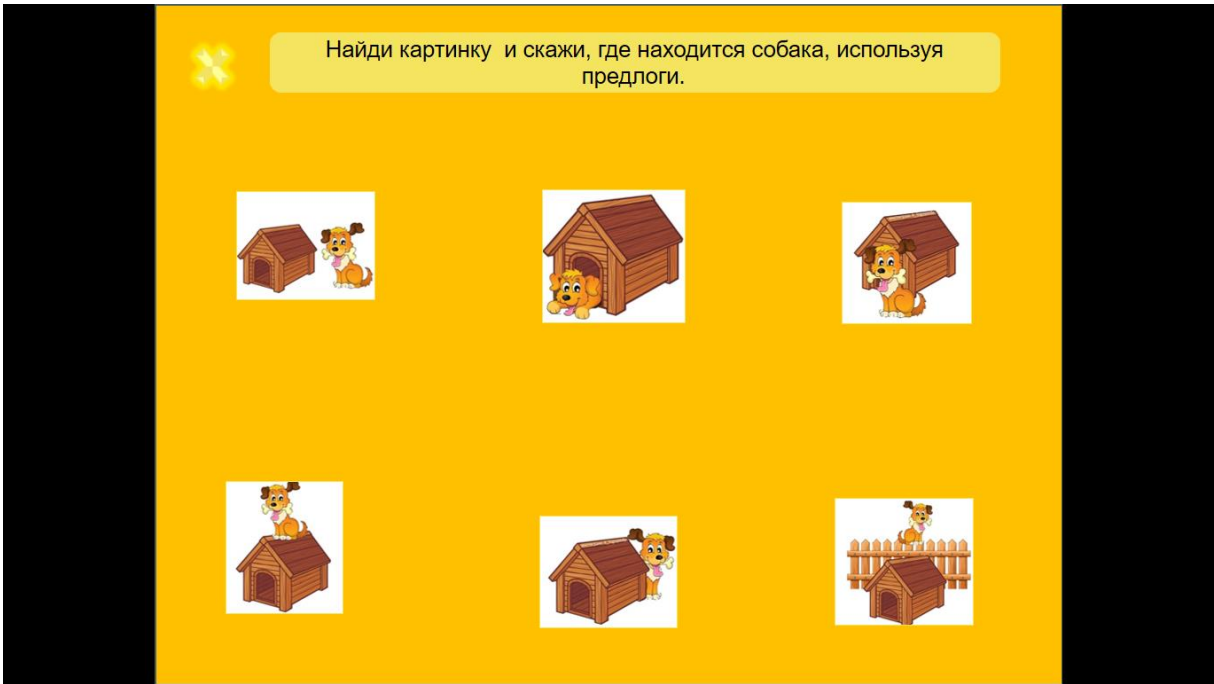
**Пример интерактивной игры, лексическая тема «Домашние животные»**



Меню выбора заданий, каждое изображение животного - это кнопка какого-либо задания.



В этом задании целью является образование существительных множественного числа. Если ребенок выбрал не правильно, то картинки не соединяются стрелочкой, а если правильно то соединяются и звучит сигнал.



В данном задании ребенок учится применять предлоги.



В данном задании формируется навык называния детенышей. Ребенок цепляет мышкой детеныша, называет его и вставляет в окошко, если правильно, то картинка детеныша остается в окошке, если не правильно, то возвращается на прежнее место.



В данном задании ребенок тренируется в использовании притяжательных прилагательных. Все картинки закрыты, ребенок называет животное и открывает, нажимая на круги в нижнем ряду, на месте круга появляется часть животного, ребенок должен назвать правильно.



✂

Сосчитай животных правильно. Для выполнения задания нажимай на пустой квадрат.

				
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

В данном задании дети учатся согласовыванию существительного и числительного. Ребенок нажимая на квадраты, произносит нужный ответ.

✂

Сосчитай животных правильно. Для выполнения задания нажимай на пустой квадрат.





Для формирования приставочных глаголов, используется данное задание. Ребенок отвечает и нажав на кнопку ниже может проверить, правильно ли он ответил. Появится надпись и голосовая озвучка написанного слова.



✂

Образуй одно слово из двух и впиши его в пустое поле.

