

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

АЛЕКСЕЕНКО ВАЛЕРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой коррекционной педагогики доктор
психологических наук, профессор

_____ Л.П. Уфимцева

« _____ » _____ 2016г.

Руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Мамаева А.В.

Дата защиты « _____ » _____ 2016г.

Обучающийся Алексеенко В.А.

« _____ » _____ 2016г.

Красноярск
2016

Содержание

Введение	3
Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования	
I.1. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе.....	8
I.2. Особенности развития словообразования при общем недоразвитии речи.....	13
I.3. Анализ существующих подходов к проблеме развития навыка словообразования у детей с общим недоразвитием речи.....	22
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ	
II.1. Организация и методика исследования словообразования у детей шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	35
II.2. Анализ данных констатирующего эксперимента.....	40
II.3. Методические рекомендации по развитию словообразованию у детей шести лет с общим недоразвитием речи III уровня.....	58
Заключение	71
Список литературы	75
Приложения	81

Введение

Актуальность. Одной из актуальных проблем в современной логопедии является наличие большого количества детей с нарушениями речи. Согласно федеральному образовательному стандарту дошкольного образования (от 17 октября 2013 г.) развитие всех сторон речи у детей дошкольного возраста является одной из приоритетных образовательных областей.

Среди детей с речевой патологией отмечается рост числа дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР), которое характеризуется как системное недоразвитие речи, при котором страдают все компоненты речи, в том числе грамматический строй (Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.). Неотъемлемой частью грамматического строя речи является словообразование.

Словообразование представляет собой сложный процесс образования новых слов при помощи словообразовательных моделей, присущих родному языку. Развитие словообразования в процессе онтогенеза описано в работах многих авторов (М.А. Виноградова, А.Н. Гвоздев, Т.В. Туманова и др.). Наиболее интенсивное формирование данного навыка при нормальном речевом развитии приходится на средний дошкольный возраст, и к концу дошкольного возраста становится относительно сформированным (А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова). Однако усвоение навыка словообразования является проблематичным для детей с общим недоразвитием речи. Данная особенность обусловлена характером речевого дефекта, а также психологическими особенностями детей с обозначенным дефектом речи. Одним из основных препятствий в овладении навыка словообразования детьми с общим недоразвитием речи, является трудности в переносе имеющихся знаний на новый материал.

Развитие навыка словообразования является одной из важнейших задач коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи III

уровня. Особую важность носит своевременная диагностика и развитие навыка словообразования у детей старшего дошкольного возраста. Уровень развития словообразования напрямую влияет на развитие лексической системы языка и грамматического строя речи в целом, что крайне важно для дальнейшего обучения в школе. Таким образом, овладение навыком словообразования является одним из важнейших условий полноценного речевого и психического развития ребенка.

Исследованием данной проблемы занимались такие ученые, как Е.М. Мастюкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.

В связи с тем, что число детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня постоянно увеличивается, проблема исследования особенностей словообразования становится одной из важнейших в современной логопедии. Вследствие чего, вопрос о своевременной диагностике данных нарушений, а также разработке методик логопедической работы, направленных на развитие словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня становится одним из самых актуальных.

Объект исследования: грамматический строй речи.

Предмет исследования: особенности и уровни сформированности словообразования у детей шести лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: выявить особенности и уровни сформированности словообразования у детей шести лет с общим недоразвитием речи III уровня, и на основе выявленных особенностей составить методические рекомендации по развитию словообразования у данной категории детей.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую, психолингвистическую и логопедическую литературу по проблеме исследования;
2. Изучить особенности и уровни сформированности умения образовывать слова, обозначающие названия детенышей

животных, образовывать относительные и притяжательные прилагательные, существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, глаголы с помощью приставок, образовывать с помощью суффиксов слова, обозначающие профессию у группы детей шести лет с общим недоразвитием речи III уровня;

3. Составить методические рекомендации по развитию навыка словообразования у детей шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования: учитывая структуру дефекта при общем недоразвитии речи III уровня, можно предположить, что наибольшие трудности у детей данной категории вызовет образование притяжательных прилагательных. Относительные трудности могут возникнуть при образовании относительных прилагательных и образовании профессий с помощью суффиксов. А наиболее успешно испытуемые продемонстрируют умения образовывать названия детенышей животных, образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, а также умение образовывать глаголы с помощью приставок.

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

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

Методы исследования: были определены в соответствии с целью,

задачами и гипотезой работы. В ходе данного исследования, нами были использованы теоретические и эмпирические методы исследования. К теоретическим методам относится анализ психолого-педагогической, психолингвистической и логопедической литературы по проблеме исследования. К эмпирическим методам исследования относятся: изучение психолого-педагогической документации, беседа, наблюдение, констатирующий эксперимент.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе МБДОУ №59, г.Красноярска. С целью проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы испытуемых: экспериментальная группа и контрольная группа. Каждая группа включала в себя 10 испытуемых.

При формировании групп учитывались следующие показатели:

1. Характер дефекта:
 - экспериментальная группа - ОНР III уровня;
 - контрольная группа - норма речевого развития;
2. Возраст испытуемых (6 лет).

Исследование проводилось в три этапа:

1. июль 2015 года - сентябрь 2015 года: изучение психолого-педагогической, психолингвистической и логопедической литературы по проблеме исследования;
2. сентябрь 2015 года - октябрь 2015 года: проведение констатирующего эксперимента;
3. октябрь 2015 года - май 2016 года: анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций по развитию навыка словообразования у детей шести лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретическая значимость исследования. Подтверждены имеющиеся

теоретические знания об особенностях и уровнях сформированности у детей шести лет с ОНР III уровня умения образовывать слова, обозначающие названия детенышей животных, образовывать относительные и притяжательные прилагательные, существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, глаголы с помощью приставок, слова, обозначающие профессию, с помощью суффиксов.

Практическая значимость. Практическая значимость данного исследования заключается в том, что предложенные нами методические рекомендации по развитию словообразовательного навыка могут быть использованы в работе логопеда, в работе воспитателей речевых групп. Также указанные в рекомендациях игры и упражнения могут быть предложены родителям детей с общим недоразвитием речи в качестве домашнего задания.

Структура работы. Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, содержащего 51 источник, в том числе журнальные статьи, монографии. Работа проиллюстрирована гистограммами, семью Приложениями, в которых содержится 14 таблиц. Общий объем работы составляет 87 страниц.

Глава I

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

I.1. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе

Проблемы развития грамматического строя речи в онтогенезе привлекали внимание многих исследователей: психологов (Т.Н. Ушакова, Д.Б. Эльконин), лингвистов и психолингвистов, (Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович), логопедов (Г.А. Каше, Л.В. Спирина, Г.В. Чиркина), педагогов (З.А. Репина), а также филологов (Г.Р. Доброва, В.В. Казаковская) и др.

А.Г. Арушанова отмечает, что формирование таких сторон речи как фонетика, грамматика и лексика протекает неравномерно. На различных этапах развития ребенка, развитие той или иной стороны выдвигается на передний план. В зависимости от этого на каждом этапе жизни ребенка формирование грамматического строя речи приобретает специфические направления и новые взаимосвязи с развитием сторон языка [2].

Грамматическим строем речи принято считать взаимодействие слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологическую и синтаксическую системы грамматического строя. Морфологическая система - это умение владеть приемами словоизменения и словообразования [1]. Словоизменением является образование всех грамматических разновидностей (форм) одного и того же слова, его морфологической парадигмы [16]. Словообразованием принято считать образование слов в языке по существующим моделям с помощью аффиксации, чередования звуков, словосложения, стяжения, развития новых значений и других средств [21; 33]. В связи с тем, что в контексте нашей

работы особый интерес представляет процесс словообразования, рассмотрим данный процесс подробнее.

Словообразование в русском языке происходит несколькими способами.

1.Лексико-семантический способ: разные значения слова превращаются в отдельные слова, осознающиеся как этимологически самостоятельные и независимые, либо за ним закрепляется значение, никак не связанное со свойственным ему ранее значением.

2.Морфолого-синтаксический способ: образование новых лексических единиц происходит в результате перехода слов одного грамматического класса в другой.

3.Лексико-синтаксический способ: две или более сопоставимые лексические единицы в процессе употребления их в языке соединяются в одну.

4.Морфологический способ: образуются новые слова, существующие в языке основы и словообразовательные элементы по правилам их соединения в самостоятельные единицы.

Основными видами морфологического словообразования, действующими в современном русском языке, являются сложение, безаффиксный способ словообразования и аффиксация [6].

Синтаксическая система, входящая в состав грамматического строя языка, представляет собой умение составлять предложения, грамматически верно сочетать слова в предложении [1].

Стоит отметить, что развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов [3; 24].

Процесс усвоения ребенком грамматического строя сложный, он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Механизм развития этой сложной умственной деятельности раскрыл И.П. Павлов, высказав мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа.

Физиологическим механизмом освоения грамматического строя является обобщение соответствующих грамматических отношений, выработка динамического стереотипа. Ребенок, наблюдая реальные отношения предметов, воспроизводя их в собственной речи, делает определенные выводы и обобщения. Затем ребенок интуитивно подчиняет свою речь данным правилам [1].

Таким образом, при формировании словоизменения ребенок должен научиться дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), а перед тем как начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что данная форма означает. При формировании словообразования ребенок должен научиться вычленять словообразовательные элементы и правильно их комбинировать. При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи [3].

Ребенок дошкольного возраста не изучает правил грамматики, не владеет такими понятиями как союз, предлог, падеж и др. Дошкольник овладевает данными категориями практически, слушая речь окружающих его взрослых, при разговоре в бытовых ситуациях, во время игр, на занятиях в детском саду и т.д. Вследствие накопления опыта речевого общения у ребенка образуются неосознанные эмпирические языковые обобщения, формируется так называемое чувство языка [14].

В.П. Глухов в своем пособии «Основы психолингвистики» указывает на то, что родители и воспитатели должны быть информированы о том, что наиболее благоприятный и интенсивный период в развитии речи ребенка выпадает на первые три года жизни. Если условия развития в данный период жизни ребенка неблагоприятны, то формирование речевой деятельности может задерживаться или даже протекать в «искаженном» виде [9].

Основополагающее значение для понимания особенностей освоения грамматического строя дошкольниками имеют работы А.Н. Гвоздева, С.Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, А. М. Шахнаровича и других.

Закономерности усвоения грамматической стороны речи раскрыты известным лингвистом Александром Николаевичем Гвоздевым. В своих трудах А.Н. Гвоздев выделил три периода формирования грамматического строя русского языка [8].

Первый период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, когда они используются (от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев) [1; 3; 8].

1 этап однословного предложения, (1 год 3 месяца - 1 год 8 месяцев). Основную часть слов составляют существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания (бух, би-би, му, мяу), лепетные слова (ди, моко).

2 этап предложений из нескольких слов-корней, (1 год 8 месяцев - 1 год 10 месяцев). Существительные употребляются либо в именительном падеже единственного числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения (дай, ниси, пать). При восприятии различных форм слов (дом, дома, домой, домом и т.д.) ребенок воспринимает лишь общую часть этих слов (дом) [22].

Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1 года 10 месяцев до 3 лет) [1; 3;8].

1 этап формирования первых форм слов (1 год 10 месяцев - 2 года 1 месяц);

В данный период в речи ребенка начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения (матик играет), некоторые формы управления глаголом (*дай кису*). Несмотря на это, в данный период развития в речи ребенка наблюдается аграмматизмы, которые встречаются в большом количестве. Также на данном этапе отмечается расширение структуры предложения до 3-4 слов (Катя играет кука) [22].

2 этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 года 1 месяц - 2 года 6 месяцев);

В речи детей наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица множественного числа), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако в прошедшем времени еще смешиваются формы мужского, женского и среднего рода [22].

Словоизменение прилагательных еще не усвоено, в речи детей наблюдается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Употребление прилагательных во множественном числе происходит правильно только в именительном падеже. Прилагательные часто употребляются после существительных. На данном этапе уже произошло усвоение личных местоимений. В устной речи детей на данном этапе появляются некоторые семантически простые предлоги (в, на, у, с), однако их употребление не всегда соответствует языковой норме. В

речи детей наблюдаются замены предлогов, а также смешение окончаний [19].

Структура предложения расширяется и усложняется до 5-8 слов, дети начинают использовать в речи сложные предложения. На первоначальных этапах такие предложения употребляются без союзов, затем в речи ребенка появляются сложносочиненные предложения с союзами [2].

3 этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 месяцев - 3 года).

На данном этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы. Однако у ребенка наблюдаются аграмматизмы при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под) [22]. Также на данном этапе продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных (усвоение окончаний множественного числа: -ов, -ами, -ах, падежных окончаний именительного падежа множественного числа: -а, -иа (рога, стулья)) [3].

Данный этап характеризуется закреплением согласования прилагательных с существительными в косвенных падежах. Происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова [22].

Третий период – период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений (от 3 до 7 лет). В данный период все в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. Раньше усваивается система окончаний, позже – система чередований в основах [1; 3; 8].

В контексте нашей работы представляет интерес развитие в онтогенезе словообразования, как элемента грамматического строя. Рассмотрим данный процесс подробнее.

Процесс возникновения словообразовательного навыка подробно описан в исследовании А.Н.Гвоздева. Он отмечает, что до трехлетнего возраста ребенок осваивает лишь суффиксы уменьшительности, ласкательности, увеличительности и уничижительности. Так, суффиксы уменьшительности и ласкательности (-к-, -очк-), по данным А.Н.Гвоздева, встречаются уже в 1 год 9 месяцев. Образование новых слов на данном этапе развития речи происходит по аналогии. Суффиксы уничижительности появляются в речи детей после двух лет, а после 2 лет 6 месяце появляются суффиксы увеличительности и суффиксы для обозначения предметов по действию и по качеству, которые отмечены в этом возрасте в единичных случаях.

Усвоение всех остальных суффиксов происходит после 3 лет и растягивается на весь дошкольный возраст. Так, после 3 лет 4 месяцев появляются суффиксы действующего лица и отвлеченного действия [8]. К четырем годам у ребенка появляется собственное словообразование в области существительных, прилагательных, глаголов [31]. С 4 лет 6 месяцев у детей отмечаются попытки перейти к объяснению слов на основе их состава [8]. При овладении навыком словообразования в первую очередь происходит усвоение общих, а затем частных категорий, усваиваются продуктивные формы, затем менее продуктивные формы.

А.Г. Арушанова, на основании проведенного ей исследования выделяет поэтапное усвоение способов словообразования. Первый этап (2 года 6 месяцев - 4 года) характеризуются накоплением первичного словаря мотивированной лексики и предпосылок словообразования в виде ориентировки на существенные для номинации предметы и языковые отношения. Второй этап (3 года 6 месяцев – 5 лет 6 месяцев) обозначен как этап активного освоения словопроизводства. Третий этап (после 5 лет 6 месяцев) обусловлен усвоением норм и правил словообразования. Наиболее продуктивным возрастным периодом для словообразовательной

деятельности, по данным А.Г. Арушановой, является возраст от 3 лет 6 мес. - 4 лет до 5 лет 6 мес. - 6 лет [37; 41].

Таким образом, формирование грамматического строя речи в онтогенезе является сложным и последовательным процессом. А.Н. Гвоздевым выделено и описано три периода формирования грамматического строя русского языка. Каждый период характеризуется своими особенностями и возрастными рамками. При усвоении закономерностей морфологического и синтаксического порядка, ребенок дошкольного возраста не изучает правил грамматики и не владеет ее основными понятиями, он овладевает ими практически, слушая речь окружающих, общаясь с взрослыми и т.д., вследствие чего у ребенка формируется так называемое чувство языка.

