

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование навыков словообразования у детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Новгородцева Елена Алексеевна,
обучающийся ЛГП-1801z группы

подпись

Дата

подпись

Руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент, заведующий
кафедрой логопедии и клиники
дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	7
1.1 Понятие словообразования и его развитие в онтогенезе	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	14
1.3 Особенности овладение навыком словообразования детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	22
ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ.....	27
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	29
2.1 Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента, направленного на изучение навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста.....	29
2.2. Анализ результатов обследования навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	34
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	45
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	47
3.1 Теоретическое обоснование, принципы методических рекомендаций по формированию словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	47

3.2 Содержание логопедической работы по коррекции словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	51
ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	61

ВВЕДЕНИЕ

Овладение детьми родным языком, как важнейшим средством общения, включает три аспекта речевого развития: фонематический, грамматический и семантический. Эти аспекты тесно связаны друг с другом и совместно участвуют в формировании навыков словообразования. Хотя существуют различные точки зрения о психологической природе словообразования, все исследователи отмечают, что этап речевого развития, на котором дети овладевают навыками морфемного анализа, играет важную роль в формировании речи и языка. Вопросы понятия и значения словообразовательных навыков рассмотрены в трудах Д.Н. Богоявленского, В.В. Виноградова, Е.А. Земской, Е.С. Кубряковой, Н.В. Шанского и других авторов.

Актуальность темы работы обусловлена тем, что особенного внимания специалистов требуют дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, которые испытывают трудности освоения грамматической структуры речи, включая словообразование. Сложности в овладении навыками словообразования могут привести к нарушениям монологической речи, а также к снижению речевой активности и коммуникативного развития, в связи с этим, поиск эффективных форм и методов логопедической работы с рассматриваемой категорией детей представляет особую значимость, особенно, в период их подготовки к обучению в школе, о чем писали Т.А. Александрова, А.Г. Арушанова, Р.И. Лалаева, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева и другие авторы.

Важность изучения темы также связана с тем, что несмотря на широкое внимание исследователей к проблеме формирования навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи, все еще нуждается в дальнейших исследованиях проблема включения в логопедическую работы различных

Объект исследования – навыки словообразования у детей старшего

дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования – содержание работы по формированию навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования – изучение состояния навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, и разработка содержания работы по их формированию.

Задачи:

1. Выполнить теоретический обзор источников по проблеме значения и формирования навыка словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

2. Изучить принципы и методику обследования навыков словообразования, провести диагностику и проанализировать результат обследования навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Обосновать использование принципов, условий и этапов логопедической работы по формированию навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

4. Определить содержание основных этапов логопедической работы по формированию навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы исследования:

– теоретический анализ психологической, педагогической, методической литературы;

– эмпирические: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий), анализ результатов исследования;

– интерпретационные: качественный и количественный анализ полученных результатов.

База исследования: исследование проводилось на базе подготовительной группы с общим недоразвитием речи, МБДОУ № 212

«Солнышко» г. Екатеринбург.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1 Понятие словообразования и его развитие в онтогенезе

На сегодняшний день в период интенсивного развития экономики и социальной сферы особое внимание государства уделяется формированию языковой личности ребенка, который был бы способен к осмысленному использованию языковых понятий, использования их в общении, что подчеркивает важность развития у детей грамматического строя речи. Тем не менее, успешность усвоения грамматики во многом зависит от той педагогической работы, которая проводилась с детьми в период дошкольного возраста.

Грамматический строй (сторона) речи – представляет собой систему взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях, это продукт длительного исторического развития [44]. Высокий уровень грамматического строя речи имеет тесную взаимосвязь с успешным развитием связной речи. Собеседник сможет полностью понять человека только в том случае, если говорящий соблюдает грамматические нормы языка. Посредством грамотной речи человек может развивать коммуникативные навыки: успешно выступать перед публикой, вести диалог, передавать свои чувства, мысли, эмоции, давать полные и развернутые ответы на поставленные вопросы [23].

Понимание и усвоение морфологической системы родного языка, овладение грамматическим строем речи тесно взаимосвязаны с овладением механизмами словообразования и словоизменения, благодаря которым у человека появляется возможность анализировать, обобщать и различать языковые единицы.

Словообразование – это «образование новых слов (дериватов) от

однокорневых слов и возникшее в результате этого формально-семантическое соотношение между дериватом и его производящим словом» [39, с.33].

Понятие «словообразования» в лингвистике рассматривается в качестве языкового явления, психологического процесса.

К.А. Левковская считает, что словообразование является основным средством словарного состава языка [25]. Различными авторам отмечается также, что термин «словообразование» связан с механизмом создания производных слов, например, Е.С. Кубрякова отмечает, что данный термин означает область выражения особых формально-смысловых отношений [23].