розовый	+	хвост	⇒	<input type="text"/>	
длинные	+	ноги	⇒	<input type="text"/>	
большие	+	рога	⇒	<input type="text"/>	
гладкая	+	шерсть	⇒	<input type="text"/>	

В данном задании ребенок может потренироваться образовывать сложные слова. Ребенок говорит слово, если правильно, то слово появляется в соседнем окошке.

✂

Образуй одно слово из двух и впиши его в пустое поле.

розовый	+	хвост	⇒	розовохвостая	
длинные	+	ноги	⇒	длинноногая	
большие	+	рога	⇒	большерогая	
гладкая	+	шерсть	⇒	гладкошерстная	

## Приложение Г

### Методическое описание интерактивных игр

Тема	Название игры	Словарь
«Детский сад. Профессии детского сада»	Из чего сделана игрушка. Какая она? Цель: словообразование прилагательных.	- Машинка сделана из железа – она железная. - Самолёт сделан из пластмассы – он ... - Матрёшка сделана из дерева – она ... - Мишка сделан из плюша – он ... - Мяч сделан из резины – он ...
	Кто работает в детском саду? (перечислить профессии) (В детском саду работают ...)	
	Игра «один – много»	один кубик – много кубиков одна кукла – много ... одна машинка – много ... один мяч – много...
	«Назови ласково»	мяч – мячик матрёшка - ... пирамида- ... кукла - ... шар-... машина - ... шар-...
	«Посчитай от одного до пяти»	1 машина, 2 машины, 3 машины, 4 машины, 5 машин 1 кукла...2...3..4..5 1 кубик...2...3...4..5 1 мишка...2...3...4...5 1 коляска..2..3..4..5
«В гостях у бабушки в деревне (домашние животные и птицы)»	Игра «Один -много» цель: научить образовывать существительные множественного числа.	Кошка-кошки, Собака – собаки, Корова – коровы, Лошадь –лошади и т.д.
	Игра «Кто где спрятался?» цель: формирование понимания некоторых предлогов	Предлоги на, под, за, около, над
	«Помоги маме найти своих детенышей» цель: формировать навык образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами	кошка-котенок, корова – теленок, лошадь – жеребенок, овца – ягненок и т.д.
	«Кто хозяин?» цель: употребление притяжательных прилагательных	«Чей хвост? Чья голова? Чьи ноги? Чей хвост?» (лошадь, кошка, собака, гусь)
	«Посчитай» цель: учить согласовывать числительное и существительное	1-теленка, 2- теленка, 3- теленка, 4 теленка, 5- телят.
	«Что сделала собака?» цель: образование приставочных глаголов	Собака – прибежала, подбежала, выбежала, забежала, перебежала
	«Образуй слово» цель: учить образовывать сложные слова	Длинная грива – длинногривая Короткий хвост – короткохвостая
«Зайцы, белки и лиса и лесные чудеса (дикие животные)»	«Угадай, кто это?» цель: употребление слов-признаков	Ребенку предлагается отгадать животное по описанию: «Большой, бурый, лохматый, косолапый, неуклюжий»-медведь «серый, злой, зубастый, сердитый, голодный» - волк «хитрая, пушистая, рыжая, проворная» - лиса