Таким образом, у ребенка к школьному возрасту уровень овладения грамматическим строем языка становится достаточно высоким: дети пользуются развернутой фразовой речью, согласовывают прилагательные с существительными в роде, числе, падеже, изменяют слова по числам, родам, лицам, употребляют в речи предлоги и самостоятельно образуют новые слова от однокоренных слов. Дети владеют навыком образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, глаголов с помощью приставок, навыком образования названия детенышей животных, относительных прилагательных, навыком образования слов с помощью суффиксов, обозначающих профессию и навыком образования притяжательных прилагательных.

I.2. Особенности развития словообразования при общем недоразвитии речи

Впервые научное понятие общего недоразвития речи было дано во второй половине XX века Р.Е.Левинной и коллективом научных сотрудников

НИИ дефектологии АПН СССР (Г.И. Жаренковой, Г.А.Каше, Н.А.Никашиной, Л.Ф.Спировой, Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, А.В. Ястребовой и др.) [25; 51].

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи [24; 25; 36; 51].

У детей с общим недоразвитием речи зрительное восприятие, пространственные представления, память и внимание сформированы значительно хуже, чем у сверстников с нормой речевого развития. Дети с данной речевой патологией, как правило, не проявляют инициативы в общении. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения [20; 32; 34]. В связи с общей соматической ослабленностью детям с ОНР характерно некоторое отставание в развитии двигательной сферы, у данных детей отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики [11; 32].

В современной логопедии условно выделяют четыре уровня общего недоразвития. Первый, второй и третий уровни ОНР были выделены и описаны Р.Е.Левинной, четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой.

Первый уровень речевого развития. Данный уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения. Дети данной категории обладают скудным активным словарным запасом, состоящим из звукоподражаний и звуковых комплексов, которые сопровождаются жестами, и, как правило, непонятны для окружающих лиц [24]. Понимание значений грамматических изменений слова у детей первого уровня отсутствует или имеется в зачаточном

состоянии. Лексическое значение у таких детей является доминирующим при восприятии обращенной речи [25].

Второй уровень речевого развития. При втором уровне речевого развития у детей значительно возрастают речевые возможности [24]. Лексический запас становится более обширным. На данном уровне дети пользуются личными местоимениями, простыми предлогами и союзами. Существительные употребляются детьми в именительном падеже, глаголы - в инфинитиве, падежные формы и формы числа бывают аграмматичны, ошибки наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов. Прилагательные встречаются в речи довольно редко и не согласуются в предложении с другими словами [51]. Понимание форм числа и рода прилагательных на этой стадии речевого развития почти полностью отсутствует, а значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации [23].

Процесс словообразования для детей с общим недоразвитием речи I и II уровней является недоступным.

Третий уровень речевого развития. Обиходная речь детей третьего уровня становится наиболее развернутой, чем у детей с I и II уровнями речевого развития. У таких детей отсутствуют грубые лексико-грамматические и фонетические отклонения, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя. В устной речи детей, находящихся на третьем уровне речевого развития, обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов [24].

Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений [43]. Сохраняется недостаточное понимание и употребление сложных предлогов, которые или опускаются, или заменяются простыми предлогами [45]. В самостоятельной речи сокращается число ошибок, связанных с изменением

слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица и времени и т.д. В высказываниях появляются трех-четырёх, а также пятисложные слова, Уровень понимания речи приближается к низкой возрастной норме. Дети практически пользуются всеми частями речи [43].

Особенной чертой речи ребенка данного уровня является недостаточный уровень сформированности словообразовательной деятельности. В собственной речи дети используют простые формы уменьшительно-ласкательных существительных, притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и т.д., которые соответствуют наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям (дом - «*домик*», учит - «*учитель*», суп из курицы - «*куриный*»). Однако дети с третьим уровнем развития речи не обладают достаточными познавательными и речевыми возможностями для соответствующего объяснения значений этих слов («выключатель» - «*ключит свет*», «печник»- «*печка*»). Частой ошибкой является подмена операции словообразования словоизменением («ручище» - «*руки*», «воробьиха» - «*воробьи*»), также дети часто отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием («велосипедист» - «*который едет велисипед*») [50].

Типичным проявлением ОНР данного уровня является невозможность полноценного переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал. Таким образом, дети, умеющие образовывать название детенышей животных, хорошо известных в бытовом плане (кошка – «*котенок*»), не справляются с аналогичной словообразовательной операцией на материале названий реже встречающихся животных («моржонок» – «*маленький морж*», «пингвиненок» – «*пигвиник*», «оленок» – «*олек*») и т.п.[42].

Также дети с третьим уровнем развития затрудняются в правильном выборе производящей основы (горшок для цветка - «*горшечный*», человек, который строит дома - «*доматель*» и пр.), и используют неадекватные

аффиксальные элементы (вместо «*мойщик*» - «*мойчик*», вместо «*лисья*»- «*лисник*» и пр.) Нередко попытки провести словообразовательные операции приводят к нарушению звукослоговой структуры производного слова, вместо «нарисовал» – «*саявал*» и т.д. В речи детей имеют место и ошибки в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами («*кулакок*» - кулачок; «*сапожонок*»- «*сапочек*» - сапожочек - сапожок; «*голосенок*» - голос – голосок; «*ножичка*» - нога; «*ножонка*» - ножка; «*носинка*» - носик) [44].

Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и т.д. («*пухный*», «*пухавый*», «*пуховный*» - платок; «*клюкин*», «*клюкный*», «*клюконный*» - кисель; «*стекляшкин*», «*стекловый*» - стакан и т. п.) [43]. Притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо знакомых отношений («*мамина шапка*»). В речи детей данного уровня преимущественно встречаются качественные прилагательные, обозначающие цвет, величину, форму, а также некоторые свойства предметов [29].

Четвертый уровень речевого развития. Данный уровень характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя [51]. При данном уровне отсутствуют ошибки в употреблении простых предлогов, незначительно проявляются затруднения в согласовании прилагательных с существительными. Однако остаются выраженные трудности в использовании сложных предлогов, в согласовании числительных с существительными. Наиболее ярко эти особенности выступают в сравнении с нормой речевого развития [44].

Дети данного уровня правильно образуют слова, наиболее часто встречающиеся в речи, в тоже время, затрудняясь в образовании менее встречающихся вариантов.

Стойкими остаются следующие ошибки словообразования:

- употребление уменьшительно-ласкательных существительных («*платенка*» – платяице; «*скворчик*», «*скворечник*» – скворушка; и т.д.), а также образование увеличительных форм («*ручище*» – «*рукина, рукакища*»; «*ножище*» – «*большая нога, ноготища*»);
- употребление существительных с суффиксами единичности («*пуховка*», «*пушка*» – пушинка; «*песочка*», «*песочница*» – песчинка и т.д.);
- употребление прилагательных, образованных от существительных с различными значениями соотнесенности («*клюковый*»- клюквенный; «*сосный*» – сосновый);
- употребление прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально-волевое и физическое состояние объектов («*хвастовый*» – хвастливый; «*улыбкиный*» – улыбочивый);
- употребление притяжательных прилагательных («*волкин*» – волчий; «*лисовый*» – лисий) [46];
- употребление сложных слов («*листопад*» – «*листяной*», «*пчеловод*» – «*пчелын*»);
- употребление некоторых форм приставочных глаголов (вместо «*присел*»— «*насел*», вместо «*подпрыгнул*» – «*прыгнул*»).

Указанные ошибки в словообразовании препятствуют своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбору родственных слов и анализу их состава. Несформированность данных навыков может негативно сказаться на качестве овладения русским языком в процессе школьного обучения [50].

Данные экспериментальных исследований Т.В. Тумановой (2003) свидетельствуют о слабой готовности дошкольников с общим недоразвитием речи III-IV уровней к выполнению базовых словообразовательных операций. Дети с общим недоразвитием речи отстают от сверстников с нормой речевого развития, в том числе при проведении простейших операций

выделения словообразовательных морфем из состава слова.

У данной группы детей отмечается низкий уровень сформированности предпосылочных условий для развития словообразования. Автор выделяет недостаточность как речевых условий, так и когнитивных. К речевым условиям относятся скудость первичного словаря мотивированной лексики, ограниченность использования производных форм в активном и пассивном плане, слабость операций фонологического распознавания звуковых комплексов в однокоренных словах и т.д. К когнитивным условиям относятся слабость мотивационной сферы, недостаточность объема зрительной и слуховой памяти, памяти на линейный вербальный ряд, неточность спецификации ситуации и т.д. [39].

Недостаточность морфологического анализа у дошкольников с ОНР проявляется в том, что знаковый характер той или иной морфемы «жестко привязан» к ее определенному семантическому значению. У детей с III и IV уровнями развития нарушены все компоненты интегрированных операций, а также правила их проведения (выбор мотивирующей основы, нахождение в долговременной памяти нужной словообразовательной морфемы и синтезирование ее производящей основы) [40].

Таким образом, следует отметить, что при общем недоразвитии речи, являющимся системным нарушением речи, при котором страдают все системы языка, выделяется четыре уровня развития речи. При каждом из уровней наблюдаются нарушения грамматического строя языка, в том числе словообразования. Для детей, имеющих I и II уровни развития, процесс словообразования является не доступным. У детей III и IV уровня имеются навыки словообразования наиболее встречающихся в языке форм, но при этом возникают ошибки при образовании менее продуктивных форм. Дети допускают ошибки при образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, глаголов с помощью приставок, при образовании названий детенышей животных, относительных и

притяжательных прилагательных, при образовании слов с помощью суффиксов, обозначающих профессию и др. Также у таких детей встречаются стойкие специфические ошибки словообразовательного процесса.

I.3. Анализ существующих подходов к проблеме развития навыка словообразования у детей с общим недоразвитием речи

Дифференциальная диагностика речевых нарушений, а также выбор эффективных методов коррекционного воздействия в работе с детьми дошкольного возраста является приоритетной задачей на современном этапе развития логопедии. При ранней комплексной диагностике и современной логопедической работе многие речевые нарушения могут быть не только скорректированы, но и предупреждены [19].

Большинство детей, поступающих в логопедическую группу, имеют III уровень общего недоразвития речи, характеризующийся небольшим словарным запасом, содержащим в основном существительные, слабым использованием глаголов, прилагательных, наречий, предлогов [48]. Целью работы логопеда с такими детьми на данном этапе является не только коррекционная работа, но и подготовка ребенка к дальнейшему обучению в школе [17].

Объем восприятия у дошкольников с речевым недоразвитием ограничен, поэтому очень важно на любом занятии четко выделять цель и не «размывать» ее видами работ, не относящихся непосредственно к узкой обучающей задаче [5]. Важно также учитывать ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Игровая деятельность является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) [7]. Также она имеет важнейшее значение в формировании предпосылок учебной деятельности (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова и др.) [18].

В данной работе будут рассмотрены методики коррекционной работы, направленные на развитие словообразования у детей с общим недоразвитием речи, предложенные такими авторами, как Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова, Т.А. Ткаченко, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Также будет рассмотрено содержание коррекционной работы, описанное в адаптированных основных образовательных программах для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, под редакцией Л.В. Лопатиной и разработанной Н.В. Нищевой.

Методика логопедической работы по развитию словообразования у детей дошкольного возраста с ОНР подробно описана в работе Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [22]. В данной работе описан ход логопедической работы, направленной на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. Развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно.

Авторы выделяют три этапа логопедической работы.

Первый этап - закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей. Данный этап включает в себя следующие направления:

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

Глагол: дифференциация совершенного и несовершенного вида; возвратных и невозвратных глаголов.

Имя прилагательное: образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-.

Второй этап - работа над словообразованием менее продуктивных моделей. Данный этап включает в себя следующие направления:

Имя существительное: уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами -оньк-, -еньк-, -ышек-, -ышк-; образование существительных с суффиксом -ниц- («сахарница»); образование

существительных с суффиксом -инк- («пылинка»), с суффиксом -ин- («виноградина»).

Глагол: глаголы с приставками в-, вы-, на -; глаголы пространственного значения с приставкой при-.

Имя прилагательное: притяжательные прилагательные с суффиксом -и-без чередования (лисий); относительные прилагательные с суффиксами -и-, -ан-, -ян-, -енн-; качественные прилагательные с суффиксами -н-, -ив-, -чив-, -лив-.

Третий этап - уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей. Данный этап включает в себя следующие направления:

Имя существительное: образование названий профессий.

Глагол: глаголы пространственного значения с приставками с-, у-, под-, от-, за-, под-, пере-, до-.

Имя прилагательное: притяжательные прилагательные с суффиксом -и- с чередованием (волчий); относительные прилагательные с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-; качественные прилагательные с суффиксом -оват-, -еньк- [22].

При формировании словообразования основное внимание должно уделяться созданию продуктивных образовательных моделей, для формирования и закрепления которых необходимо уточнять связь между значением морфемы и ее звучанием [22; 49]. Для закрепления данной связи необходимо производить сравнением слов с одинаковыми словообразующими аффиксами, уточняется их сходство по значению и звучанию (нос-ик, гном-ик), выделяется общая морфема, а затем уточняется ее значение [22; 35].

Ткаченко Т.А. [38] рекомендует в работе с детьми седьмого года жизни, имеющими общее недоразвитие речи, использовать четкое деление

функций между воспитателем и логопедом. Рассмотрим подробнее авторский подход к проблеме.

Расширение словаря ведется воспитателем, а работа по формированию грамматического строя речи проводится на занятиях логопеда.

Логопед, по мнению Т.А Ткаченко, не должен ограничивать лексику занятия никакими обобщающими понятиями (*профессии, мебель, и др.*), а тем более выносить это понятие как тему. В таком случае словарь ребенка может пополняться без ограничений, что в свою очередь, расширяет познавательные рамки занятия. Темой логопедического занятия при таком подходе становится одна из лексико-грамматических категорий, требующих коррекции у данной группы детей [38].

Развитие словообразовательного процесса происходит на занятиях по темам «родственные слова», «приставочные глаголы», «относительные прилагательные», «притяжательные прилагательные».

На занятиях по теме «родственные слова» дети знакомятся в доступной форме с понятием «родственные слова»; учатся выбирать родственные слова из потока слов и связного текста. На занятии дети знакомятся с качественными, относительными, притяжательными прилагательными; с существительными, обозначающими вместилище; с названиями детенышей животных; с профессиями; со сложными словами.

По мнению автора данной методики, пополнение и активизация словаря на таком занятии не является главной целью, а лишь средством выработать у детей динамический стереотип словообразования.

Главным содержанием занятия будут различные упражнения, выполняя которые дети должны будут образовать новое слово в связи с заявленной темой занятия. При изучении грамматических тем от детей не требуется, знания грамматической теории. Нужно, чтобы они улавливали некоторые общие закономерности словообразования [38].

В «Программе логопедической работы по преодолению общего

недоразвития речи у детей», разработанной такими авторами как Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, описаны основные этапы коррекционно-логопедической работы по развитию навыка словообразования. Содержание коррекционной работы с детьми зависит от уровня развития речи и разделяется на четыре раздела: работа с детьми I уровня речевого развития, работа с детьми II уровня речевого развития, работа с детьми III уровня речевого развития, работа с детьми IV уровня речевого развития.

Логопедическая работа по развитию словообразования начинается с детьми со II уровнем речевого развития. Она включает в себя обучение детей первоначальным навыкам словообразования, таким как образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами -ик-, -к- («домик», «ротик»; «ручка», «ножка», и т. д.).

На этапе логопедической работы с детьми III уровнем речевого развития осуществляется обучение детей образованию: существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и глаголов с разными приставками (на-, по-, вы-); относительных прилагательных со значением соотнесенности к продуктам питания («лимонный», «яблочный»), растениями («дубовый», «березовый»), различными материалами («кирпичный», «каменный», «деревянный», «бумажный» и т.д.); наиболее употребительных притяжательных прилагательных («волчий», «лисий»); прилагательных с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов -еньк- и -оньк-.

После проведенной логопедической работы на данном этапе ребенок должен владеть следующими навыками словообразования: продуцировать названия существительных от глаголов, прилагательных от существительных и глаголов, уменьшительно-ласкательных и увеличительных форм существительных и др.