В системе изучения понятия и значения словообразования важным является внимание к способам словообразования. Способ словообразования – это такая единица словообразования, которая показывает, с помощью какого средства (форманта и др.) создавалось слово.

О.Н. Чайкова и И.А. Стерлин отмечают, что «формальными показателями лексического значения в слове являются корень и словообразовательные аффиксы, т.е. основа слова. В корне заключено вещественное значение, в аффиксах – деривационное, то есть словообразовательное» [42, с.95].

Согласно классификации В.В. Виноградова, существуют следующие классификации способов образования новых слов:

- морфологическое словообразование;
- морфолого-синтаксическое словообразование;
- лексико-синтаксическое словообразование;
- лексико-семантическое словообразование [9].

К морфологическим способам словообразования автор относит: суффиксальный, префиксальный, постфиксальный, комбинированный, сложение (чистое сложение и сложение в сочетании с суффиксацией); универбация. Именно после того, как вопрос словообразования был глубоко рассмотрен В.В. Виноградовым в системе развития языкознания, оно было

выделено в особый раздел науки [9]. В дальнейшем широкое внимание проблеме формирования словообразования уделяли Е.А. Земская, В.В. Лопатин и И.С. Улуханов и другие авторы [18; 27].

Е.А. Земская выделяет две основные группы способов словообразования: аффиксальные и неаффиксальные. Аффиксальные: суффиксальный, сложносуффиксальный, префиксальный, префиксально-суффиксальный, нулевая суффиксация, префиксация в сочетании с нулевой суффиксацией, сложение в сочетании с нулевой суффиксацией [18].

На характер производящей базы опираются авторы В.В. Лопатин и И.С. Улуханов при составлении своей классификации. Авторы выделяют способы образования слов, имеющих одну мотивирующую основу, а также способы образования слов, имеющих более чем одну мотивирующую основу. В первую группу входят суффиксация, префиксация, постфиксация, комбинированные способы словообразования, субстантивация прилагательных и причастий. Ко второй группе относятся сложение, сращение и аббревиация [27].

Стоит отметить, что одним из самых продуктивных способов русского (а ранее славянского) словопроизводства является суффиксация. Тем не менее, в средневековье понятия суффикса не существовало, при наличии понятий окончания и предлога (приставки). Современный суффикс воспринимался исследователями в качестве окончания или части окончания. Первым славянским лингвистом, который осмыслил факт того, что слова могут быть произведены не только с помощью сложения и префиксации, но и с помощью деривационных средств, находящихся в посткорневой позиции. Данный исследователь первым привел примеры образования новых слов с помощью суффиксов. Сегодня суффиксальный способ (суффиксация) – это присоединение к производящей основе словообразующего суффикса [4].

Одним из требований к речевому развитию детей старшего дошкольного возраста, находящихся на пороге школьного обучения, является овладение способами словообразования. Это умение не только способствует

самостоятельному обогащению словарного запаса, но и является важным этапом в овладении правилами правописания. Несмотря на то, что основных правил правописания не так уж много, в целом они легко даются детям без нарушений развития еще в дошкольном возрасте. Именно в этот период у детей начинает формироваться словотворчество, что свидетельствует о начале процесса формирования навыков создания новых слов. Таким образом, овладение способами словообразования является важным шагом на пути развития языковых навыков у детей, оказывает положительное влияние на их словарный запас и способствует более успешному усвоению правил правописания [33].

Н. И. Лепская отмечает, что задумываться над законами родного языка ребенок с нормальным развитием начинает уже с двух лет, что отражается в создании им уникальных, новых, слов, более точно, по мнению ребенка, передающих смысл и вскрывающих продуктивные системные закономерности. В нормальном онтогенезе оперирование морфемами у детей осуществляется в процессе использования различных словообразовательных неологизмов [26].

По мнению автора, словотворчество у детей возникает в результате незнания нормативного наименования явлений, когда ребенку требуется обозначить предмет, действие или признак словом, или по причине незнания ребенком простых явлений действительности; в стремлении рифмовать слова, которые принадлежат к одной категории и желании систематизировать их по сходству или контрасту. При формировании речи детей дошкольного возраста, наряду с уже существующими словами, могут появляться новые, называемые неологизмами, которые возникают по разным причинам. Одна из них – это экономия времени и усилий при поиске подходящего слова, другая – необходимость контроля и критической оценки речи окружающих. Неологизмы могут появляться и вследствие ошибочного подражания или противоборства речи взрослых, а также из-за неправильного понимания функций слова. Иногда морфология уже существующего слова сохраняется,

но его содержание наполняется новым значением. В то же время, с возрастом словотворчество у детей снижается, и связи между морфологическими элементами слов становятся более прочными. Все это является закономерностью начального этапа словообразования [26]