		«маленький, длинноухий, пугливый» - заяц
	«Один – много». Цель: согласование существительных в числе	Заяц - зайцы, лиса - лисы, волк, волки, медведь –медведи, зайчонок - зайчата, лисенок -лисята, волчонок - волчата, медвежонок – медвежата
	«Место обитания» цель: активизация предметного словаря	Медведь – берлога, лиса – нора, волк – логово, белка – дупло, заяц – кустик
	«Длинный – короткий» цель: усвоение слов антонимов	«У зайца уши длинные, а у медведя ...короткие» «У лисы длинный хвост, а у зайца....короткий» «У белки короткие ноги, а у волка.....длинные» «У медведя короткий хвост, а у лисы...длинный»
	«Сколько детенышей?» цель: согласование числительных с существительным	«У лисы - два лисенка, у зайца- три зайчонка, у волка- четыре волчонка, у медведя – один медвежонок, у зайца –пять зайчат».
	«Чья семья?» цель: усвоение притяжательных прилагательных	«Волк, волчица и волчонок – это волчья семья» «Медведь, медведица и медвежонок – это медвежья семья» «Заяц, зайчиха и зайчонок – это заячья семья»
	«Кто с кем играет?» цель: употребление конструкций с предлогом «С».	«Лиса играет с лисенком» «Заяц играет с зайчонком» «Медведица играет с медвежонком» «Волк играет с волчонком»
	«О чем думает животное?» цель: усвоение падежных окончаний	«Медведь в берлоге думает о ...меде» «Белка в дупле думает о .....грибе» «Лиса в норе думает о ....курочке» «Волк в логове думает о ...козленке» «Заяц под кустом думает о...морковке»
«Здравствуй, Зимушка – зима!»	«Посчитай» цель: согласование существительных в роде, числе, падеже	Один снеговик, три снеговика, пять снеговиков. Одна снежинка, три снежинки, пять снежинок. Одно мороженое, три мороженных, пять мороженных. Одна горка, три горки, пять горок. Одно северное сияние, три северных сияния, пять северных сияний.
	«Скажи ласково» цель: образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.	Ветер - ветерочек, Лед - ледок, Снеговик – снеговичок, зима – зимушка, снег – снежок, горка – горочка, санки – саночки.
	«Скажи правильно» Цель: Образование существительных множественного числа в разных падежах.	Зимой много..... снега, ветра, сугробов. Зима приходит с.... морозами, вьюгами, метелями, морозами. Зимой дети вспоминают о .....лыжах, санках, коньках.
	«Что делает?» цель: образование глаголов с помощью приставок	Посмотри на картинки и скажи что делает. Лепить – вылепить, залепить, прилепить, отлепить.

	«Образуй новое слово» цель: образование сложных слов.	Падает снег - .....снегопад Катится по снегу - .....снегокат Голой лед -...гололед Ходит по снегу-...снегоход
	«Кто где?» цель: употребление предлогов.	Ночью звезды светят где? (над головой) Медведь спит где? (в берлоге) Снег лежит где? (на земле) Дети спрятались где? (за сугробом)
	«Чего не бывает?» цель: усвоение категорий родительного падежа	Зимой не бывает.....(жары, листьев, насекомых, цветов, травы)
	«Слова родственники» цель: образование однокоренных слов	-Посмотри и скажи какие слова родственники получились? Снег – снежный, снегопад, снеговик, снежок, снежинка.
	«Жадина» цель: согласование местоимения и существительного.	-Поиграем в Жадину, смори на картинку и говори ,что все твоё. Это горка (моя)                    Эти санки (мои)                    Этот сугроб (мой) Этот снеговик (мой)            Эти лыжи (мои)                    Эта метла (моя)
«Ловись рыбка большая и маленькая (рыбы)»	«Подбери слово» цель: подбор глаголов к слову «рыба».	Ловить, чистить, мыть, резать, солить, варить, жарить, есть
	«Запомни повтори» цель: формирование обобщающих понятий	В реке живут рыбы - речные, пресноводные, В озере? В море? В океане? В аквариуме?
	«Рыбы великаны» цель: формирование навыка словообразования , употребления существительных с увеличительными суффиксами –ище-, -ища-.	Пескарь – пескарище, окунь – окунище, акула – акулища, карась – карасище, ерц – ершище.
	«Вопрос – ответ» Усвоение притяжательных прилагательных	Чья голова? — Это рыба голова. Чьи жабры? — Это рыбы жабры. Чье туловище? — Это рыба туловище. Чья чешуя? — Это рыба чешуя. Чей хвост? — Это рыбий хвост. Чье брюшко? — Это рыба брюшко. Чьи плавники? — Это рыбы плавники. Чьи икринки? — Это рыбы икринки. Чьи кости? — Это рыбы кости.
	«Два- пять» цель: Словообразование, согласование числительного с существительным.	Два кита – пять китов, Два краба – пять крабов, Два дельфина – пять дельфинов, Два осьминога- пять осьминогов, Две акулы- пять акул
	«Скажи наоборот» цель: усвоение форм антонимов	Водоросли высокие — ...низкие Рыба длинная - ...короткая Акула сильная – ...слабая Озеро глубокое – ...мелкое Окунь смелый – ....трусливый Река чистая –...грязная
«Путешествие в страну удивительных предметов (мебель)»	«Какая?» цель: подбор слов-признаков к слову мебель	Деревянная, пластмассовая, плетеная, железная, мягкая, твердая, кухонная, красивая, модная, богатая, офисная, комнатная.
	«Сосчитай» цель: согласование числительных с существительными	Один диван, два дивана, три дивана, четыре дивана, пять диванов Одно кресло, два., три..., четыре..., пять...