На этапе логопедической работы с детьми IV уровня речевого развития осуществляется работа по активизации следующих словообразовательных

процессов: употребление наименований, образованных за счет словосложения («пчеловод», «книголюб», «белоствольная береза», «длинноволосая девочка», «громкоговоритель»); прилагательных с различными значениями соотнесенности («плетеная изгородь», «камышовая», «черепичная крыша» и т.д.).

На данном этапе продолжается обучение употреблению существительных с увеличительным значением («голосище», «домище»). Также необходимо объяснение значения слов с опорой на их словообразовательную структуру («хоккеист - спортсмен, который играет в хоккей»); обучение образованию сложных составных прилагательных («темно-синий», «ярко-желтый»). Совершенствуется умение преобразовывать названия профессий мужского рода в профессию женского рода («певец - певица»). Дети обучаются преобразованию одной грамматическую категорию в другую («танец» - «танцевать» - «танцовщик» - «танцовщица» - «танцующий»), пониманию и употреблению сложных слов («стекловата», «сладкоежка», «самокат»).

Итогом логопедической работы является овладение навыками словообразования разных частей речи, способность переносить эти навыки на другой лексический материал [50].

Федеральным институтом развития образования рекомендованы следующие образовательные программы для детей с нарушением речи:

- примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, под редакцией Л.В. Лопатиной;
- вариативная примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет, разработанная Н.В. Нищевой.

Коррекционная работа по программе Л.В. Лопатиной [29] организуется по трем ступеням, соответствующим периодизации дошкольного возраста.

На первой ступени проводится коррекционно-развивающая работа с детьми младшего дошкольного возраста, на второй - с детьми среднего дошкольного возраста, на третьей - со старшими дошкольниками. От ступени к ступени коррекционно-развивающая работа предполагает увеличение уровня сложности и самостоятельности дошкольников в использовании ими усвоенных навыков и умений.

На первой ступени формирование навыка словообразования ведется на основном этапе логопедической работы и заключается в следующем: дети обучаются пониманию значения продуктивных уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных -ик, -ок, -чик, -к-, -очк-, -ечк- («Покажи, где гриб, где *грибок*», «Покажи, где ягода, где *ягодка*», «Покажи, где ложка, где *ложечка*», «Покажи, где коза, где *козочка*»), а также образованию существительных с помощью данных суффиксов. Немаловажным элементом формирования навыка словообразования на данном этапе является обучение детей самостоятельному использованию отработанных грамматических форм слова и словообразовательных моделей при демонстрации действий и по сюжетным картинкам.

На второй ступени работа по формированию навыка словообразования ведется на основном этапе логопедической работы и заключается в следующем: продолжается совершенствование навыков понимания значения продуктивных уменьшительно-ласкательных суффиксов -ик, -ок, -чик, -к-, -очк-, -ечк-; формируется понимание значения менее продуктивных суффиксов -оньк-, -еньк-, -онок, -енок, -ышек, -ышк-, -ушк-, -ишк-: («Покажи, где бочка, где *бочонок*», «Покажи, где зерно, где *зернышко*» и т.д); формируется понимание значения приставок: в-, вы-, при-, на- и их различия («Покажи, где мальчик *входит* в дом, а где *выходит* из дома»).

Также на данном этапе происходит совершенствование навыков употребления следующих словообразовательных моделей: существительных, образованных с помощью продуктивных и менее продуктивных

уменьшительно-ласкательных суффиксов (-ик, -ок, -чик, -к-, -очк-, -ечк-, -оньк-, -еньк-, -онок, -енок, -ышек, -ышк-, -ушк-, -юшк-, -ишк-); звукоподражательных глаголов («кошка *мяукает*», «воробей *чирикает*», «петух *кукарекает*», и т.д.); глаголов, образованных от существительных (отыменное образование глаголов: «краска - *красит*», «строитель - *строит*»); глаголов, образованных с помощью приставок (в-, вы-, на-, при-); притяжательных прилагательных, образованных с помощью продуктивного суффикса -ин- («*мамина* сумка», «*папина* шапка») и с помощью менее продуктивного суффикса -и- без чередования («*волчий*», «*рыбий*»); относительных прилагательных с суффиксами: -ов-, -ев-, -н-, -ан-, -енн- («*апельсиновый*», «*грибной*», «*соломенный*», «*железный*»). Совершенствуется навык самостоятельного употребления отработанных грамматических форм слова и словообразовательных моделей.

На третьей ступени работа по формированию навыка словообразования ведется на основном этапе логопедической работы и заключается в следующем: дети обучаются пониманию значения менее продуктивных уменьшительно-ласкательных суффиксов; формируется понимание значения непродуктивных суффиксов: -ник, -ниц-, -инк-, -ин-, -ц, -иц-, -ец- («Покажи, где чай, где *чайник*», «Покажи, где хлеб, где *хлебница*», «Покажи, где горох, где *горошина*»); формируется понимание суффиксов со значением «очень большой»: -ищ-, -ин- («Покажи, где глаз, где *глазище*», «Покажи, где дом, где *домица*»). Также на данном этапе происходит дифференциация данных суффиксов.

Третья ступень включает в себя совершенствование понимания значения приставок в-, вы-, при-, на- и их различия, формирование понимания значений приставок с-, у-, под-, от-, -за-, по-, пере-, до- и их различие («Покажи, где мальчик *входит* в дом, а где *выходит* из дома», «Покажи, где птичка *улетает* из клетки, а где *подлетает* к клетке, *залетает* в клетку, *перелетает* через клетку»). Дети обучаются правильному

употреблению существительных, образованных с помощью непродуктивных суффиксов (-ниц-, -инк-, -ник, -ин, -ц-, -иц-, -ец-).

Также на данном этапе совершенствуется следующие навыки: навык дифференциации в экспрессивной речи существительных, образованных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов со значением «очень большой»; навык употребления глаголов, образованных с помощью приставок (в-, вы-, на-, при-, с-, у-, под-, от-, за-, по-, пре-, до-); навык употребления притяжательных прилагательных, образованных с помощью суффиксов -ин-, -и- (без чередования) и относительных прилагательных с суффиксами -ов-, -ев-, -н-, -ан-, -енн-.

Затем дети обучаются правильному употреблению притяжательных прилагательных с суффиксом -и- (с чередованием : «заяц – заячий», «медведь – медвежий»); употреблению качественных прилагательных, образованных с помощью суффиксов -ив-, -чив-, -лив-, -оват-, -еньк- («красивый», «задумчивый», «ворчливый», «хитроватый», «серенький»); употреблению сравнительной степени прилагательных, образованных синтетическим (при помощи суффиксов -ее (-ей), -е: «желтее», «белей», «ниже») и аналитическим (при помощи слов более или менее: «более чистый», «менее чистый») способом; употреблению превосходной степени прилагательных, образованных синтетическим (при помощи суффиксов -ейш-, -айш-: высочайший, умнейший) и аналитическим (при помощи слов самый, наиболее: «самый сильный», «наиболее сильный») способом.

Одним из наиболее важных элементов обучения детей на данном этапе является обучение детей подбору однокоренных слов («снег» – «снежный», «снегоход», «снежинка», «снеговик», «заснеженный», «снегопад»).

На данном этапе дети обучаются образованию сложных слов («вездеход», «соковыжималка», «чернобровый», «остроносый»). Совершенствуется навык самостоятельного употребления отработанных грамматических форм слова и словообразовательных моделей.

Коррекционная программа, разработанная Н.В. Нищевой, [26] рассчитана на пребывание ребенка в логопедической группе с трехлетнего, четырехлетнего, пятилетнего или шестилетнего возраста. Она создавалась для детей с ОНР первого, второго, третьего и четвертого уровня речевого развития. Основной формой работы является игровая деятельность. Развитие речевых навыков описано в разделе «Речевое развитие» и разделено на 4 этапа: младший дошкольный возраст (3 - 4 лет); средний дошкольный возраст (4 -5 лет); старший дошкольный возраст (5 - 6 лет); старший дошкольный возраст (6 - 7 лет).

Младший дошкольный возраст (с 3 до 4 лет). Развитие словообразования на данном этапе происходит на этапе развития экспрессивной речи и заключается в обучении детей образовывать и использовать в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (-к, -ик, -чик, -ок, -чек, -очк, -ечк, -ен, -ят).

Средний дошкольный возраст (с 4 до 5 лет). Развитие словообразования на данном этапе заключается в следующем: обучение детей образовывать и использовать в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Старший дошкольный возраст (с 5 до 6 лет). Развитие словообразования на данном этапе заключается в следующем: необходимо обеспечить практическое усвоение некоторых способов словообразования и на этой основе использовать в экспрессивной речи существительные и прилагательные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительные с суффиксами -онок, -енок, -ат, -ят, а также глаголы с различными приставками. На данном этапе происходит обучение образованию и использованию в экспрессивной речи относительных и притяжательных прилагательных.

Старший дошкольный возраст (с 6 до 7 лет). Развитие словообразования на данном этапе заключается в следующем:

совершенствуется умение образовывать и использовать имена существительные и имена прилагательные с уменьшительными суффиксами, формируется умение образовывать и использовать имена существительные с увеличительными суффиксами и суффиксами единичности.

Таким образом, мы видим, что коррекционная работа, направленная на развитие словообразования у дошкольников, ведется с учетом ряда особенностей развития детей дошкольного возраста. Учитываются возрастные особенности детей, уровень развития речи, вид ведущей деятельности и т.д. Коррекционная работа строится по принципу: от простого к сложному.

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме исследования, можно сделать следующие выводы: грамматический строй является совокупностью закономерностей родного языка, регулирующих правильность построения значимых речевых отрезков (слов, высказываний, текстов). Только овладев определёнными языковыми закономерностями, ребёнок правильно моделирует собственные речевые высказывания. Не усвоение закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

К школьному возрасту, ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является достаточно высоким, что в свою очередь позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка. Дети пользуются развернутой фразовой речью, умеют правильно строить простые и сложные предложения, умеют распространять предложения второстепенными и однородными членами. Также дети умеют согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже, изменять слова по числам, родам, лицам, использовать в речи предлоги и образовывать новые слова (существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, названия детенышей животных,

глаголы с помощью приставок, относительные и притяжательные прилагательные, слова, обозначающих профессию (с помощью суффиксов), и др).

В настоящее время существует проблема роста количества детей с общим недоразвитием речи, которое является сложным речевым расстройством. У детей с общим недоразвитием речи нарушено формирование всех компонентов речевой системы, при этом слух и интеллект являются сохранными. В настоящий момент выделяют четыре уровня недоразвития речи.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения, скудным активным словарем, состоящим из звукоподражаний и звуковых комплексов. При втором уровне речевого развития наблюдаются начальные элементы общеупотребительной речи, словарный запас беден, характерны явления аграмматизма. Для детей с общим недоразвитием речи I и II уровней является недоступным процесс словообразования.

У детей с третьим уровнем речевого развития разговорная речь является развёрнутой, отсутствуют грубые отклонения в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи. В самостоятельной речи детей данной категории заметно сокращение числа ошибок при словоизменении. Характерной особенностью детей данного уровня речевого развития являются стойкие специфические ошибки словообразования. Особую трудность у детей данного уровня вызывает перенос словообразовательных моделей на новый речевой материал.

Четвертый уровень речевого развития характеризуется неярко выраженными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. Однако стойкими остаются ошибки в словообразовании, в первую очередь слов, редко встречающихся в повседневной практике. Характерны специфические ошибки в словообразовании, такие как: замена операции

словообразования словоизменением; замена операции словообразования ситуативным высказыванием; ошибка в выборе производящей основы; пропуски и замены словообразовательных аффиксов; грубое искажение звуко-слоговой структуры производного слова.

Коррекционная работа с детьми с общим недоразвитием речи представляет собой длительный и сложный процесс. В логопедических группах дошкольных образовательных учреждений работа с детьми с общим недоразвитием речи всегда выполняется комплексно, с привлечением разных специалистов. Наиболее тесно в группе работают воспитатели и логопед. Каждый из специалистов решает свои задачи коррекционной работы. Существуют различные методики, направленные на формирование грамматического строя речи.

Методики логопедической работы, направленные на развитие словообразования у детей с общим недоразвитием речи, описаны в работах многих авторов (Р.И. Лалаева, Л.В. Лопатина, Н.В. Нищева, Т.А.Ткаченко, Т.Б. Филичева, и др.). В каждой из методик учитывается ряд особенностей развития дошкольников (возраст детей, уровень речевого развития, вид ведущей деятельности и др.). Общей особенностью методик является то, что коррекционная работа строится по принципу: от простого к сложному, что делает обучение доступным для ребенка.

Глава II

Констатирующий эксперимент и его анализ

II.1. Организация и методика исследования словообразования у детей шести лет с общим недоразвитием речи III уровня

С целью изучения особенностей и уровня сформированности словообразования у детей шестилетнего возраста с ОНР III уровня нами был проведен констатирующий эксперимент.

Констатирующий эксперимент был организован с 21 сентября 2015 года по 4 октября 2015 года. Данный эксперимент проводился на базе МБДОУ №59 комбинированного вида. В детском саду реализуются следующие программы:

- для детей, обучающихся в группах общеразвивающей направленности: основная общеобразовательная программа дошкольного образования с учетом примерной основной общеобразовательной программы «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, по которой занимается 281 ребенок;
- для детей, обучающихся в группах компенсирующей направленности: «Программа коррекционного воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи» Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, по которой занимается 50 детей.

Образовательная деятельность ведется на русском языке. Количество функционирующих групп в МБДОУ - 12. Из них 3 группы компенсирующей направленности для детей от 5 до 7 лет.

Для проведения эксперимента нами были организованы две группы: экспериментальная и контрольная. Каждая группа включала в себя 10 испытуемых. При формировании групп учитывались следующие показатели:

1. Характер дефекта:

- экспериментальная группа - ОНР III уровня;
- контрольная группа - норма речевого развития;

2. Возраст испытуемых (6 лет).

На основании наблюдений за испытуемыми, изучении медико-педагогической документации, а также на основании результатов проведенной беседы с педагогами и родителями, были получены следующие данные об испытуемых.

Экспериментальная группа. В экспериментальной группе, состоящей из 10 человек (5 мальчиков и 5 девочек), из анамнеза было выявлено более позднее появление речевой деятельности. У 100% (10 человек) испытуемых было выявлено общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия. У 70% (7 человек) испытуемых выявлено интеллектуальное развитие, соответствующее возрасту, у 30% (3 человека) мышление, память, внимание, воображение ниже возрастной нормы. У 100% (10 человек) испытуемых отсутствуют нарушения зрения и слуха.

Все испытуемые данной группы имеют достаточно высокую утомляемость, часто отвлекаются на занятиях, обладают слаборазвитой мелкой моторикой, общая моторика нарушена незначительно. Дети активны, подвижны, с удовольствием посещают музыкальные занятия и занятия физической культурой. Все дети данной группы обучаются второй год по «Программе коррекционного воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи» Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной. При выполнении заданий дети постоянно нуждаются в стимулирующей помощи, а также в контроле над речью.

Контрольная группа. В контрольной группе, состоящей из 10 человек (5 мальчиков и 5 девочек), из анамнеза было выявлено своевременное появление речевой деятельности. У 100% (10 человек) испытуемых выявлено интеллектуальное развитие, соответствующее возрасту, мышление, память,

внимание, воображение в пределах возрастной нормы. У 100% (10 человек) испытуемых отсутствуют нарушения зрения и слуха.

Общая моторика и мелкая моторика не нарушены. Дети активны, подвижны, с удовольствием посещают музыкальные занятия и занятия физической культурой.

Все дети данной группы обучаются по основной образовательной программе дошкольного образования с учетом примерной основной общеобразовательной программы «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. При выполнении заданий дети не нуждаются в стимулирующей помощи.