Исходя из работ Г. Р. Искандаровой и ее коллег, можно выделить два этапа в развитии навыков словообразования у детей. Первый этап приходится на период от двух до пяти лет, когда происходит интенсивное развитие языковых способностей ребенка до того момента, когда он осознает, что язык можно использовать творчески. Дети в этом возрасте способны создавать языковые конструкции, которые соответствуют системе языка, но не всегда соответствуют нормам литературного языка, так как они еще не имеют достаточного знания правил литературного стандарта. Иногда дети придумывают новые слова, которые точно передают языковые закономерности, например, «пищалик» или «кусатик» вместо слова «комар». Во второй фазе развития навыков словообразования дети осознают, что новые слова можно создавать, когда они не знают названия предметов или явлений. Эта деятельность зачастую поддерживается взрослыми, и ребенок начинает «сочинять» новые слова для забавы. В этот период ребенок переходит к элементарным формам словесной игры [19].

Существует понятие «словообразовательной компетенции», которая определяет периоды и уровни овладения детьми словообразовательными навыками. Развитие словообразовательных компетенций у детей в психологическом, лингвистическом и психолингвистическом аспектах рассматривается в тесной связи с изучением словотворчества детей, а также анализом детских словообразовательных неологизмов (С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович [41; 46] и др.

А. В. Захарова и Н. А. Бабицкая выделяют следующие возрастные периоды, в которых детьми осваивается навык словообразования в онтогенезе и отражает уровень овладения словообразовательной компетенцией:

– от 2,6 до 3,6-4 лет – первый уровень; в этот период происходит формирование предпосылок словообразования, когда дети накапливают первичный словарь мотивированной лексики. Словопроизводство имеет ситуативный характер;

– от 3,6 до 5,6-6,0 лет – второй уровень; появление регулярного, активного словотворчества и словопроизводства; словообразования дефиниционного типа;

– 6,0-7,0 лет – третий уровень; дети осваивают стандартные правила словообразования, осуществляют самоконтроль, критично относятся к своей и чужой речи. Интенсивность словотворчества существенно снижается, реализуется стихийное овладение языком [17].

Согласно исследованиям А. Н. Гвоздева, суффиксы уменьшительности и ласкательности появляются у детей в возрасте двух лет, суффикс уничижительности появляется немного позже – в 2 года 2 месяца. В 2 года 6 мес у детей появляется суффикс-к- для обозначения предмета по его действию, а также суффикс -ашк- для, обозначения предмета по его качеству. К 3-м годам в речи детей появляются суффикс –иц- для обозначения предметов женского рода, а также суффиксы действующего лица -щик-, -ник, суффикс отвлеченного действия -ый- и т.д. К 4-м годам дети могут образовывать существительные суффиксов от глагола, от существительного с уменьшительным суффиксом [13].

А. Н. Гвоздев отмечал, что до достижения детьми 3-х лет, в основном, усваивают суффиксы для обозначения предметов по действию и по качеству отмечаются лишь у некоторых детей. Усвоение всех остальных суффиксов происходит после 3 лет и растягивается на весь дошкольный возраст [13].

По мнению Д. Б. Эльконина овладение способами словообразования детьми осуществляется в более старшем возрасте, чем овладение морфологическими элементами, с помощью которых обозначаются разнообразные синтаксические отношения. Это свидетельствует об относительно большей трудности усвоения словообразования [47].

Исследование Д. Н. Богоявленского показали, что в возрасте 5-6 лет дети хорошо осознают назначение суффиксов -енок и -ище, даже, если им предстоит работать с новыми словами, но более сложно детям усвоить суффикс -ниц, -щик. Сложность заключалась в том, что при использовании детьми данных суффиксов менялось лексическое значение слов, а при использовании суффиксов с уменьшительными и увеличительными значениями лексическое значение слов не менялось [6].

В целом, развитие грамматического строя в целом, а также навыка словообразования, в частности, в онтогенезе тесно связано с развитием у детей познавательной деятельности, процессов анализа, синтеза, обобщения, сравнения, определения сходств и различий в семантике и языковых признаках родственных слов. В процессе овладения словообразованием у детей осуществляются сложные процессы анализа предметов и их признаков, возможных действий с ними, соотнесения их с элементами и единицами, вычленение морфем, соотнесения значения морфем и их звучания, обобщением и закреплением связи значения и звучания морфемы. Важную роль в данном процессе играют значимые для ребенка взрослые – педагоги и родители [6].

Успешность овладения ребенком навыков чтения и письма на первых этапах обучения в начальной школе тесно связана (помимо всего) с теми знаниями процесса словообразования и умениями, которые ребенок получил в дошкольный период при овладении грамотой. Высокий уровень словообразования способствует развитию коммуникативности детей, успешному овладению монологической и диалогической речью, что будет положительно отражаться на всем процессе обучения в школе [7].