		Одна полка, две..., три..., четыре..., пять....
	«Мебель для Мишутки» цель: умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом.	-у папы медведя кровать, а у мишутки – кроватка -у папы медведя стул, а у мишутки - стульчик -у папы медведя стол, а у мишутки - столик -у папы медведя шкаф, а у мишутки - шкафчик -у папы медведя диван, а у мишутки - диванчик -у папы медведя кресло, а у мишутки – креслице
	«Один-много» цель: научить образовывать существительные множественного числа.	Стол – столы, Стул – стулья, Шкаф – шкафы, Диван – диваны, Кресло – кресла, Полка – полки
	«Жадина» Цель: согласовывать существительные с личными местоимениями.	- это мой стол, стул -..это мой стул, кровать -..это моя кровать, диван - ...это мой диван, шкаф -..это мой шкаф, полка -...это моя полка, буфет -..это мой буфет, кресло - ...это моё кресло.
«Дед Мороз идет, праздник нам несет»	«Кто пришел на ёлку?» цель: согласование числительных с существительными.	-К нам на праздник пришли 2 (медведя, снегурочки), 3 (клоуна, белки), 4 (куклы, матрешки), 5 (собачек, лисичек, роботов).
	«Один – много»	Елка-елки, ветка - ветки, иголка – иголки, шишка – шишки, елочная игрушка – елочные игрушки, Снегурочка – снегурочки, подарок – подарки. «Что на елке, что (кто) под елкой»
	Понимание предлогов на, под.	Скажи что на елке? (игрушки, шары, шишки, свечи) Скажи кто под елкой? (Дед Мороз, Снегурочка), Скажи что под елкой? (подарки, снег)
	«Назови ласково»	Шишка-шишечка, игрушка – игрушечка, шар – шарик, иголка – иголочка, елка – елочка.
	«Украсим елочку»	игрушками украшаем елочку – игрушки стеклянные, бумажные, пластмассовые, цветные, прозрачные
«Осень»	«Что бывает осенью?» цель: закрепить знания детей об осенних признаках и явлениях.	
	«Один - много» цель: научить образовывать существительные множественного числа.	Капля – капли, лист – листья, гриб – грибы, зонт – зонты, дождь – дожди.
	«Какой?» цель: согласование прилагательных с существительными в роде и числе.	Осенний день, осеннее солнце, осенние листья, осенняя погода.
	«Назови ласково» цель: образование существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом	Дождь – дождичек, ветер – ветерочек, туча – тучка, лист – листочек, зонт – зонтик.
	«Ветер что делает?» цель: употребление глаголов в разных временных формах	Ветер – что делает? (дует), что сделает? (подует), что делал? (дул), что будет делать? (будет дуть)
«Овощи и фрукты –	«Один много» цель: научить образовывать	Огурец – огурцы, яблоко – яблоки,