При проведении констатирующего эксперимента нами были использованы общепринятые в логопедии методы и приемы обследования словообразования, представленные в работах О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, А.В. Мамаевой [30], Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Стимульный материал, используемый нами, предложен О.Б. Иншаковой [15].

Во время проведения констатирующего эксперимента испытуемым было предложено 6 серий заданий, содержащих одинаковое количество заданий (5 заданий в каждой серии):

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

Первая серия- образование названия детенышей животных.

Инструкция: *назови детенышей животных. У кошки — котенок, а у... (козы, лисы, белки, медведицы, волчицы).*

Стимульный материал: предметные картинки с изображением *козы и козленка, лисы и лисенка, белки и бельчонка, медведицы и медвежонка, волчицы и волчонка.*

Вторая серия- образование относительных прилагательных.

Инструкция: ложка из дерева – деревянная, а.. (*аквариум из стекла, перчатки из кожи, шапка из шерсти, калоши из резины, шуба из меха*).

Стимульный материал: предметные картинки с изображением *аквариума, перчаток, шапки, калош, шубы.*

Третья серия- образование притяжательных прилагательных.

Инструкция: Собака- хвост собачий? Чей хвост? (*Лиса, волк, медведь, кошка, заяц*).

Стимульный материал: предметные картинки с изображением *лисы и лисьего хвоста, волка и волчьего хвоста, медведя и медвежьего хвоста, кошки и кошачьего хвоста, зайца и заячьего хвоста.*

Четвертая серия- образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Инструкция: назови ласково. Дерево- деревце (*окно, ящик, зеркало, платье, звезда*).

Стимульный материал: предметные картинки с изображением *окна и окошечка, ящика и ящичка, зеркала и зеркальца, платья и платьица, звезды и звездочки.*

Пятая серия- образование глаголов с помощью приставок.

Инструкция: что делает мальчик? (*Наливает, выливает, переливает, поливает, сливает*).

Стимульный материал: предметные картинки с изображением *мальчика, который наливает воду в стакан, выливает воду из стакана, переливает воду из стакана в стакан, поливает цветы, сливает воду.*

Шестая серия- образование слова, обозначающие профессию, с помощью суффиксов.

Инструкция: вставляет стекла – стекольщик, а... (*кладет печь, чинит сапоги, играет в хоккей, тушит пожар, подметает двор*).

Стимульный материал: предметные картинки с изображением печника, сапожника, хоккеиста, пожарного, дворника.

Для оценивания результатов эксперимента мы использовали бальную оценку, предложенную Т.А. Фотековой, Ахутиной Т.В. [4; 47]. Данная оценка предусмотрена для оценивания первой, второй, третьей, четвертой и шестой серий.

3 балла - правильный ответ;

2 балла - ответ после стимулирующей помощи или самокоррекция;

1 балл - форма, имеющаяся в языке, но не используемая в контексте, либо ошибка по типу сверхгенерализации;

0 баллов - отказ от выполнения задания; повторение исходного слова; использование способов словообразования, не свойственных родному языку, непонимание сути задания.

Для оценивания пятой серии заданий (образование глаголов с помощью приставок), бальная оценка была нами адаптирована. Было учтено то, что при образовании глаголов с помощью приставок не могут встречаться ошибки по типу сверхгенерализации. При образовании данных слов испытуемому предлагается рассмотреть предметную картинку с изображением действия и назвать данное действие, что исключает такую ошибку, как повторение исходного слова. С учетом этих особенностей выделена следующая оценка данной пробы:

3 балла - правильный ответ;

2 балла - ответ после стимулирующей помощи или самокоррекция;

1 балл - неточное употребление приставки;

0 баллов - отказ от выполнения задания; употребление слова без приставки; использование способов словообразования, не свойственных родному языку, непонимание сути задания.

Каждая проба оценивалась отдельно. Максимальное количество баллов по всем сериям заданий - 90 баллов.

II.2. Анализ данных констатирующего эксперимента

Нами был проведен количественный и качественный анализ по каждой серии заданий констатирующего эксперимента. На основании анализа результатов по каждой серии констатирующего эксперимента нами были условно выделены четыре уровня успешности выполнения заданий:

14-15 баллов - высокий;

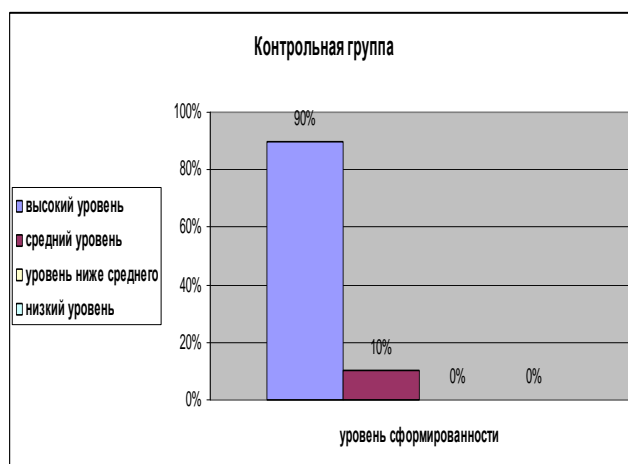
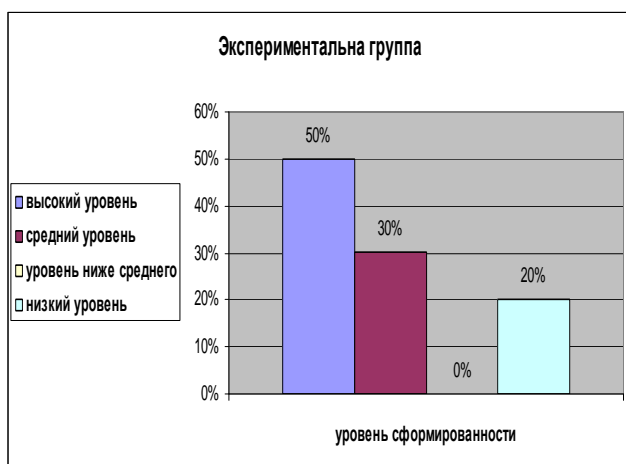
10-13 баллов – средний;

6-9 баллов – ниже среднего;

5 баллов и ниже – низкий.

Результаты по первой серии констатирующего эксперимента (образование названия детенышей животных) представлены в гистограмме (рис.1)

Рис.1. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения образовывать названия детенышей животных(%)



Как видно из гистограммы, в экспериментальной группе 50% (5 человек) испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности умения образовывать названия детенышей животных. Данный результат значительно отличается от результата в контрольной группе, где 90% (9 человек) испытуемых продемонстрировали высокий результат. У 30% (3 человека) испытуемых экспериментальной группы определен средний уровень сформированности, при этом, только 10% (1 человек) испытуемых контрольной группы продемонстрировали средний уровень сформированности. Таким образом, испытуемые контрольной группы распределились в группы с высоким и средним уровнем сформированности умения образовывать названия детенышей животных. Среди испытуемых экспериментальной группы не определилось ни одного человека, продемонстрировавшего уровень ниже среднего - 0% (0 человек). Всего 20% (2 человека) испытуемых экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень сформированности умения образовывать названия детенышей животных.

Наиболее доступным для испытуемых экспериментальной группы оказалось задание на образование слова «*козленок*», с ним справилось 90% (9 человек) испытуемых, лишь 10% (1 человек) испытуемых допустили ошибку в образовании данного слова, образовав слово, имеющееся в языке, но не используемое в данном контексте (*козлик*). Аналогичную ошибку допустили 10% (1 человек) испытуемых контрольной группы.

Незначительные трудности у испытуемых экспериментальной группы возникали при образовании следующих слов: «*медвежонок*», «*волчонок*». При образовании слова «*медвежонок*» 80% (8 человек) испытуемых успешно справились, 10% (1 человек) испытуемых образовали слово, имеющееся в языке, но не используемое в данном контексте (*мишка*), а также 10% (1 человек) испытуемых не справились с образованием данного слова, повторив исходное слово «*медведь*». При образовании слова «*волчонок*», успешно

справились 80% (8 человек) испытуемых, 20% (2 человека) испытуемых не справились с образованием данного слова, повторив исходное слово «*волк*», либо отказавшись от ответа.

При образовании слова «*бельчонок*» 70% (7 человек) испытуемых успешно справились с заданием, 20% (2 человека) испытуемых образовали слово, имеющегося в языке, но не используемое в данном контексте (*белочка*), 10% (1 человек) испытуемых не справились с заданием, повторив исходное слово «*белка*».

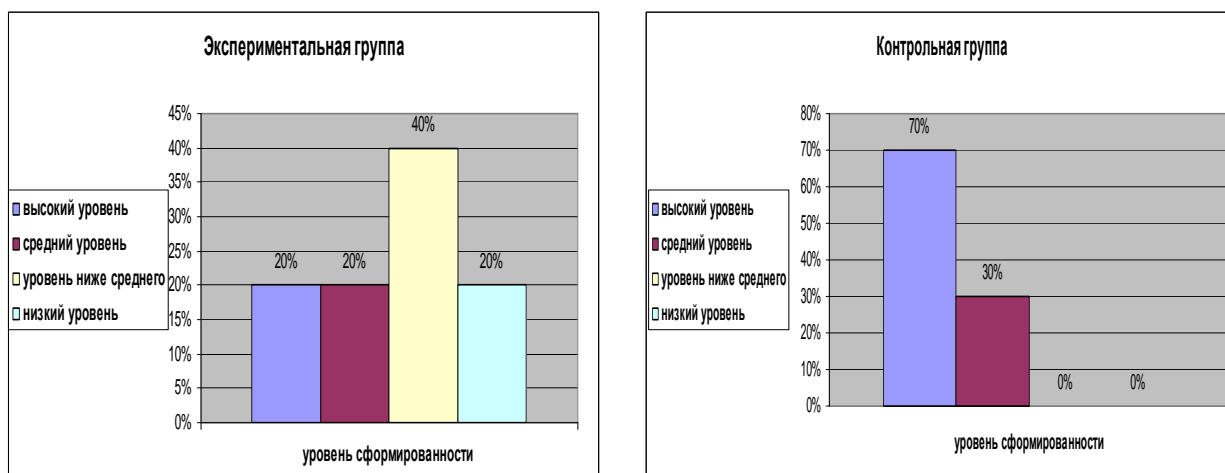
Наибольшие трудности у испытуемых вызвало образование слова «*лисенок*», с ним успешно справилась только половина испытуемых- 50%(5 человек), 40% (4 человека) испытуемых употребили слово, имеющееся в языке, но не используемое в данном контексте (*лисичка*), 10% (1 человек) испытуемых не справились с образованием данного слова, повторив исходное слово «*лиса*».

У испытуемых контрольной группы образование данных слов не вызвало трудностей.

Результаты выполнения первой серии заданий в баллах указаны в Приложении 1 (табл. 1, табл. 2).

Результаты по второй серии констатирующего эксперимента (образование относительных прилагательных) представлены в гистограмме (рис.2).

Рис.2. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения образовывать относительные прилагательные(%).



Как видно из гистограммы, в экспериментальной группе на высоком, среднем, и низком уровнях оказалось одинаковое количество испытуемых - 20% (2 человека) на каждом уровне, 40% (4 человека) испытуемых оказались на уровне ниже среднего. Данные показатели значительно отличаются от показателей, выявленных в контрольной группе, где 70% (7 человек) испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности, а оставшиеся 30% (3 человека) – средний уровень.

Наиболее доступным для испытуемых экспериментальной группы оказалось задание на образование слова «резиновые», с ним успешно справились 90% (9 человек) испытуемых, лишь 10% (1 человек) образовали слово по типу сверхгенерализации (*резинные*). Аналогичная ошибка выявлена у 10% (1 человек) испытуемых контрольной группы, однако испытуемый исправил ее самостоятельно (самокоррекция).

Более сложным для испытуемых экспериментальной группы оказалось образование слов «стеклянный», «шерстяная», «кожаные».

При образовании слова «стеклянный» 60% (6 человек) испытуемых экспериментальной группы правильно образовали данное слово, 20% (2 человека) образовали слово, имеющиеся в родном языке, но не используемое

в данном контексте (*стекольный*). Аналогичная ошибка была выявлена у 20% (2 человека) испытуемых контрольной группы. В экспериментальной группе 20% (2 человека) не справились с заданием.

При образовании слова «*шерстяная*» 60% (6 человек) испытуемых экспериментальной группы успешно образовали данное слово, оставшиеся 40% (4 человека) не справились с заданием, отказавшись от ответа, повторив исходное слово (*из шерсти*), либо не поняв сути задания (*одевать на голову*). У испытуемых контрольной группы образование данного слова не вызвало трудностей.

При образовании слова «*кожаные*» 50% (5 человек) испытуемых экспериментальной группы успешно справились с заданием, 30% (3 человека) испытуемых образовали слово, имеющиеся в родном языке, но не используемое в данном контексте (*кожные*). Аналогичная ошибка выявлена у 20% (2 человека) испытуемых контрольной группы, однако 10% (1 человек) испытуемых исправили данную ошибку самостоятельно. Испытуемые экспериментальной группы в количестве 20% (2 человека) не справились с заданием, отказавшись от ответа, либо не поняв суть задания (*теплые*).

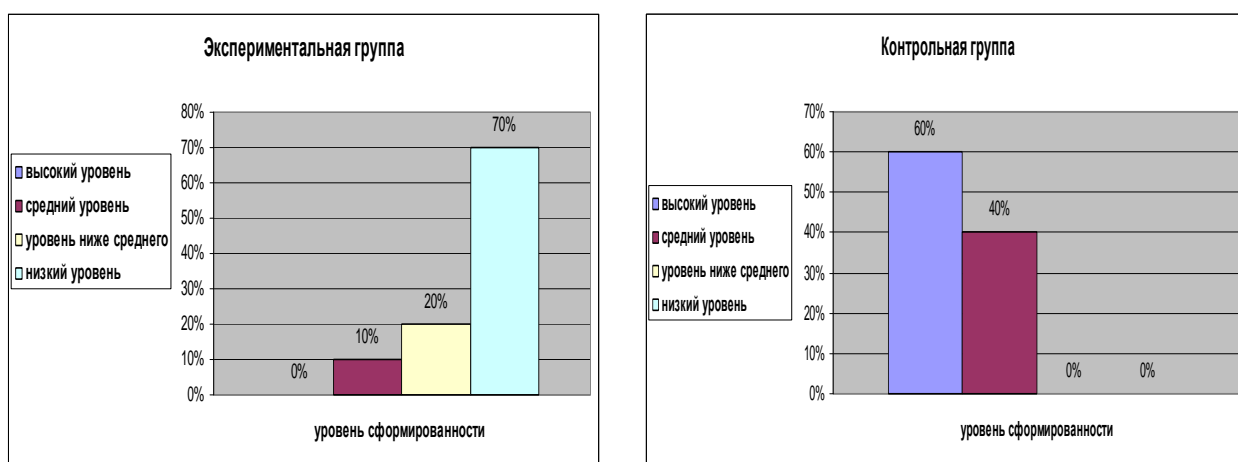
Наибольшие трудности у испытуемых экспериментальной группы вызвало образование слова «*меховая*», с ним успешно справились всего 30%(3 человека) испытуемых, 20% (2 человека) испытуемых образовали слово по типу сверхгенерализации (*мехная*), оставшиеся 20% (2 человека) испытуемых не справились с образованием данного слова, не поняв сути задания (*из шерсти, из полосок, мягкая*), либо отказавшись от ответа. У испытуемых контрольной группы образование данного слова не вызвало трудностей.

Результаты выполнения второй серии заданий в баллах указаны в Приложении 2 (табл. 3, табл. 4).

Результаты по третьей серии констатирующего эксперимента (образование притяжательных прилагательных) представлены в гистограмме

(рис.3).