Несмотря на то, что вопрос овладения навыком словообразования широко представлена в научных источниках, все еще существует проблема того, что многие родители и даже воспитатели дошкольных образовательных учреждений не осознают правильности значений некоторых грамматических форм родного языка и употребляют их интуитивно – неверно, что отражается

и на речевом развитии детей. Ребенок, который не усвоил грамматический строй родного языка до школы, однозначно будет плохо учиться, так как не сможет понять связи и отношения между изучаемыми в школе явлениями действительности [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что словообразование – это процесс образования новых слов (дериватов) от однокоренных слов и возникшее в результате этого формально-семантическое соотношение между дериватом и его производящим словом. Основными способами словообразования в русском языке являются морфологический; лексико-синтаксический; морфолого-синтаксический; лексико-семантический. Важнейшей предпосылкой овладения ребенком чтением, письмом и счетом является высокий уровень сформированности грамматического строя речи, в частности, навыка словообразования. Сформированный навык словообразования является непременным условием своевременного и успешного развития одного из ведущих видов речевой деятельности – монологической речи. Кроме того, развитие грамматической стороны речи, в целом, способствует успешной общеречевой подготовке, которая обеспечивает владение морфологическим, фонетическим и лексическим уровням языковой системы.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В логопедической практике в России обычно используют две классификации недоразвития речи: клинико-педагогическую и психолого-педагогическую. Клинико-педагогическая классификация не связана с формами заболеваний, в отличие от клинической классификации, и основана на психолингвистических критериях. Эта классификация включает в себя типы речевых нарушений, такие как нарушения форм устной или письменной речи, нарушения письменной речи в различных формах (для

устной речи или аудирования, чтения или письма), нарушения стадий формирования или восприятия речи (внутреннего или внешнего оформления высказывания, сенсорной или рецептивной стадии), нарушения операций, которые выполняются при формировании или восприятии речи на разных этапах, и нарушения средств оформления высказывания [31].

Психолого-педагогическая классификация основана на психологических и педагогических факторах и включает типы нарушений, связанных с развитием восприятия, мышления, памяти и внимания.

Сегодня логопеды, по большей части, используют педагогическую классификацию нарушений речи, разработанную Р.Е. Левиной [31]. Причиной тому послужило выделение детской логопедии в отдельный раздел логопедической науки, а также формулировка новых принципов анализа нарушений речи у детей. По мнению автора, общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и первичным сохраненным интеллектом следует понимать как форму речевой аномалии, при которой формирование всех компонентов речевой системы, связанных как со звуковой, так и с семантической ее стороны [31].

Общее недоразвитие речи все чаще встречаются в логопедической практике. Несмотря на вариативность происхождения, они имеют схожие признаки, позволяющие объединять и классифицировать их, как общее недоразвитие речи. Для этой патологии характерно позднее появление речи (расхождение с речевым онтогенезом), скудный запас слов, фонематические, лексические, грамматические нарушения. ОНР часто сопутствует таким синдромам, как алалия (моторная и сенсорная), афазия, дизартрия, ринолалия. Клинические проявления общего недоразвития речи описаны в трудах Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и других авторов [16; 29; 39].

Распространенность общего недоразвития речи с каждым годом увеличивается. При отсутствии своевременной логопедической коррекции, обширные недостатки в развитии устной речи в дальнейшем приводят к

нарушению речи письменной – дисграфии и дислексии. ОНР может быть спровоцировано как в силу биологических, так и социальных факторов. К биологическим причинам возникновения относят:

- неблагоприятное течение беременности – инфекции, интоксикации, патологии развития плода;
- употребление будущей матерью алкоголя, никотина, наркотических веществ;
- воздействие радиации, химических веществ;
- резус-конфликт, несовместимые группы крови матери и плода;
- неблагоприятное течение натального периода;
- заболевания центральной нервной системы в первые годы жизни ребенка, неврологические патологии;
- травмы мозга в первые годы жизни ребенка, органические изменения головного мозга [39].

К социальным факторам, способным негативно сказаться на развитии ребенка, и вызвать общее недоразвитие речи относятся:

- неблагоприятные условия воспитания и обучения (асоциальная среда, педагогическая запущенность);
- психическая депривация в сенситивные моменты развития речи ребенка [22].

По мнению Е. М. Мастюковой, причинами ОНР могут быть различные неблагоприятные факторы, влияющие на нервную систему и детский организм в целом в разные периоды его развития:

1. Внутриутробная патология в результате инфекций и интоксикации матери во время беременности (особенно в раннем эмбриональном периоде), токсикоза, несовместимости крови матери и плода по резус-фактору и группе крови;

2. Патология при родах – асфиксия, родовая травма, связанная с акушерской патологией матери (затяжные роды, быстрые роды, узкий таз,

преждевременное излияние околоплодных вод и др.), а также из-за неправильных манипуляций медицинского персонала;

3. Послеродовая патология – нейроинфекции, травмы головы и др. [29].