полезные продукты (фрукты и овощи)»	множественное число имен существительных.	помидор – помидоры, груша-груши, репа – репы, апельсин – апельсины, кабачок – кабачки.
	«Назови ласково» учить образовывать существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом.	Помидор – помидорчик, огурец – огурчик, мандарин – мандаринчик, репа – репка, яблоко – яблочко, лук – лучок.
	«Посчитай» цель: учить согласовывать числительные с существительным в роде, и числе.	Одна слива, три сливы, пять слив Одна морковь, три моркови, пять морковок Одно яблоко, три яблока, пять яблок Один помидор, три помидора, пять помидоров Один банан, три банана, пять бананов
	«Какой сок?» цель: образование относительных прилагательных	Сок из моркови – морковный Сок из яблока – яблочный Сок из тыквы – тыквенный Варенье из сливы – сливовое Сок из абрикоса – абрикосовый
	«Магазин» цель: закрепление относительных прилагательных	Детям показывают две картинки и они проговаривают: я покупаю вишневый компот (кастрюля и вишня) я покупаю яблочный пирог (яблоко и пирог) я покупаю грушевое повидло (груша и баночка) я покупаю морковный сок (морковь и сок) я покупаю картофельные чипсы (картофель и чипсы)
«У медведя во бору грибы, ягоды беру (грибы, ягоды)»	"Посчитай" на согласование числительных с существительными	1 белый гриб, 2 ..., 3 ..., 4 ..., 5 ... 1 клюква, 2 ..., 3 ..., 4 ..., 5 ... 1 черника, 2 ..., 3 ..., 4 ..., 5 ..1 подосиновик, 2...,3...4...5
	« Какое варенье?»:	Из малины – малиновое варенье из черники – черничное варенье из земляники – земляничное варенье из клюквы – клюквенное варенье из брусники – брусничное варенье
	«Назови ласково»	Большой гриб, а маленький — ...? (грибочек, грибок). Большая шляпа, а у грибов маленькая ... ? (шляпка). Большая нога, а у грибов маленькая ... ? (ножка). клубника – клубничка малина — ... рябина —
	Игра «Скажи по-другому»:	Суп из грибов — грибной суп. Место, где растет много грибов— грибное место. Пора, когда вырастает много грибов,— грибная пора. Начинка из грибов — грибная начинка. Пирог с грибами — грибной пирог.
	«Есть – нет»	ягода – нет ягоды, куст — ..., гриб — ..., ветка — ..., пень — ..., корзина...
«На маминой кухне	"Один - много"	чашка – чашки, ложка – ложки,

предметы живут и варят, и жарят, и вкусно пекут (посуда, продукты питания)»	Цель: научить образовывать существительные множественного числа	блюдце – блюдца, тарелка – тарелки, чайник – чайники, хлебница – хлебницы.
	«Назови ласково» Цель: учить образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.	чашка – чашечка, ложка – ложечка, вилка – вилочка, тарелка – тарелочка, блюдце – блюдечко, кастрюля – кастрюлька, сковорода – сковородочка, стакан – стаканчик, кружка – кружечка, бидон – бидончик, чайник – чайничек
	«Какая бывает посуда?» (образование относительных прилагательных)	Посуда из стекла – стеклянная; из металла – металлическая; из фарфора – фарфоровая; из глины – глиняная, из пластмассы – пластмассовая.
	«У какого предмета посуды есть это?»	Носик есть у ..., Дырочки есть у ..., Крышка есть у ..., Одна ручка есть у ... Две ручки есть у ..., Лезвие есть у ..., Четыре зуба есть у ...
	Игра «Чего не стало?».	Выставляются 5—6 предметов посуды. «Скажи чего не стало?» по клику исчезает один предмет. «Не стало кастрюли, чайника, сковородки, стакана, чашки, тарелки, ложки, вилки, блюдца».
«Путешествие по зоопарку (животные Севера)»	"Назови ласково"	Белый медведь-беленький медвежонок, олень - ..., морж - ..., пингвин –
	"Один-много"	Морж - моржи, тюлень-..., олень -..., чайка -..., морской котик - ..., полярный волк-...,
	"Чей? Чья? Чьи?"	Чьи клыки у моржа? (Моржовые), Чья шерсть у песца? Чьи лапы у медведя? Чей клюв у совы?
	«Скажи какой».	Морж (какой?)- большой, неповоротливый, толстый, неуклюжий. Северный олень (какой?) - красивый, быстрый, грациозный. Тюлень (какой?) - черный, блестящий, большой, мокрый. Белый медведь (какой?) – огромный, сильный, толстолапый
«Путешествие по зоопарку (животные жарких стран)»	«Чей, чья, чье, чьи?»	голова (чья) — львиная, тигриная, жирафья, хвост (чей) — львиный, ... туловище (чье) — львиное, ... уши (чьи) — львиные...
	«Один – много»	Лев – львы, обезьяна -, жираф -, носорог -, бегемот -, крокодил -, кенгуру -, слон -, зебра -, тигр - ...
	«Посчитать до пяти» со словами:	Тигр, жираф, бегемот, носорог, зебра, крокодил; одна ловкая обезьяна; один африканский слон; один грозный лев; одна старая черепаха.
	«Подобрать действия» к словам:	Лев (что делает) – охотится, ...; Кенгуру (что делает) - ...; Обезьяна (что делает) - ...; Слон (что делает) - ...