Рис.3. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения образовывать притяжательные прилагательные(%)



Как видно из гистограммы, ни один из испытуемых экспериментальной группы не продемонстрировал высокий уровень успешности, 10% (1 человек) продемонстрировали средний уровень сформированности, уровень ниже среднего продемонстрировали 20% (2 человека) испытуемых, 70% (7 человек) испытуемых продемонстрировали низкий уровень. Данные показатели значительно отличаются от показателей, выявленных в контрольной группе, где 60% (6 человек) испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности умения образовывать притяжательные прилагательные, а оставшиеся 40% (4 человека) – средний уровень сформированности.

Наиболее доступным для испытуемых экспериментальной группы оказалось задание на образование слова «*волчий*», его выполнили успешно 30% (3 человека) испытуемых, 10% (1 человек) допустили ошибку по типу сверхгенерализации (*волчачий*), 60% (6 человек) не справились с заданием, повторив сходное слово (*волка*). У испытуемых контрольной группы образование данного слова не вызвало трудностей

Более сложным для испытуемых экспериментальной группы оказалось образование слов «*медвежий*», «*лисий*», «*кошачий*». При образовании слова

«медвежий» 20% (2 человека) испытуемых экспериментальной группы успешно справились с заданием, 20% (2 человека) образовали слово по типу сверхгенерализации (*медвежачий*), оставшиеся 60% (6 человек) испытуемых не справились с образованием данного слова, повторив исходное слово (*медведя*). Для испытуемых контрольной группы образование данного слова вызвало наибольшие трудности: 40% (4 человека) испытуемых допустили ошибку по типу сверхгенерализации (*медвежачий*), 10% (1 человек) испытуемых при этом справились самостоятельно.

При образовании слова «*лисий*» 20% (2 человека) испытуемых экспериментальной группы успешно справились с заданием, 10% (1 человек) образовали слово по типу сверхгенерализации (*лисячий*). Аналогичная ошибка выявлена у 20% (2 человека) испытуемых контрольной группы. Оставшиеся 70% (7 человек) испытуемых экспериментальной группы не справились с образованием данного слова, повторив исходное слово (*лисы*).

При образовании слова «*кошачий*» 20% (2 человека) испытуемых экспериментальной группы успешно справились с заданием, оставшиеся 80% (8 человек) испытуемых не справились с образованием данного слова, повторив исходное слово (*кошки*), либо отказавшись от ответа. У испытуемых контрольной группы образование данного слова не вызвало трудностей.

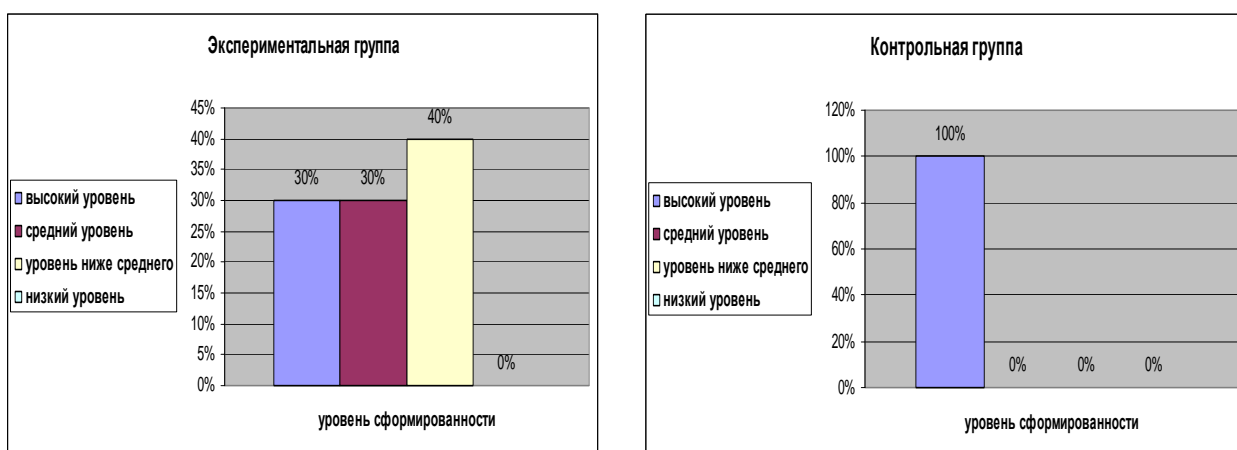
Наибольшие трудности у испытуемых экспериментальной группы вызвало образование слова «*заячий*». С образованием данного слова успешно справилось лишь 10% (1 человек) испытуемых, подавляющее большинство – 90% (9 человек) испытуемых с данным заданием не справилось, повторив исходное слово (*зайца*), либо отказавшись от ответа. У испытуемых контрольной группы образование данного слова не вызвало трудностей.

Результаты выполнения третьей серии заданий в баллах указаны в Приложении 3 (табл. 5, табл. 6).

Результаты по четвертой серии констатирующего эксперимента

(образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами) представлены в гистограмме (рис.4).

Рис.4. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами(%)



Как видно из гистограммы, одинаковое количество испытуемых экспериментальной группы продемонстрировали высокий и средний уровни - по 30% (3 человека) испытуемых, 40% (4 человек) испытуемых продемонстрировали уровень ниже среднего. Ни один из испытуемых не продемонстрировал низкий уровень. Данные показатели значительно отличаются от показателей, выявленных в контрольной группе, где 100% (10 человек) испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Наиболее доступным для испытуемых экспериментальной группы оказалось задание на образование слова «звездочка», его выполнили успешно 100% (10 человек) испытуемых.

Незначительные трудности вызвало образование существительного «окошечко», с ним справилось 90% (9 человек) , 10% (1 человек) не справилось с заданием, повторив исходное слово (окно).

Более сложным для испытуемых оказалось образование слов «*платице*», при образовании данного слова 70% (7 человек) испытуемых успешно справились с заданием, 30% (3 человека) не справились с образованием данного слова, повторив исходное слово (*платье*), либо применив способ словообразования, не свойственный родному языку (*платник*).

Наибольшие трудности у испытуемых вызвало образование слова «*зеркальце*» и «*ящичек*». При образовании слова «*зеркальце*» с заданием успешно справилось 50% (5 человек) испытуемых, 10% (1 человек) испытуемых образовали слово по типу сверхгенерализации (*зеркалко*), оставшиеся 40% (4 человека) испытуемых не справились с образованием данного слова, повторив исходное слово (*зеркало*), либо отказавшись от ответа.

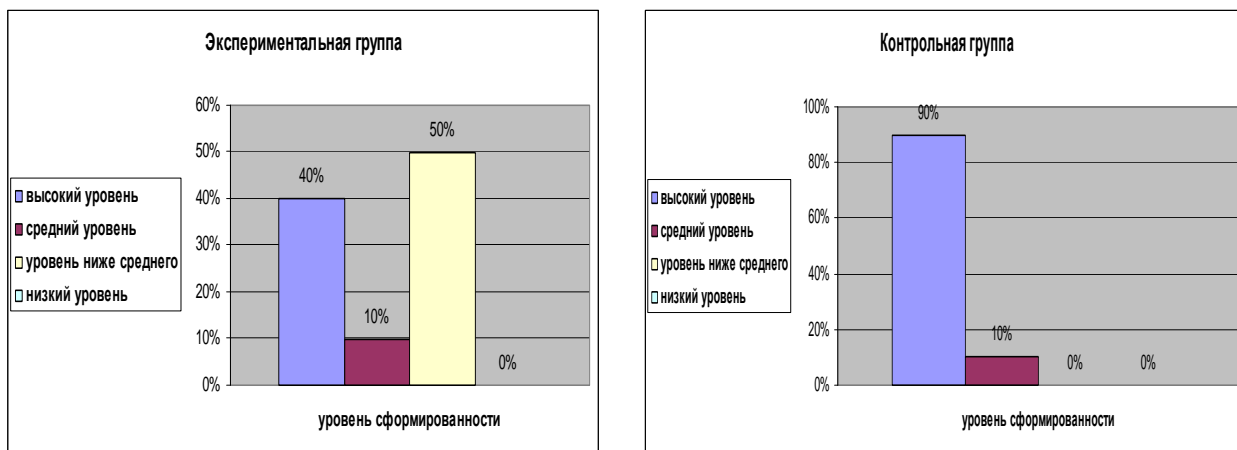
При образовании слова «*ящичек*» с заданием успешно справилось 50% (5 человек) испытуемых, 10% (1 человек) испытуемых образовали слово после стимулирующей помощи, оставшиеся 40% (4 человека) испытуемых не справились с образованием данного слова, повторив исходное слово (*ящик*), либо отказавшись от ответа.

У испытуемых контрольной группы данная серия заданий не вызвала трудностей.

Результаты выполнения четвертой серии заданий в баллах указаны в Приложении 4 (табл. 7, табл. 8).

Результаты по пятой серии констатирующего эксперимента (образование глаголов с помощью приставок) представлены в гистограмме (рис.5).

Рис.5. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения образовывать глаголы с помощью приставок(%)



Как видно из гистограммы, высокий уровень сформированности умения образовывать глаголы с помощью приставок продемонстрировали 40% (4 человека) испытуемых экспериментальной группы, 10% (1 человек) испытуемых продемонстрировали средний уровень, 50% (5 человек) испытуемых продемонстрировали уровень ниже среднего. Ни один из испытуемых не продемонстрировал низкий уровень. Данные показатели значительно отличаются от показателей, выявленных в контрольной группе, где 90% (9 человек) испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности умения образовывать глаголы с помощью приставок, а оставшиеся 10% (1 человек) – средний уровень сформированности.

Наиболее доступным для испытуемых экспериментальной группы оказалось задание на образование слов «выливает» и «поливает», данные задания были выполнены успешно 100% (10 человек) испытуемых. У испытуемых контрольной группы образование данных слов также не вызвало трудностей.

Более сложным для испытуемых экспериментальной группы оказалось образование слова «наливает», при образовании данного слова 70% (7

человек) испытуемых успешно справились с заданием, 10% (1 человек) неточно употребили приставку (*выливает*), 20% (2 человека) испытуемых не справились с образованием данного слова, не поняв сути задания (*в кружке делает воду*), употребив слово без приставки (*льет*). У испытуемых контрольной группы образование данного слова не вызвало трудностей.

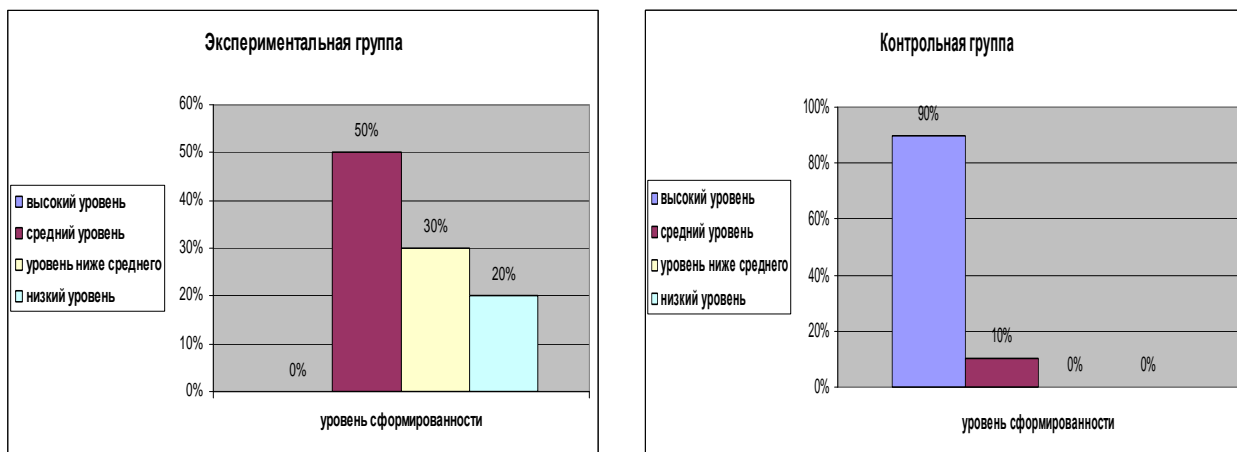
Наибольшие трудности у испытуемых экспериментальной группы вызвало образование слов «*переливает*» и «*сливает*». При образовании слова «*переливает*» с заданием успешно справилось 40% (4 человека) испытуемых, 40% (4 человека) испытуемых неточно употребили приставку (*выливает, поливает, наливает*). Оставшиеся 20% (2 человека) испытуемых не справились с образованием данного слова, не поняв сути задания (*добавляет*), либо, отказавшись от ответа. В контрольной группе 10% (1 человек) испытуемых неточно употребили приставку, затем исправились самостоятельно (самокоррекция).

При образовании слова «*сливает*» в экспериментальной группе с заданием успешно справились 40% (4 человека) испытуемых, 10% (1 человек) неточно употребили приставку (*поливает*). Оставшиеся 50% (5 человек) испытуемых не справились с образованием данного слова, отказавшись от ответа. В контрольной группе 20% (2 человека) испытуемых неточно употребили приставку, затем исправились самостоятельно (самокоррекция).

Результаты выполнения пятой серии заданий в баллах указаны в Приложении 5 (табл. 9, табл. 10).

Результаты по шестой серии констатирующего эксперимента (образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов) представлены в гистограмме (рис.6).

Рис.6. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения образовывать слова, обозначающие профессию, с помощью суффиксов(%)



Как видно из гистограммы, в экспериментальной группе ни один из испытуемых не продемонстрировал высокий уровень сформированности, 50% (5 человек) испытуемых продемонстрировали средний уровень. Уровень ниже среднего продемонстрировали 30% (3 человека) испытуемых, 20% (2 человека) испытуемых продемонстрировали низкий уровень. Данные показатели значительно отличаются от показателей, выявленных в контрольной группе, где 90% (9 человек) испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности умения образовывать слова, обозначающие профессию, с помощью суффиксов, а оставшиеся 10% (1 человек) – средний уровень сформированности.

Наиболее доступным для испытуемых экспериментальной группы оказалось задание на образование слова «пожарный», данное задание было выполнено успешно 100% (10 человек) испытуемых. У испытуемых контрольной группы образование данного слова также не вызвало трудностей.

Более сложным для испытуемых экспериментальной группы оказалось образование слов «сапожник» и «хоккеист». При образовании слова

«сапожник» 50% (5 человек) испытуемых успешно справились с заданием, 10% (1 человек) образовали слово после стимулирующей помощи, 40% (4 человека) испытуемых не справились с образованием данного слова, отказавшись от выполнения задания, либо применив способ словообразования, не свойственный родному языку (*сапальчик*).

При образовании слова «хоккеист» 50% (5 человек) испытуемых успешно справились с заданием, 30% (3 человека) образовали слово по типу сверхгенерализации (*хоккейник, хоккейщик*), 20% (2 человека) испытуемых не справились с образованием данного слова, отказавшись от выполнения задания.

У испытуемых контрольной группы образование данных слов не вызвало трудностей.

Наибольшие трудности у испытуемых экспериментальной группы вызвало образование слов «дворник» и «печник». При образовании слова «дворник» с заданием успешно справились 40% (4 человека) испытуемых, 30% (3 человека) испытуемых образовали слово по типу сверхгенерализации (*дворщик, метельщик*), оставшиеся 30% (3 человека) испытуемых не справились с образованием данного слова, отказавшись от выполнения задания. У испытуемых контрольной группы образование данного слова не вызвало трудностей.

При образовании слова «печник» с заданием успешно справилось лишь 20% (2 человека) испытуемых экспериментальной группы, 10% (1 человек) справились с заданием после самокоррекции. Оставшиеся 70% (7 человек) испытуемых не справились с образованием данного слова, отказавшись от выполнения задания, не понимая сути задания (*печет*), либо, применив способ словообразования, не свойственный родному языку (*печкин*).

Результаты выполнения шестой серии заданий в баллах указаны в Приложении 6 (табл. 11, табл. 12).