Р. Е. Левина выделяет три уровня общего речевого недоразвития, каждый из которых имеет свои особенности. При ОНР I уровня наблюдается либо полное отсутствие речи, либо наличие только ее элементов. Дети на этом уровне используют большинство слов из звукоподражаний или лепетных слов, которые непонятны для окружающих [31].

При ОНР II уровня дети имеют начатки общеупотребительной речи, но испытывают существенные сложности в общении и используют жесты и мимику. Редкие слова детей постоянны, но искажены в фонетическом и грамматическом отношении речевых средств [31].

При ОНР III уровня ребенок способен говорить развернутыми фразами, но произносит многие слова неправильно и допускает как лексические, так и грамматические ошибки. Дети на этом уровне характеризуются развернутой разговорной фразовой речью, отсутствием грубых отклонений в развитии различных сторон речи. Однако, отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки [31].

При общем недоразвитии речи III уровня у детей отмечается простая фразовая речь с фонетико-фонематическим и лексико-грамматическим недоразвитием. На этом уровне значительная часть нарушений приходится на звукопроизношение. Артикуляционные уклады для многих сложных звуков все еще недостаточно сформированы, фонемное нераспознавание сохраняется. Этим обусловлены стойкие ошибки звукопроизношения, такие, как замены и пропуски при стечении согласных. При ОНР III уровня сохраняются ошибки в построении слоговой структуры слова. Характерными являются персеверации и антиципации слогов, нарушение звуконаполняемости (добавление или пропуск звуков в слоге). Ошибки в слоговом составе слова можно разделить на: обусловленные состоянием артикуляционных функций организма ребенка (моторные); возникающие из-

за нарушения сенсорных компонентов речевой функции (фонематические). Основным маркером, указывающим на преобладание нарушений в сфере слухового восприятия, является перестановка или добавление слогов. Нарушения фонетико-фонематической, лексико-грамматической стороны речи негативно отражаются на процессе овладения детьми связной монологической и диалогической речью, несмотря на наличие возможностей составления простых описательных рассказов [22].

IV уровень речевого развития выделила Т.Б. Филичева, которая отметила, что в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности, дети могут уделять слишком много внимания второстепенным деталям, но пропускать главные события или несколько раз повторять то, о чем уже успели сообщить. В целом, составляя относительно понятный для собеседника рассказ, поддерживая беседу, воспитанники с данным уровнем речевого развития используют малоинформативные предложения [39].

У большинства дошкольников с ОНР III уровня отмечаются нарушения развития крупной моторики, то есть управления движениями, связанными с большими группами мышц и позволяющими контролировать позу, равновесие и координацию движений, их движения могут быть неуклюжими и нестабильными. Также многие дошкольники имеют проблемы с координацией движений, например, затрудняются бегать, прыгать и ловить мяч, а также с общей физической подготовкой, что может привести к низкой устойчивости и неуклюжести в повседневной жизни. Детям сложно контролировать некоторые движения, особенно при выполнении сложных действий, например, в беге, прыжках, танцах их движения могут быть неустойчивыми, неуклюжими и медленными. У большинства отмечается недостаточная сила и гибкость мышц, медленная и неустойчивая походка, проблемы с балансом и координацией движений, низкая физическая активность и способность к игре со сверстниками [22].

Также у воспитанников с ОНР III уровня отмечаются нарушения мелкой моторики. Прежде всего, дети испытывают затруднения в выполнении точных движений: им трудно контролировать движения пальцев, что может приводить к неуклюжести в выполнении задач, требующих точности. Могут наблюдаться трудности рисования, вырезания, раскрашивания, написания букв, цифр, так как детям трудно контролировать движения рук и пальцев, необходимые для письма. Также у воспитанников отмечаются затруднения в выполнении повседневных задач: дети могут испытывать трудности с одеванием, застегиванием пуговиц, застежек-молний и другими задачами, требующими точных движений рук и пальцев [32].

Нарушения речи тесно взаимосвязаны с особенностями познавательных процессов у дошкольников. Часто такие дети испытывают трудности в концентрации внимания и переключении с одной деятельности на другую. Они могут быстро уставать и быстро отвлекаться, что может приводить к трудностям в выполнении заданий и в обучении.

У некоторых детей с ОНР III уровня может быть ограниченный объем кратковременной памяти, что может привести к затруднениям в запоминании информации на короткое время, например, при выполнении заданий на слуховое запоминание. Также у них ограничена функциональность рабочей памяти, что может привести к затруднениям в обработке информации во время выполнения заданий, особенно если эти задания требуют запоминания нескольких шагов и последовательностей действий. Большинство воспитанников с ОНР III уровня затрудняются в запоминании и хранении информации в долговременной памяти, что может привести к затруднениям в запоминании новых слов и понятий, которые являются основой для понимания речи и связного высказывания. В целом, большинство воспитанников рассматриваемой группы неэффективно используют стратегии запоминания, такие как повторение, связывание информации с конкретными образами, использование ассоциаций [22].