	«Синонимы»	слон какой? — большой (огромный, могучий, здоровенный, гигантский, громадный.)
«Наша армия сильна – защищает всех она (Папин праздник. Папины профессии)»	«Один – много»	Танкист – танкисты. Летчик – летчики. Моряк – моряки. Солдат – солдаты. Воин – воины. Герой – герои.
	«Кого в армии много?»	Один пограничник, а в армии много (кого) – в армии много пограничников, танкистов, летчиков, моряков, много солдат, воинов, героев, ракет, шашек, пилотов, лодок, пехотинцев, десантников.
	«Посчитай»	Один солдат – два солдата – пять солдат, матрос, пехотинец, летчик, парашютист, пушка, пистолет, ружье.
	«Кто что делает?»	Зенитчик – стреляет из зенитки. Танкист – ездит на танке. Лётчик – летает на самолёте. Пулемётчик – стреляет из пулемёта. Разведчик – ходит в разведку. Миномётчик – стреляет из миномёта. Вертолётчик – летает на вертолёте. Пограничник – охраняет границу. Моряк – плавает на границе.
	«Образуй новое слово»	Силы – сильный. Храбрость – храбрый. Смелость – смелый. Быстрота – быстрый. Ловкость – ловкий. Находчивость – находчивый. Ум – умный.
	"Сколько? Много-мало"	Танк - ... Самолет - ...Пушка - ...Корабль - ...
	"Посчитай – 1,2,5"	Танк, корабль, самолет, подводная лодка.
«Золотистый колосок – бублик, слойка, кренделек. Откуда хлеб пришел?»	«Какая каша?» (образование относительных прилагательных)	Каша из гречи — какая? ..., гречневая, из пшена - ... (пшенная), из манки — какая ...(манная), из риса - ...(рисовая).
	"Цепочка" От куда хлеб пришел?	(Из магазина) В магазин от куда попал? (Из пекарни) Что делают в пекарне? (Пекут хлеб) Из чего пекут хлеб? (Из муки) Из чего мука? (Из зерна) Откуда зерно? (Из колоса) Откуда пшеница? (Выросла в поле) Кто вырастил пшеницу? (Агроном, хлебороб, )
	«Назови признак»	Хлеб какой? - пшеничный, пышный, мягкий, ржаной, аппетитный, хрустящий и т.д.
	«Сосчитай»	- одно зернышко ...,два.., три..., пять зернышек и т.д. (колос, кукуруза, урожай, стебель, початок)
	«Из чего - какой?»	хлеб пекут из пшеницы - хлеб пшеничный, лепешки из ржи - ...(ржанные), печенье из овсяной муки - ... (овсяное), масло из кукурузы -...(кукурузное).
	«Придумай родственное слово»	хлеб (хлебница, хлебный,

		хлебушек, хлеба, хлебобоб, хлебец, хлебцы, хлеборезка, хлебопродукты, хлебозавод, хлебопекарня, нахлебник, хлебобулочный
	«Один – много»	батон – батоны колос — ... зерно — ... булка – ... комбайн — ... крошка — ...
«Друзья наши птицы от грача до синицы (перелетные птицы)»	«Сосчитай до пяти»:	- Один белый лебедь, два белых лебеда, три..., четыре..., пять белых лебедей; - Одна быстрая ласточка, две быстрые ласточки, три..., четыре..., пять быстрых ласточек; - Один голосистый соловей, два голосистых соловья, три..., четыре..., пять голосистых соловьёв; - Один длинноногий журавль, два длинноногих журавля, три..., четыре ..., пять длинноногих журавлей;
	«Назови ласково»:	- скворец - ... (скворушка), кукушка - ..., цапля - ... соловей - .... журавль - .... лебедь - ...
	«У меня есть..., а у тебя нет...?»:	- У меня есть перья, а у тебя нет... (перьев) - У меня есть скворечник, а у тебя нет... (скворечника) - У меня есть гнездо, а у тебя нет... (гнезда)
«Проказы Зимушки-зимы (зима в городе, зимние забавы)»	«Назови ласково»:	мороз – ... (морозец), снежинка – ... лёд – ... сугроб – ... снег – ... снеговик – ...
	«Правильно и неправильно»:	Снег капает или идёт? Лёд твёрдый или мягкий? Снеговика лепят или строят? Лёд скользкий или шершавый?
	«Сосчитай до пяти»:	Один зимний день, два..., пять... Одно морозное утро, два..., пять... Одна застывшая лужа, две..., пять... Одна узорчатая снежинка, две..., пять... Один высокий сугроб, два..., пять... Один вьюжный вечер, два..., пять...
	«Какой? Какая?»	Зима какая? (холодная, морозная, снежная и т.д.) Снег какой? (белый, пушистый, легкий и т.д.) Лед какой? (холодный, прозрачный, твердый и т.д.)
	«Один — много»	Снежинка-снежинки-много снежинок, Сугроб-сугробы-много сугробов Санки - санки - много санок, Снеговик-снеговики-много снеговиков Елка – елки – много елок, Игрушка – игрушки – много игрушек Подарок – подарки – много подарков, Маска - маски – много масок