Сопоставив результаты по всем сериям констатирующего

эксперимента, нами сделаны выводы о том, что наиболее сформированным у испытуемых экспериментальной группы оказалось умение образовывать названия детенышей животных. Относительно сформированным оказалось умение образовывать глаголы с помощью приставок, а также образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Наибольшие затруднения вызвало образование относительных прилагательных. Самым затруднительным для испытуемых оказалось образование профессий с помощью суффиксов, а также образование притяжательных прилагательных.

У испытуемых контрольной группы наиболее сформированными оказались навыки образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (выполнена вся проба безошибочно). Единичные ошибки встречались при выполнении следующих серий заданий: образование названия детенышей животных, образование глаголов с помощью приставок, образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов. Относительную трудность вызвали серии заданий на образование относительных прилагательных, образование притяжательных прилагательных.

Нами были суммированы результаты по всем сериям констатирующего эксперимента и условно выделены четыре уровня успешности:

72-90 баллов - высокий;

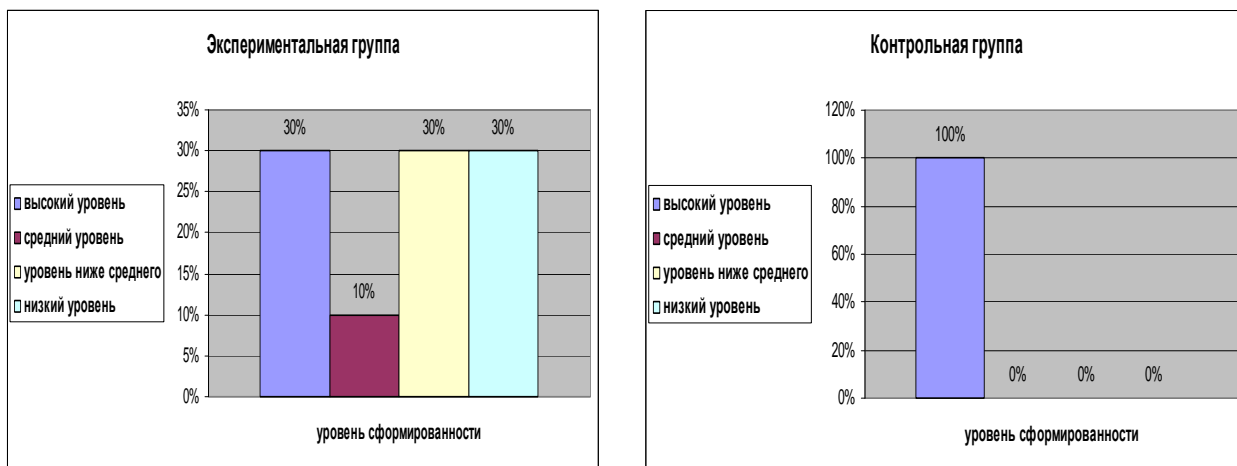
58-71 баллов – средний;

57-45 баллов – ниже среднего;

44 балла и ниже – низкий.

Результаты по всем сериям констатирующего эксперимента представлены в гистограмме (рис.7)

Рис. 7. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности навыков словообразования(%)



Как видно из гистограммы, высокий уровень, уровень ниже среднего и низкий уровень продемонстрировали по 30% (3 человека) испытуемых экспериментальной группы, средний уровень продемонстрировали 10% (1 человек) испытуемых. В контрольной группе 100% (10 человек) испытуемых продемонстрировали высокий уровень.

Испытуемые экспериментальной группы, продемонстрировавшие высокий уровень сформированности навыков словообразования, имеют высокий уровень сформированности по большей части исследуемых нами проб. Наиболее успешно были выполнены серии заданий на образование глаголов с помощью приставок (выполнено безошибочно всеми испытуемыми), на образование названия детенышей животных (единичная ошибка по типу сверхгенерализации), на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (единичная ошибка- повторение исходного слова). Незначительные трудности вызвали серии заданий на образование относительных прилагательных (единичные ошибки по типу сверхгенерализации), на образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов (единичные ошибки по типу сверхгенерализации, отказ

от выполнения задания). Наибольшую трудность вызвала серия заданий на образование притяжательных прилагательных (ошибки по типу сверхгенерализации, повторение исходного слова). Высокий уровень сформированности словообразования у испытуемых данной группы обусловлен тем, что испытуемые занимаются второй год по «Программе коррекционного воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи» Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, и по ряду сторон речи достигли достаточно высокого уровня сформированности.

Испытуемые контрольной группы, продемонстрировавшие высокий уровень успешности, продемонстрировали высокий уровень при выполнении большей части заданий. Наиболее доступной оказалась четвертая серия заданий (образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами). Данная проба была выполнена безошибочно всеми испытуемыми контрольной группы. Единичные ошибки встречались при образовании названия детенышей животных (образование формы, имеющейся в языке, но не использующейся в контексте); при образовании глаголов с помощью приставок (неточное употребление приставки с последующей самокоррекцией); при образовании слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов (ответ после стимулирующей помощи, непонимание сути задания). Относительную трудность вызвали серии заданий на образование относительных прилагательных (ошибки по типу сверхгенерализации со случаями самокоррекции), образование притяжательных прилагательных (ошибки по типу сверхгенерализации с единичными случаями самокоррекции).

Испытуемый экспериментальной группы, продемонстрировавший средний уровень сформированности навыка словообразования, успешно справился с сериями заданий на образование названия детенышей животных, образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образование глаголов с помощью приставок. Трудности

вызвали серии заданий на образование относительных прилагательных (не понимание сути задания), образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов (непонимание сути задания, ошибка по типу сверхгенерализации, либо применив способ словообразования, не свойственный родному языку (*сапальчик*)). С серией заданий на образование притяжательных прилагательных испытуемый не справился, повторяя исходное слово.

Испытуемые, продемонстрировавшие уровень сформированности навыков словообразования ниже среднего, более успешно справились с сериями заданий на образование названия детенышей животных (единичные ошибки - образование формы, имеющейся в языке, но не использующейся в контексте); образование относительных прилагательных (единичные ошибки по типу сверхгенерализации, непонимание сути задания); образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов (ошибки по типу сверхгенерализации, в том числе с неправильным выбором мотивирующей основы, непонимание сути задания, отказ от ответа). Серии заданий на образование глаголов с помощью приставок (отказ от выполнения задания, неточное употребление приставки, непонимание сути задания); образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (ответ после стимулирующей помощи, ошибки по типу сверхгенерализации, повторение исходного слова, отказ от выполнения задания) оказались более затруднительными для испытуемых. Самой затруднительной для испытуемых серией заданий оказалась третья серия (образование притяжательных прилагательных), основная ошибка - повторение исходного слова.

Испытуемые, продемонстрировавшие низкий уровень сформированности навыков словообразования, имеют низкий уровень сформированности по большей части исследуемых нами проб. Наиболее доступными для испытуемых, оказавшихся на низком уровне

сформированности навыков словообразования, оказались серии заданий на образование названия детенышей животных, образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образование глаголов с помощью приставок. При выполнении данных серий заданий испытуемые совершали следующие ошибки: употребляли слова, имеющиеся в языке, но не используемые в данном контексте, отказывались от выполнения задания, повторяли исходное слово; не понимали сути задания. При образовании глаголов с помощью приставок неточно употребляли приставки, либо использовали слова без приставки. Менее успешной для выполнения оказалась серия заданий на образование относительных прилагательных, а также образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов. При выполнении данных серий заданий испытуемые допускали ошибки по типу сверхгенирализации, образование формы, имеющейся в языке, но не используемой в контексте, использовали способы словообразования, не свойственные родному языку, не понимали суть задания, либо отказывались от ответа. Особые трудности испытуемые испытали при образовании притяжательных прилагательных, с данной серией заданий не справился ни один из испытуемых. Испытуемые не справились с данной серией заданий, повторив исходное слово.

Результаты по всем сериям констатирующего эксперимента в баллах представлены в Приложении 7 (табл. 13, табл. 14).

Выявленные нами в ходе констатирующего эксперимента уровни сформированности и особенности словообразования нацеливают на выделение основных направлений и дифференцированного подхода для развития навыка словообразования у детей данной группы.

II.3. Методические рекомендации по развитию словообразованию у детей шести лет с общим недоразвитием речи III уровня

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего эксперимента нами составлены дифференциальные методические рекомендации по развитию навыка словообразования у детей шести лет с ОНР III уровня.

При разработке данных методических рекомендаций мы опирались на общедидактические принципы и специальные принципы логопедического воздействия.

Специальные принципы логопедического воздействия.

Принцип дифференцированного подхода реализуется в данной работе в том, что обучение детей осуществляется в соответствии с их уровнем сформированности навыка словообразования, а также возможностями и индивидуальными особенностями. С учетом данного принципа мы выделили три группы детей:

1. испытуемые, продемонстрировавшие высокий и средний уровень сформированности навыка словообразования.
2. испытуемые, продемонстрировавшие уровень сформированности навыка словообразования ниже среднего.
3. испытуемые, продемонстрировавшие низкий уровень сформированности навыка словообразования.

Принцип развития предполагает то, что логопедическая работа по развитию словообразования с детьми будет вестись с учетом зоны ближайшего развития речи данных детей. На основании результатов констатирующего эксперимента нами определены те направления работы и виды заданий, которые относятся к зоне ближайшего развития для испытуемых первой, второй и третьей группы.

Принцип деятельностного подхода в данных рекомендациях

заключается в том, что учитывается ведущая деятельность ребенка шести лет в логопедической работе. С учетом того, что в шесть лет ведущей деятельностью является игровая деятельность (Л.С. Выготский), задания и упражнения, предложенные детям, будут выполняться в форме игры. Нами составлен комплекс игр для развития навыка словообразования, данные игры предложены такими авторам как Т.Б. Филичева, Н.В. Нищева и др. [27; 42].

Онтогенетический принцип предполагает то, что логопедическая работа с ребенком ведется с учетом последовательности появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребенка в онтогенезе. Формирование словообразования осуществляется по принципу: от простого к сложному, от продуктивных форм к непродуктивным. Например, работа по развитию навыка образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами начинается с усвоения продуктивных суффиксов (-к-), а затем переходит к непродуктивным (-иц-, -ц-). В свою очередь, работа над каждым суффиксом ведется от простого к сложному, например работа над уменьшительно-ласкательным суффиксом -к- осуществляется в следующей последовательности: отрабатывается навык словообразования существительных женского рода без изменения звуковой структуры корня производного слова (ночь – «ночка»), затем существительных женского рода с изменением звуковой структуры корня (книга – «книжка»), в последнюю очередь существительных среднего рода от основ, заканчивающихся на «ц» (кольцо - «колечко») [22].

Принцип системности в данной работе предполагает то, что речь является сложной функциональной системой, в которой структурные компоненты находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим коррекционная работа будет предполагать развитие всех компонентов речи, в первую очередь развитие грамматического строя в тесной связи с развитием лексики.

Принцип поэтапности предполагает то, что коррекционная работа

будет построена с учетом различных этапов работы, каждый из которых характеризуется своими целями, задачами, методами и приемами коррекции. Преодолев один этап, ребенок переходит на следующий этап. В процессе коррекционной работы детям предоставляется материал с учетом следующих принципов: от простого к сложному, от известного к неизвестному.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка. Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всей психикой ребенка. В связи с этим коррекционная работа содержит упражнения, развивающие навык словообразования в тесной связи с развитием внимания, памяти, а также мышления. Например, игра «Рассеянный ученик» - развивает мышление и зрительное внимание.

К *общедидактическим принципам*, используемыми нами относятся следующие принципы: принцип доступности, принцип наглядности, принцип индивидуального подхода.

На основе результатов констатирующего эксперимента содержание логопедической работы по развитию навыков словообразования дифференцированы в зависимости от выявленного уровня.

Нами были определены следующие направления работы:

- формирование навыка образования названий детенышей животных;
- формирование навыка образования относительных прилагательных;
- образование притяжательных прилагательных;
- образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- образование глаголов с помощью приставок;
- образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов.

Данные направления дифференцированы в зависимости от уровня

сформированности. При выработке словообразовательной модели мы рекомендуем опираться на этапы работы, выделенные Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [22]. В зависимости от характера выявленных в ходе эксперимента ошибок, по каждой серии констатирующего эксперимента условно выделено два этапа коррекционной работы:

1. Образование слов по аналогии;
2. Дифференциация разных способов словообразования.

Мы распределили испытуемых в три группы с учетом уровня сформированности навыка словообразования. В первую группу мы определили детей, продемонстрировавших высокий и средний уровень сформированности словообразования, во вторую группу мы определили детей, чей уровень словообразования оказался ниже среднего, в третьей группе оказались дети с низким уровнем.

Первая группа. В ходе констатирующего эксперимента данная группа детей успешно справилась с образованием названий детенышей животных, существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, а также с образованием глаголов с помощью приставок. Коррекционная работа с данной группой детей будет вестись по следующим направлениям:

- образование относительных прилагательных;
- образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов;
- образование притяжательных прилагательных.

В связи с тем, что испытуемые данной группы при образовании относительных прилагательных допускали ошибки по типу сверхгенерализации в образовании слов с суффиксами *-ов-*, *-ян-*, *-ан-*, работа с данной группой детей будет осуществляться способом дифференциации, т.к. образование по аналогии у данной группы детей считается сформированным.

Работа по формированию навыка образования слов, обозначающих

профессии, с помощью суффиксов, будет вестись над суффиксом *-ник-*. При образовании слов с данным суффиксом дети допустили большое количество ошибок, следовательно работа над данным суффиксом будет проводиться начиная с образования слов по аналогии.

При образовании притяжательных прилагательных дети допустили большое количество ошибок. Коррекционная работа будет вестись на образованием слов с суффиксом *-ий-* по аналогии, начиная со словообразования без изменения звуковой структуры корня производного слова, затем с чередованием в корне.

Вторая группа. В ходе констатирующего эксперимента данная группа детей успешно справилась с образованием названия детенышей животных. Коррекционная работа с данной группой детей будет вестись по следующим направлениям:

- образование относительных прилагательных;
- образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов;
- образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- образование глаголов с помощью приставок;
- образование притяжательных прилагательных.

Коррекционная работа по формированию навыка образования относительных прилагательных с испытуемыми данной группы будет проводиться над следующими суффиксами: *-ов-, -ан-, -ян-*.

При формировании навыка образования слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов, будет вестись работа над суффиксом *-ник-*.

Работа по формировании навыка образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами у данной группы детей будет вестись над суффиксами *-ек-, -ц-, -иц-*.

При образовании глаголов с помощью приставок, дети данной группы допускали ошибки в образовании слов с приставками *пере-*, и *с-*. Следовательно коррекционная работа по данному направлению будет вестись с обозначенными приставками.

Как и у детей первой группы, у детей данной группы большая часть ошибок выпала на образование притяжательных прилагательных. Коррекционная работа по данному направлению будет вестись по такой же схеме, как и у детей, находящихся в первой группе.

Третья группа. В ходе констатирующего эксперимента данная группа детей показала низкий уровень сформированности по всем сериям. Коррекционная работа с данной группой детей будет вестись по всем направлениям и будет распределена на учебный год:

- образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- образование глаголов с помощью приставок;
- образованием названия детенышей животных;
- образование относительных прилагательных;
- образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов;
- образование притяжательных прилагательных.

Работа по формированию навыка образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами у данной группы детей будет вестись над суффиксами *-к-*, *-ек-*, *-ц-*, *-иц-*.

Коррекционная работа по формированию навыка образования глаголов с помощью приставок будет вестись над образованием и дифференциацией слов с приставками *на-*, *пере-* и *с-*.

При формировании навыка образования названий детенышей животных, коррекционная работа будет вестись следующим образом: отрабатываются модели словообразования без изменения звуковой

структуры корня слова, затем слова с чередованием звуков в корне, следующий этап- словообразование, при котором происходит замена корня производного слова. Затем производится дифференциация данных способов словообразования.