Недостатки внимания и памяти проявляются в том, что дошкольники с ОНР III уровня с трудом восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей в рисунках-шутках. Им трудно сосредоточиться и удержать внимание на словесном материале вне наглядной ситуации. Дети не могут в полной мере воспринимать расплывчатые, пространственные объяснения учителя, подробные инструкции и продолжительные оценки их деятельности [16].

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня могут наблюдаться определенные особенности в развитии мышления.

Они могут испытывать трудности с пониманием простых причинно-следственных связей, абстрактных понятий. Дети могут проявлять более конкретное мышление и иметь трудности в переходе к абстрактному мышлению. Они могут ориентироваться на конкретные объекты и события, абстрактные и далекие от их опыта понятия могут восприниматься ими как несвязанные и непонятные. Также у детей наблюдаются недостатки развития мыслительных операций, таких как классификация, сопоставление, сериация и др. Они могут испытывать трудности в решении задач, требующих анализа и синтеза информации, и склонны ориентироваться на поверхностные характеристики объектов и явлений. В. А. Ковшиков отмечал недостатки развития мышления у дошкольников с ОНР, в частности, отставание в развитии наглядно-образной сферы, мыслительных операций, нарушения самоорганизации [21].

Большинство из этих детей характеризуются крайней возбудимостью, которая связана с различными неврологическими симптомами, и поэтому игры, которые не контролируются воспитателем, иногда принимают очень неорганизованные формы. Часто дети этой категории еще не могут заняться каким-либо делом, что свидетельствует о несформированности у них навыков совместной деятельности. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок старается все делать по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Такие факты

свидетельствуют о слабой ориентации дошкольников с ОНР III уровня на сверстников в процессе совместной деятельности, низком уровне сформированности у них коммуникативных навыков и навыков сотрудничества [15].

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня испытывают частые эмоциональные всплески и трудности в контроле своих эмоций, что может быть связано с их трудностями в общении с окружающими. Особенности коммуникативных навыков дошкольников рассматриваемой категории тесно связаны с проблемами речевого развития, а также эмоционально-волевой сферы. Так, по причине ограниченного словарного запаса дошкольники имеют трудности с использованием разнообразных слов и выражений, что затрудняет коммуникацию и понимание сообщений других людей. Им сложно выразить точно свои мысли, они допускают лексико-грамматические ошибки, пропускают или неадекватно используют предлоги, могут пропустить целые фразы, что также затрудняет понимание их намерений другими слушателями [16].

Также у данных воспитанников может быть затруднено понимание жестов и мимики других людей, что может привести к недопониманию и неправильной интерпретации сообщений. Они практически не иницируют диалогическое общение, часто, стеснительны, неуверены в себе. Также данные дети могут иметь трудности с пониманием социальных норм и правил поведения в обществе, что может привести к конфликтам и недопониманию в коллективе сверстников. Также у детей с общим недоразвитием речи III уровня затруднен процесс социальной адаптации и включения в игровые и образовательные активности со сверстниками. Их низкая самооценка и частые неудачи в общении могут привести к ухудшению эмоционального состояния и дальнейшим проблемам в развитии речи и других сторон личности [39].

Таким образом, можно заключить, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеются значительные

затруднения в овладении фонетико-фонематическим, лексико-грамматическим и просодическим аспектами речи, а также в организации монологических высказываний и ведении диалогов. Недостаточное познавательное и коммуникативное развитие негативно влияет на общественное развитие детей. Все дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нуждаются в помощи логопеда. Эта помощь должна быть комплексной и основываться на единой стратегии, организационной и методической преемственности в решении образовательных и коррекционных задач.

1.3 Особенности овладение навыком словообразования детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Словообразование и словоизменение выступают одними из сложнейших разделов языка для детей младшего школьного возраста на первых этапах обучения в школе, в особенности для дошкольников с общим недоразвитием речи. Тем не менее, ознакомление с основными элементами грамматического строя речи должно осуществляться в преддошкольный период. Внимание специалистов к проблемам развития словообразовательных навыков у дошкольников связано с тем, что они играют важную роль в формировании языковой компетентности и речевой коммуникации ребенка.

Все дети старшего дошкольного возраста с ОНР характеризуются значительными сложностями овладения грамматическим строем речи, так как грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а сама грамматическая система родного языка организована на базе значительного числа различных языковых правил.

Согласно исследованиям Р. Е. Левиной, овладение словообразовательными навыками становится доступным детям лишь при III уровне речевого недоразвития [31].