		Гирлянда – гирлянды – много гирлянд.
«Комнатные растения»	«Посчитай»	1 лист – 5 ..... (листья), 1 корень – 2....., 1 стебель – 3 ..... 1 цветок – 4 .....
	«Назови ласково»	СТЕБЕЛЬ - ..., КОРЕНЬ - ..., ЦВЕТОК - ..., ЛИСТ - ..., БУТОН -..
	«Скажи по образцу»	Я поливаю – ты поливаешь – он ... поливает, Я сажаю – ты . он - Я вытираю – ты - .... он -... Я опрыскиваю – ты - .. он - ..... Я пересаживаю – ты - .... он -
	«Назови ласково»	цветок – цветочек, фиалка-фиалочка, герань – геранька, роза – розочка, кактус- кактусик, тюльпан, ромашка, незабудка и т. д.
«Птичья столовая (зимующие птицы)»	«Скажи ласково».	Воробей- воробышек, Ворона – вороночка, Голубь- голубок, голубчик Снегирь – снегирёк, Свиристель – свиристелька, Клётс – клёстик, Дятел – дятлик, Синица – синичка, Галка – галочка, Глухарь – глухарик Сова – совушка.
	"Один - много"	Дятел – дятлы, перо - ..., стая - ..., сова - ..., крыло - ..., клюв - ..., птица - ..., снегирь - ..., ворона - ..., воробей - ..., кормушка - ... .
	«Назови действие»	Птицы прилетели, улетели, поклевали, сидят, воркуют, клюют, машут и т.д.
«Моя страна – Россия»	«Один много»:	страна – ... (страны) ,деревня – ..., герб – ..., столица – ..., улица – ...,флаг – ..., город – ..., граница – ...
	«Назови ласково»:	город, флаг, магазин, мост, улица, дом
	«Посчитай»	1 город, три города, пять городов 1 улица,3...,5... 1 дом,3 ...,5...
	«Из чего построен дом?»	Стекланный, кирпичный, деревянный, бетонный, соломенный.
Лучше мамы друга нет – это знает целый свет (мамин праздник. Мамины профессии)	«Один - много»	Праздник – праздник, мама - мамы бабушка – бабушки, женщина – женщины, мимоза – мимозы тюльпан – тюльпаны, сестра – сестры, тетя – тети
	«1-2-5»	одна мама – две мамы – пять мам (бабушка, сестра, праздник, мимоза, женщина)
	«Подружи слова со словом ЖЕНСКИЙ»	Женское платье, женский платок, женские перчатки, женская сумочка.
	«Скажи правильно»	Цветы из бумаги – бумажные цветы Цветы из фарфора – фарфоровые цветы цветы из фетра – фетровые цветы цветы из пластилина – пластилиновые цветы цветы из крепа – креповые цветы
	«Чей, чья, чьи?»	Ты помощник - чей? – мамин,

		бабушкин, тетин, ... Ты внук – чей?- бабушкин. Ты помощница – чья? - ... ты внучка – чья? - ... Вы дети – чьи? - ... Вы внучата – чьи? - ...