Коррекционная работа по формированию навыка образования относительных прилагательных с испытуемыми данной группы будет проводиться над следующими суффиксами: *-ов-*, *-ан-*, *-ян-*.

При формировании навыка образования слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов, будет вестись работа над суффиксами *-ник-* и *-ист-*.

Испытуемые данной группы допустили большее число ошибок в образовании притяжательных прилагательных с суффиксом *-ий-*.
Коррекционная работа по формированию навыка образовывать притяжательные прилагательные с данным суффиксом будет вестись по вышеописанной схеме как у детей первой и второй групп.

По каждому из направлений нами составлен комплекс игр и упражнений, при составлении которого мы опирались на игры и упражнения, предложенные такими авторами как Т.Б. Филичева, Н.В. Нищева, Р.И. Лалаева и др. [10; 12; 13; 22; 26; 28; 42].

Формирование навыка образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. При формировании данного навыка рекомендуется использовать следующие игры и упражнения: **«Большой и маленький»**, **«Назови ласково»**, **«Веселые кубики»**, **«Винни-Пух»**, и др.

Игра **«Винни-Пух»**

Цель: совершенствование грамматического строя речи, обучение образованию существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами *-к-*, *-ц-*, *-ец-*.

Оборудование: картинка с изображением Винни-Пуха, летящим на воздушном шаре, предметные картинки (зеркало-зеркальце, капля - капелька, роцца – роцицца, шуба - шубка, мыло - мыльце, береза - березка, книга - книжка, одеяло – одеяльце, бумага - бумажка, синица - синичка, рука - ручка, лужа - лужица, земля - земляца, дерево - деревцо, корыто - корытце, каша-кашица).

Ход игры.

На магнитную доску прикрепляется картинка с изображением Винни-Пуха, летящим на воздушном шаре.

Логопед: *ребята, сегодня к нам в госте прилетел на воздушном шаре Винни-Пух. Он взлетел очень высоко над землей и все предметы стали для него казаться маленькими. Давайте назовем эти предметы так, как видит их Винни-Пух с высоты.*

На магнитную доску прикрепляются предметные картинки с изображением большого и маленького предмета, дети рассматривают их и называют сначала большой предмет, затем маленький (каким его видит Винни-Пух). Образец ответа детей: «зеркало - зеркальце, капля – капелька» и т.д. Подводится итог.

Игра может быть использована на этапе дифференциации уменьшительно-ласкательных суффиксов, а также на этапе формирования данного навыка словообразования по аналогии (при подборе соответствующего речевого материала), рекомендована для испытуемых, находящихся во второй и третьей группах.

Формирование навыка образования названий детенышей животных. При формировании данного навыка рекомендуется использовать следующие игры и упражнения: «У кого кто?», «Поле чудес», «Зоопарк», «Волшебники», и др.

Игра «**Волшебники**»

Цель: совершенствование грамматического строя речи, обучение

образованию слов, обозначающих детенышей животных, с помощью суффиксов *-онок-*, *-енок-*.

Оборудование: «волшебная палочка», колпак волшебника, двухсторонние предметные картинки с изображением животных: *тигр - тигренок, слон - слоненок, медведь - медвежонок, заяц - зайчонок, олень - олененок.*

Ход игры.

На магнитной доске прикреплены предметные картинки с изображением взрослых животных (тигра, слона, медведя, зайца, оленя).

Логопед: *сегодня мы будем волшебниками, и с помощью «волшебной палочки» будем превращать взрослое животное в детеныша. При этом нужно будет назвать детеныша правильно.*

Детям предлагается надеть на голову колпак волшебника и дотронуться предметной картинки «волшебной палочкой», при этом проговаривая: *«Это тигр, он превращается в тигренка».* Действие производится по каждой из картинок.

При правильном произнесении названия детеныша, картинка с изображением взрослого животного переворачивается, и ребенок видит названного детеныша. Затем дети хором проговаривают название каждого детеныша. Подводится итог.

Игра может быть использована на этапе формирования данного навыка по аналогии, рекомендована для испытуемых, находящихся в третьей группе.

Формирование навыка образования глаголов с помощью приставок. При формировании данного навыка рекомендуется использовать следующие игры и упражнения: *«Добавить слово, обозначающее действие, по картинкам», «Попрыгунчик», «Гараж», «Помоги Незнайке»* и др.

Игра *«Помоги Незнайке»*

Цель: совершенствование грамматического строя речи, обучение образованию глаголов с помощью приставок.

Оборудование: картинки с изображением машины, совершающей различные действия (*подъезжает к дому, отъезжает от дома, выезжает из гаража, въезжает в гору, съезжает с горы, заезжает в гараж, переезжает мост*).

Ход игры.

Логопед: *ребята, сегодня нам пришло письмо от Незнайки! Он очень растерян и огорчен. Дело в том, что его друзья подарили ему машину, вместе с картинками, на которых нарисованы действия, которые она выполняет. Но Незнайка не может разобраться в этих картинках и просит помочь ему. Давайте все вместе посмотрим картинки и поможем Незнайке разобраться.*

На магнитную доску прикрепляются картинки, на которых машина подъезжает к дому, отъезжает от дома, выезжает из гаража, въезжает в гору, съезжает с горы, заезжает в гараж, переезжает мост. Дети рассматривают их, а затем называют действия, изображенные на этих картинках. Подводится итог.

Игра может быть использована на этапе дифференциации, рекомендована для испытуемых, находящихся во второй и третьей группах.

Формирование навыка образования относительных прилагательных. При формировании данного навыка рекомендуется использовать следующие игры и упражнения: **«Ателье»**, **«Веселый повар»**, **Игра в лото «Что из чего сделано?»**, **«Мастера-умельцы»** и др.

Игра **«Мастера-умельцы»**

Цель: совершенствование грамматического строя речи, обучение образованию относительных прилагательных с суффиксами *-ов-*, *-ан-*, *-ян-*, обогащение словаря прилагательных.

Оборудование: предметные картинки, на которых изображены следующие предметы: *стеклянный аквариум, пластмассовая игрушка, оловянный солдатик, деревянный стол, шерстяные носки, пуховый платок,*

гороховый суп, фарфоровый чайник, кожаные перчатки, шелковая рубашка, серебряный браслет, березовый веник, дубовый шкаф, фруктовый сок, резиновые сапоги.

Ход игры.

Логопед: *сегодня мы превратимся в мастеров-умельцев и изготовим из различных материалов разные предметы.*

Логопед раздает детям предметные картинки с изображением различных предметов, дети внимательно рассматривают картинки. Затем логопед называет материалы, из которых сделаны эти предметы. Дети дают ответ, что они будут изготавливать из этого материала по образцу: *«Аквариум из стекла – стеклянный аквариум»*. И т.д. Подводится итог.

Игра может быть использована на этапе дифференциации суффиксов относительных прилагательных, а также на этапе формирования данного навыка по аналогии (при подборе соответствующего речевого материала), рекомендована для испытуемых, находящихся в первой, второй и третьей группах.

Формирование навыка образования слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов. При формировании данного навыка рекомендуется использовать следующие игры и упражнения: *«Назови профессии»*, *«Как называют того, кто...»*, *«Мы - спортсмены»*, *«Кто ты?»* и др.

Игра *«Кто ты?»*

Цель: совершенствование грамматического строя речи, обучение образованию слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов *-ник-*, *-ист-*.

Оборудование: предметные картинки с изображением представителей следующих профессий: *дворник, гитарист, мельник, печник, теннисист, сапожник, охранник, лыжник, пианист, футболист.*

Ход игры.

На магнитную доску прикрепляется предметная картинка с

изображением сапожника и гитариста. Логопед предлагает посмотреть на картинки.

Логопед: *ребята, посмотрите на картинки. Кто на них изображен? Это сапожник, он чинит сапоги. А это гитарист, он играет на гитаре. А теперь мы поиграем. Я буду говорить каждому из вас, что вы делаете, а вы будете называть свою профессию. Например, ты, Коля, играешь в хоккей. Кто ты? (хоккеист).*

Подводится итог.

Игра может быть использована на этапе дифференциации, а также на этапе формирования навыка словообразования по аналогии (при подборе соответствующего речевого материала), рекомендована для испытуемых, находящихся в первой, второй и третьей группах.

Формирование навыка образования притяжательных прилагательных. При формировании данного навыка рекомендуется использовать следующие игры и упражнения: *«Кто за деревом», «Кому чего не хватает?», «Диковинный зверь», «Чей дом», «Доктор Айболит», «Рассеянный ученик»,* и др.

Игра *«Рассеянный ученик»*

Цель: совершенствование грамматического строя речи, обучение образованию притяжательных прилагательных с суффиксом *-ий-*, обогащение словаря прилагательных развитие логического мышления, зрительного внимания.

Оборудование: картинки с изображением грустного и веселого ученика, предметные картинки-нелепицы с изображением животных с хвостами других животных (*лиса с волчьим хвостом, олень с павлиньим хвостом, кошка с рыбьим хвостом, белка с медвежьим хвостом, бык с заячьим хвостом, коза с собачьим хвостом, овца с пороссячьим хвостом*).

Ход игры.

На магнитную доску прикрепляется картинка с изображением

грустного ученика.

Логопед: *сегодня к нам в гости пришел рассеянный ученик, который выполняя домашнее задание, все перепутал и нарисовал животных с чужими хвостами и получил за это двойку. Давайте найдем ошибки в картинках и поможем рассеянному ученику их исправить.*

Логопед прикрепляет на магнитную доску картинки-нелепицы, дети должны исправить ошибку, изображенную на картинке. Образец ответа детей: «*Это лиса, у нее хвост волчий, а должен быть лисий*». После того как будут даны все верные ответы, картинка с изображением грустного ученика меняется на картинку с изображением веселого ученика. Подводится итог.

Игра может быть использована на этапе формирования данного навыка по аналогии, рекомендована для испытуемых, находящихся в первой, второй и третьей группе.

Предложенные нами рекомендации по формированию навыка словообразования могут быть использованы не только в работе логопеда, но и в работе воспитателей речевых групп. Также указанные в рекомендациях игры и упражнения могут предлагаться родителям в качестве домашнего задания.

Заключение

С раннего возраста ребенок начинает осваивать речь. В процессе развития психических процессов, а также в процессе речевого общения ребенка с окружающими его взрослыми, происходит усвоение ребенком грамматического строя речи, включающего в себя процесс словообразования.

Таким образом, к школьному возрасту, у детей с нормой речевого развития уровень овладения грамматикой становится достаточно высоким, что позволяет им в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка. Дети владеют развернутой фразовой речью, умеют правильно строить простые и сложные предложения, умеют распространять предложения второстепенными и однородными членами, составлять предложения по опорным словам и картинкам. Также дети умеют согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже, согласовывать существительные с числительными, изменять слова по числам, родам, лицам, правильно использовать предлоги в речи.

Дети самостоятельно образуют существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, названия детенышей животных глаголы с помощью приставок, относительные и притяжательные прилагательные, слова, обозначающие профессию (с помощью суффиксов) и др.

В ходе изучения литературы по проблеме исследования было выявлено, что грамматические формы словообразования появляются у детей с общим недоразвитием речи, как правило, в той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием. Своеобразие овладения словообразованием детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, трудностях переноса словообразовательных моделей на новый речевой материал, а также наличии стойких специфических ошибок словообразования (замена операции словообразования словоизменением;

замена операции словообразования ситуативным высказыванием; ошибки в выборе производящей основы, и др.).

Данные логопедического обследования детей с ОНР позволяют логопеду определить для каждого ребенка наиболее подходящие индивидуальные методы и приемы коррекции. В настоящее время существует множество методик для диагностики нарушений грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР (О.Е.Грибовой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.). Коррекционная работа с детьми данной категории представляет собой длительный и сложный процесс, включающий в работу различных специалистов (логопед, воспитатель, психолог, и др.). Методики коррекционной логопедической работы, направленной на формирование грамматического строя речи, представлены в работах многих авторов (Р.И. Лалаева, Н.В. Нищева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.)

С целью изучения особенностей словообразования у детей шестилетнего возраста с ОНР III уровня, нами был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 20 воспитанников МБДОУ №59 г.Красноярска шести лет, которые были распределены в две группы с одинаковым числом участников: экспериментальную (ОНР III уровня) и контрольную (норма речевого развития). При проведении констатирующего эксперимента нами были использованы общепринятые в логопедии методы и приемы обследования словообразования (О.Е.Грибовой, Р.Е. Левиной, А.В. Мамаева и др.). Также условно было выделено четыре уровня успешности.

Проведя констатирующий эксперимент и проанализировав полученные в ходе эксперимента данные, мы сделали следующие выводы: что наиболее сформированными у испытуемых экспериментальной и контрольной групп оказались умения образовывать названия детенышей животных, образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными

суффиксами, а также умение образовывать глаголы с помощью приставок. Наибольшие затруднения вызвало образование относительных прилагательных и образование профессий с помощью суффиксов. Самым затруднительным для испытуемых контрольной и экспериментальной групп оказалось образование притяжательных прилагательных.

В свою очередь, количество и качество ошибок у испытуемых контрольной и экспериментальной групп значительно отличается. Испытуемые контрольной группы совершали единичные ошибки по типу сверхгенерализации, либо давали правильный ответ после стимулирующей помощи или же исправлялись самостоятельно. В свою очередь, испытуемые экспериментальной группы допускали большое количество ошибок, как правило, отказываясь от ответа, повторяя исходное слово, допуская ошибки в выборе производящей основы и др.

Однако, 30% (3 человека) испытуемых экспериментальной группы продемонстрировали высокий уровень сформированности навыка словообразования, а 10% (1 человек) средний уровень. Высокий и средний уровни сформированности у детей данной группы обусловлены тем, что дети занимаются с логопедом второй год по программе «коррекционного воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи» Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, и по ряду сторон речи достигли достаточно высокого уровня сформированности.

Результаты экспериментального исследования, а также анализ психолого-педагогической литературы позволили определить направления и дифференцированный подход для развития навыка словообразования у детей экспериментальной группы. Нам были составлены дифференциальные методические рекомендации по развитию навыка словообразования у детей шести лет с общим недоразвитием речи III уровня по следующим направлениям:

- формирование навыка образования названий детенышей животных;

- формирование навыка образования относительных прилагательных;
- образование притяжательных прилагательных;
- образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- образование глаголов с помощью приставок;
- образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов.

Результаты исследования доведены до сведения логопеда, работающего с детьми. Результаты исследования могут быть дополнены, если провести повторное исследование на этой же группе обследуемых дошкольников после проведения с ними коррекционной работы, направленной на развитие навыка словообразования.

Таким образом, цель и задачи исследования реализованы, гипотеза доказана.

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

Список литературы

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений - 3-е изд. / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. - М.: Академия, 2000. - 400 с.
2. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи. / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-синтез, 2005. - 294 с.
3. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. Вузов. / Е.Ф. Архипова. - М.: АСТ: Астрель, 2007. - 224с.
4. Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: метод. пособие / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Айрис - Пресс: Айрис-дидактика, 2007. - 172 с.
5. Буглакова, О.Н. Планирование работы по формированию лексико-грамматических категорий и развитию связной речи у детей 5-6 лет с ОНР / О.Н. Буглакова // Логопед. - 2012. - №5. - С. 39-64.
6. Вершинина, О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня / О.М. Вершинина // Логопед. - 2004. - №1. - С. 34-40.
7. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: стенограмма лекции, прочит. В 1933г. в ЛГПИ им. А.И. Герцина / Л.С. Выготский // Дошкольное образование. - 2005. - №5. - С. 23-35.
8. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев - СПб.: Детство-Пресс, 2007. - 470 с.
9. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. / В.П. Глухов. - М.: Астрель, 2005. - 351с.