Для детей дошкольного возраста, имеющих ОНР III уровня, грамматические формы словообразования появляются, следуя той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием. Однако, в отличие от их сверстников, дети с ОНР сталкиваются с значительными трудностями и медленным темпом усвоения этих навыков. Например, дети без нарушений речевого развития уже в двухлетнем возрасте могут легко образовывать новые слова с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. В то же время, дети с ОНР испытывают затруднения в данном направлении даже в старшем дошкольном возрасте.

Старшие дошкольники с ОНР III уровня также сталкиваются с трудностями при сравнении однокоренных слов по смыслу и связывании различий в образовании этих слов с определенными словообразовательными аффиксами. Это может быть вызвано недостаточно развитым лексическим запасом у детей. Ограниченный словарный запас делает сложным для них распознавание общего корня и связей между словами. Кроме того, у детей с ОНР могут возникать трудности в осознании того, что слова могут быть образованы на основе других слов. Они могут не понимать, что некоторые слова имеют общее происхождение и что одно слово может быть создано на основе другого. Таким образом, процесс овладения грамматическими формами словообразования представляет значительные трудности для детей с ОНР III уровня, которые могут требовать дополнительной поддержки и индивидуального подхода для эффективного развития их речевых навыков [22].

В целом, трудности овладения навыками словообразования обусловлены недоразвитием морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью языковых операций грамматического конструирования, выбора определенных языковых единиц.

Дошкольники с ОНР испытывают трудности с развитием словообразовательных навыков из-за низкого уровня лексического развития. Они часто используют ограниченный запас слов и допускают замены слов,

особенно семантически связанных, что свидетельствует о несформированности семантических полей. Также дети не всегда правильно используют семантически близкие слова, в том числе слова, однокоренные или сходные по артикуляции. Это приводит к множеству ошибок и неточностей при образовании новых слов [34].

Проблемы в навыках словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня связаны с тем, что дети не имеют ясных представлений о значении многих слов. Воспитанники испытывают особенные трудности при образовании новых слов с помощью суффиксов: обычно у них преобладает немотивированное словообразование с использованием реально существующих или несуществующих морфем. Кроме того, часто встречаются морфемные парафазии, семантически далекие от нужного значения, не соответствующие парадигме морфем данного значения. Дети плохо различают генерализацию, то есть не могут обобщать общие правила и закономерности, которые действуют в языковых единицах, и не могут применять их в речи. При образовании существительных дошкольники проявляют языковую асимметрию, т.е. они не следуют регулярности языка. Языковая асимметрия – это неравномерное развитие языковых навыков в разных аспектах языка. Нарушение языковой асимметрии означает, что у ребенка наблюдаются различия в уровне развития языковых умений и навыков в разных аспектах языка, например, в понимании и произношении слов, в грамматическом строе предложений, в употреблении разных форм слов и т.д. [36].

По словам Т.В. Тумановой, у дошкольников с ОНР III уровня сформирована ориентация на корень слова, который несет основное вещественное значение. Однако у этих детей недостаточно развита ориентация на другие элементы слова, в частности, на суффиксы. В результате доминирования значения корневой части, словообразовательные элементы, следующие за ней, не рассматриваются как автономные знаки и не противопоставляются друг другу.

У старших дошкольников рассматриваемой группы часто отмечается замена суффикса на другой, имеющий то же значение, но менее частотный суффикс заменяется на более частотный, который соответствует наиболее продуктивным моделям словообразования, а также замена суффикса одного значения на суффикс другого. Многие дошкольники с ОНР при образовании новых слов, обозначающих неодушевленные предметы, используют суффиксы, обозначающие «невзрослость», что приводит к нарушению дифференциации по признаку одушевленности-неодушевленности. Кроме того, дети зачастую образуют новые существительные, используя прилагательные и исходные существительные (например, «маленькая пуговица» вместо «пуговичка», «маленькая куртка» вместо «курточка» и т.д.

В целом, у всех дошкольников с ОНР III уровня отмечается недостаточное понимание значения и функций суффиксов, отсутствуют навыки анализа слов и выделения корня и суффикса. Дети, зачастую осуществляют Неправильный выбор суффикса при образовании слов или используют ненормативные формы суффиксов, которые не являются частью стандартного языка [22].

При образовании глаголов, дети с ОНР часто делают ошибки, такие как использование слов с мотивирующей частицей «не», выбор глаголов другого вида, неправильное использование приставок (например, выбор несоответствующей префикса), замена глаголов с помощью лексических замен или глаголов с близкими значениями. У этих детей также наблюдаются значительные трудности в формировании возвратных глаголов, связанных с тем, что понимание возвратного залога требует от детей не только грамматических навыков, но и логического мышления, анализа направленности действия и его объекта. Восприятие этих процессов у детей с ОНР сопровождается значительными трудностями, что приводит к нарушениям словообразовательных навыков [11].