10. Гомзяк, О.С. Комплексный подход к преодолению общего недоразвития речи у дошкольников/ О.С. Гомзяк // Логопед. - 2005. - №1. - С. 73-82.
11. Егорова, И.В. Соотношение речевых и неречевых симптомов структуре общего недоразвития речи у старших дошкольников / И.В. Егорова // Актуальные проблемы механизмов и структуры нарушений устной и письменной речи: под общ. ред. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. Пушкина, 2010. – С. 74-77.
12. Ершова, Т.А. Планета «Детство». Обобщающее занятие по формированию лексико-грамматических категорий и развитию речи / Т.А. Ершова // Логопед. - 2005. - № 2. - С. 83-88.
13. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. - 176 с.
14. Запорожец, А.В. Речевое развитие ребенка / А. В. Запорожец // Практический психолог и логопед в школе и ДООУ. – 2012. - № 2. - С. 74-79.
15. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. - М.: ВЛАДОС, 2005. - 297 с.
16. Касаткин, Л.Л. Современный русский язык: словарь-справочник: пособие для учителя / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант; под ред. П.А. Леканта. - М.: Просвещение, 2010. - 304 с.
17. Климонтович, Е.Ю. Коррекционная работа с детьми, страдающими общим недоразвитием речи III степени / Е.Ю. Климонтович // ШКОЛА ЗДОРОВЬЯ. -2008. №1. - С. 43-46.
18. Ковригина, Л.В. Преодоление грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи (на примере предложно-падежных форм существительных): монография. / Л.В. Ковригина. - Новосибирск: изд-во НГПУ, 2013. – 24 с.
19. Корнева, Е.А. Речевая диагностика детей раннего дошкольного возраста: к вопросу о проблемах и перспективах / Е. А. Корнева // Практический

- психолог и логопед. - 2013. - №3. - С. 63-66.
20. Крохина, И.Н. Использование обобщенных моделей в коррекционной работе с детьми с ОНР / И.Н. Крохина // Логопед. - 2011. - №3. - С. 24-31.
 21. Кубрякова, Е.С. Словообразование / Е.С. Кубрякова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. - 2-е изд., доп. - М.: Большая Рос. энцикл., 2002. - С. 354-368.
 22. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб.: СОЮЗ, 2001. - 218 с.
 23. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: Избранные труды / Р.Е. Левина. - М.: Аркти, 2005. - 218 с.
 24. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. - М.: Просвещение, 1967. - 368 с.
 25. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская; под ред. Л.С. Волковой. - М.: - Владос, 2004. - 680 с.
 26. Нищева, Н.В. Вариативная примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева – Изд. 3-е, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. - СПб.: Детство-Пресс, 2015. - 199 с.
 27. Нищева, Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР (с 3 до 7 лет) / Н.В. Нищева. - СПб.: Детство-Пресс, 2013. - 624 с.
 28. Осташова, С.В. Игры в развитии словообразования у детей с ОНР/ С.В. Осташова // Логопед. - 2014. - № 5(1). - С. 87-93.
 29. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л.В.

- Лопатиной. - СПб., 2014. - 386 с.
30. Протоколы логопедического обследования дошкольников: методические рекомендации/ сост.: А.В. Мамаева, Н.В. Сиско, Т.В. Зиновьева и др.; под ред. А.В. Мамаевой. - Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. - 44 с.
 31. Психология детей дошкольного возраста. / под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. - Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. - М.: Просвещение, 1964. - 350 с.
 32. Ромусик, М.Н. Психолого-педагогические особенности детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними / М. Н. Ромусик // Логопед в детском саду. - 2008. - № 3. - С. 32-37.
 33. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В.И. Селиверстов. - М.: Владос, 2015. - 287 с.
 34. Серпенина, Н.В. Использование многофункциональных игр в преодолении общего недоразвития речи дошкольников / Н.В. Серпенина, С.В. Миронова // Логопед. - 2008. - №6 (2). - С. 59-65.
 35. Смирнова, И.А. Принципы подбора наглядного материала при формировании у детей навыков словообразования / И.А. Смирнова // Логопед. - 2006. - №6. - С. 38-46.
 36. Степкова, О.В. Анализ современного состояния проблемы общего недоразвития речи / О.В. Степкова // Теория и практика специального образования: вып.4. - Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2005. - С. 111-118.
 37. Тамбовцева, А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Тамбовцева. - М.: 1983. - 24 с.
 38. Ткаченко, Т.А. В первый класс - без дефектов речи: метод. пособие / Т.А. Ткаченко. - СПб.: Детство-пресс, 1999. - 126 с.

39. Туманова, Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: моногр. / Т.В.Туманова. - М.: Альфа, 2002. - 113 с.
40. Туманова, Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР/ Т.В.Туманова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2003. - №6(1). - С. 54-58.
41. Уварова, Т.Б. Обучение словообразованию дошкольников с ОНР/ Т.Б. Уварова// Логопед.- 2009. - №5(1). С. 48-60.
42. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. - 2-е изд., стереотип.- М.: Дрофа, 2010.- 189 с.
43. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учеб.-метод. пособие. / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. - М.: ГНОМ и Д, 2000. - 128 с.
44. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография. / Т. Б. Филичева. - М.: 2000. – 314 с.
45. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева // Логопедия. - 2013.- №2. - С.43-49.
46. Филичева, Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи / Т.Б. Филичева // Логопедия. - 2013. - №1. - С. 49-52.
47. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. - М.: Айрис-Пресс, 2006. - 96 с.: илл.
48. Циркунова, Н.И. Формирование лексико-грамматических форм речи у детей с ОНР / Н.И. Циркунова // Логопед. - 2013. - №3. - С. 44-47.
49. Чепикова, В.М. Комплексные занятия по формированию навыка словообразования/ В.М. Чепикова // Логопед. - 2012. - №3(1). - С. 31-39.
50. Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи: Коррекция

нарушений речи / Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева. - М.: Просвещение, 2009.
- 187 с.

51. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. - М.: Академия, 2003. - 240 с.

Приложение 1

Таблица 1

Результаты выполнения первой серии заданий (образование названия детенышей животных), экспериментальная группа

Имя Ф. Образованное слово	Результат ответов (баллы)					Итог по серии (баллы)
	козленок	лисенок	бельчонок	медвежонок	волчонок	
Катя Н.	3	3	3	3	3	15
Арина Е.	3	1	3	3	3	13
Диана Ю.	1	1	1	1	0	4
Миша Н.	3	3	3	3	3	15
Дима Г.	3	1	1	3	3	11
Данил Г.	3	0	0	0	0	3
Вика В.	3	3	3	3	3	15
Богдан М.	3	3	3	3	3	15
Милана М.	3	1	3	3	3	13
Семен Л.	3	3	3	3	3	15

Таблица 2

Результаты выполнения первой серии заданий (образование названия детенышей животных), контрольная группа

Имя Ф. Образованное слово	Результат ответов (баллы)					Итог по серии (баллы)
	козленок	лисенок	бельчонок	медвежонок	волчонок	
Саша Г.	3	3	3	3	3	15
Прохор М.	3	3	3	3	3	15
Лена Я.	3	3	3	3	3	15
Алина Е.	3	3	3	3	3	15
Алина П.	1	3	3	3	3	13
Глеб С.	3	3	3	3	3	15
Макар Д.	3	3	3	3	3	15
Сереза О.	3	3	3	3	3	15
Таня Т.	3	3	3	3	3	15
Настя П.	3	3	3	3	3	15

Приложение 2

Таблица 3

Результаты выполнения второй серии заданий (образование относительных прилагательных), экспериментальная группа

Имя Ф. Образованное слово	Результат ответов (баллы)					Итог по серии (баллы)
	сте- кляный	кожа- ные	шерстя- ная	рези- новые	меховая	
Катя Н.	3	3	0	3	0	9
Арина Е.	3	3	3	3	0	12
Диана Ю.	1	3	3	3	3	13
Миша Н.	0	1	0	3	0	4
Дима Г.	3	0	0	3	0	6
Данил Г.	0	0	0	3	0	3
Вика В.	3	3	3	3	3	15
Богдан М.	3	1	3	1	1	9
Милана М.	3	3	3	3	3	15
Семен Л.	1	1	3	3	1	9

Таблица 4

Результаты выполнения второй серии заданий (образование относительных прилагательных), контрольная группа

Имя Ф. Образованное слово	Результат ответов (баллы)					Итог по серии (баллы)
	сте- кляный	кожа- ные	шерстя- ная	рези- новые	меховая	
Саша Г.	3	3	3	3	3	15
Прохор М.	3	3	3	3	3	15
Лена Я.	3	3	3	3	3	15
Алина Е.	3	3	3	3	3	15
Алина П.	1	3	3	3	3	13
Глеб С.	3	1	3	3	3	13
Макар Д.	3	2	3	2	3	13
Сергея О.	3	3	3	3	3	15
Таня Т.	3	3	3	3	3	15
Настя П.	3	3	3	3	3	15

Приложение 3

Таблица 5

Результаты выполнения третьей серии заданий (образование притяжательных прилагательных), экспериментальная группа

Имя Ф. Образованное слово	Результат ответов (баллы)					Итог по серии (баллы)
	лисий	волчий	медвежий	кошачий	заячий	
Катя Н.	0	0	0	0	0	0
Арина Е.	0	0	0	0	0	0
Диана Ю.	0	0	0	0	0	0
Миша Н.	0	0	0	0	0	0
Дима Г.	0	0	0	0	0	0
Данил Г.	0	0	3	0	0	3
Вика В.	3	3	1	3	3	13
Богдан М.	0	3	0	0	0	3
Милана М.	1	1	1	3	0	6
Семен Л.	3	3	3	0	0	9

Таблица 6

Результаты выполнения третьей серии заданий (образование притяжательных прилагательных), контрольная группа

Имя Ф. Образованное слово	Результат ответов (баллы)					Итог по серии (баллы)
	лисий	волчий	медвежий	кошачий	заячий	
Саша Г.	3	3	3	3	3	15
Прохор М.	3	3	1	3	3	13
Лена Я.	3	3	3	3	3	15
Алина Е.	3	3	3	3	3	15
Алина П.	1	3	1	3	3	11
Глеб С.	1	3	2	3	3	12
Макар Д.	3	3	3	3	3	15
Сереза О.	3	3	3	3	3	15
Таня Т.	3	3	1	3	3	13
Настя П.	3	3	3	3	3	15

Приложение 4

Таблица 7

Результаты выполнения четвертой серии заданий (образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами), экспериментальная группа

Имя Ф. Образованное слово	Результат ответов (баллы)					Итог по серии (баллы)
	окошечко	ящичек	зеркальце	платице	звездочка	
Катя Н.	3	3	3	3	3	15
Арина Е.	3	2	0	3	3	11
Диана Ю.	0	0	3	3	3	9
Миша Н.	3	0	1	0	3	7
Дима Г.	3	0	3	3	3	12
Данил Г.	3	3	0	0	3	9
Вика В.	3	3	3	3	3	15
Богдан М.	3	0	0	0	3	6
Милана М.	3	3	3	3	3	15
Семен Л.	3	3	0	3	3	12

Таблица 8

Результаты выполнения четвертой серии заданий (образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами), контрольная группа

Имя Ф. Образованное слово	Результат ответов (баллы)					Итог по серии (баллы)
	окошечко	ящичек	зеркальце	платице	звездочка	
Саша Г.	3	3	3	3	3	15
Прохор М.	3	3	3	3	3	15
Лена Я.	3	3		3	3	15
Алина Е.	3	3	3	3	3	15
Алина П.	3	3	3	3	3	15
Глеб С.	3	3	3	3	3	15
Макар Д.	3	3	3	3	3	15
Сергея О.	3	3	3	3	3	15
Таня Т.	3	3	3	3	3	15
Настя П.	3	3	3	3	3	15

Приложение 5

Таблица 9

Результаты выполнения пятой серии заданий (образование глаголов с помощью приставок), экспериментальная группа

Имя Ф. Образованное слово	Результат ответов (баллы)					Итог по серии (баллы)
	наливает	выливает	переливает	поливает	сливает	
Катя Н.	3	3	3	3	3	15
Арина Е.	1	3	1	3	0	8
Диана Ю.	0	3	1	3	0	7
Миша Н.	3	3	0	3	0	9
Дима Г.	3	3	0	3	0	9
Данил Г.	0	3	1	3	1	8
Вика В.	3	3	3	3	3	15
Богдан М.	3	3	1	3	0	10
Милана М.	3	3	3	3	3	15
Семен Л.	3	3	3	3	3	15

Таблица 10

Результаты выполнения пятой серии заданий (образование глаголов с помощью приставок), контрольная группа

Имя Ф. Образованное слово	Результат ответов (баллы)					Итог по серии (баллы)
	наливает	выливает	переливает	поливает	сливает	
Саша Г.	3	3	2	3	2	13
Прохор М.	3	3	3	3	3	15
Лена Я.	3	3	3	3	3	15
Алина Е.	3	3	3	3	2	14
Алина П.	3	3	3	3	3	15
Глеб С.	3	3	3	3	3	15
Макар Д.	3	3	3	3	3	15
Сергея О.	3	3	3	3	3	15
Таня Т.	3	3	3	3	3	15
Настя П.	3	3	3	3	3	15

Приложение 6

Таблица 11

Результаты выполнения шестой серии заданий (образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов), экспериментальная группа

Имя Ф. Образованное слово	Результат ответов (баллы)					Итог по серии (баллы)
	печник	сапожник	хоккеист	пожарный	дворник	
Катя Н.	0	0	3	3	1	7
Арина Е.	0	0	3	3	3	9
Диана Ю.	0	2	1	3	3	9
Миша Н.	2	3	1	3	1	10
Дима Г.	0	0	0	3	0	3
Данил Г.	0	0	0	3	0	3
Вика В.	0	3	3	3	3	12
Богдан М.	3	3	3	3	0	12
Милана М.	0	3	3	3	1	10
Семен Л.	3	3	1	3	3	13

Таблица 12

Результаты выполнения шестой серии заданий (образование слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов), контрольная группа

Имя Ф. Образованное слово	Результат ответов (баллы)					Итог по серии (баллы)
	печник	сапожник	хоккеист	пожарный	дворник	
Саша Г.	0	3	3	3	3	12
Прохор М.	3	3	3	3	3	15
Лена Я.	3	3	3	3	3	15
Алина Е.	3	3	3	3	3	15
Алина П.	2	3	3	3	3	14
Глеб С.	3	3	3	3	3	15
Макар Д.	3	3	3	3	3	15
Сереза О.	3	3	3	3	3	15
Таня Т.	3	3	3	3	3	15
Настя П.	3	3	3	3	3	15

Таблица 13

Результаты по всем сериям заданий (экспериментальная группа)

Имя Ф. Серия заданий	Результат ответов (баллы)						Общее количество баллов по всем сериям
	1 серия	2 серия	3 серия	4 серия	5 серия	6 серия	
Катя Н.	15	9	0	15	15	7	61
Арина Е.	13	12	0	11	8	9	53
Диана Ю.	4	13	0	9	7	9	42
Миша Н.	15	4	0	7	9	10	45
Дима Г.	11	6	0	12	9	3	41
Данил Г.	3	3	3	9	8	3	29
Вика В.	15	15	13	15	15	12	85
Богдан М.	15	9	3	6	10	12	55
Милана М.	13	15	6	15	15	10	74
Семен Л.	15	9	9	12	15	13	73

Таблица 14

Результаты по всем сериям заданий (контрольная группа)

Имя Ф. Серия заданий	Результат ответов (баллы)						Общее количество баллов по всем сериям
	1 серия	2 серия	3 серия	4 серия	5 серия	6 серия	
Саша Г	15	15	15	15	13	12	85
Прохор М.	15	15	13	15	15	15	88
Лена Я.	15	15	15	15	15	15	90
Алина Е.	15	15	15	15	14	15	89
Алина П.	13	13	11	15	15	14	81
Глеб С.	15	13	12	15	15	15	85
Макар Д.	15	13	15	15	15	15	88
Сереза О.	15	15	15	15	15	15	90
Таня Т.	15	15	13	15	15	15	88
Настя П.	15	15	15	15	15	15	90