Ошибки словообразования прилагательных у дошкольников с ОНР III уровня могут проявляться в следующих формах:

- неправильное образование прилагательных от существительных;
- неправильное образование форм сравнения прилагательных;
- неправильное использование превосходной степени прилагательных;
- Неправильное образование прилагательных от глаголов;
- неправильное образование прилагательных от наречий [19].

Причинами ошибок словообразования прилагательных у дошкольников могут быть отсутствие опыта использования этих форм слов, непонимание правил образования форм слов, а также сложности в понимании абстрактных концепций, таких как степени сравнения

Значительные сложности у дошкольников с ОНР отмечаются при употреблении беспредложных форм существительных: смешения окончаний одушевленных и неодушевленных существительных винительного падежа; использование более продуктивной формы мужского рода с окончанием -ом при употреблении формы женского рода творительного падежа. Еще большие трудности обнаруживаются у детей при усвоении предложно-падежных конструкций существительных единственного числа. У некоторых воспитанников отмечаются ошибки в употреблении творительного и родительного падежа множественного числа [20].

В целом, одной из причин недостатков овладения детьми с ОНР III уровня навыками словообразования является недостаточное развитие фонетического слуха – у детей может быть затруднено различение звуков, что приводит к ошибкам в образовании слов. Также дошкольники еще не могут полностью осознать и усвоить сложности морфологических правил, что может привести к ошибкам в образовании слов. Неправильный выбор мотивирующего слова также приводит к появлению ошибок. Кроме того, дошкольники могут не знать о том, что слова состоят из морфем, что затрудняет процесс словообразования.

Таким образом, можно отметить, что старшие дошкольники с ОНР с трудом овладевают навыком словообразования. Одна из причин – это

ограниченный словарный запас. Дети могут не знать достаточно многих слов, чтобы правильно использовать их формы. Также, могут возникнуть трудности с пониманием значения приставок, суффиксов и других элементов словообразования. Другой причиной может быть недостаточное внимание к словообразованию в обучении. Дети могут не получать достаточно упражнений в создании новых слов, их разборе и анализе. Это может привести к низкой мотивации и интересу к данной теме. Также, трудности овладения словообразованием вызваны неправильным употреблением словообразовательных элементов и недостаточной практикой в их использовании. Дети могут ошибочно использовать ненормативные аффиксы, выбирать неправильные мотивирующие слова или нарушать слоговую и звуковую структуру производного слова. Все дети рассматриваемой категории нуждаются в существенной помощи по формированию у них навыков словообразования.

ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ

1. Словообразование – это создание новых слов путем объединения корневых и аффиксальных морфем, а также основ (баз) языка в различных сочетаниях, следуя определенным моделям, которые включают правила звуковой альтернации и другие факторы, которые определяют структуру соединения. Сфера словообразования изучает структуру слова и основные методы создания новых слов. Методы словообразования включают морфологический, лексико-синтаксический, морфолого-синтаксический и лексико-семантический подходы, которые описывают, каким образом создаются новые слова с помощью языковых средств. Развитие умения образования слов тесно связано с познавательными процессами, словарным запасом ребенка, а также навыками анализа, синтеза, сравнения, обобщения и определения различий и сходств в значении и форме родственных слов. Словообразование тесно связано с когнитивными процессами, такими как мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

2. Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте. Все дети имеют проблемы с познавательным развитием: они могут испытывать трудности с концентрацией внимания, запоминанием информации, анализом, синтезом и обобщением данных, а также с пониманием абстрактных понятий и пространственной ориентацией. Кроме того, у них отмечаются проблемы с моторной координацией и мелкой моторикой, что затрудняет выполнение заданий, связанных с рисованием, игровой деятельности. Отмечаются недостатки коммуникативного развития, дети быстро утомляются, отвлекаются, у многих отмечается замкнутость, стеснительность.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуются трудностями овладения навыками словообразования, что проявляется в заменах суффиксов с тенденцией к преобладанию использования наиболее продуктивных моделей; затруднениях овладения семантикой производных слов, значительном числе аграмматизмов при образовании новых слов. Причинами нарушений словообразования является Все дети нуждаются в существенной логопедической помощи по овладению данными навыками в системе повышения уровня грамматического строя и связной речи.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1 Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента, направленного на изучение навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста

На основании теоретических исследований был проведен констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента – изучение особенностей и уровня сформированности навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. Подобрать актуальные методики исследования состояния словообразования у дошкольников.
2. Сформировать группу участников исследования.
3. Провести диагностику, выполнить качественный и количественный анализ результатов.

Экспериментальное исследование проводилось в марте 2022 года на базе МБДОУ № 212 в группах для детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с общим недоразвитием речи III уровня. В качестве испытуемых выступали 5 детей 5-6 лет (2 мальчика и 3 девочки) с общим недоразвитием речи III уровня (стертая дизартрия).

Обзор имеющейся в дошкольной образовательной организации документации, анамнезы детей, а также беседы с персоналом, а также обзор имеющихся в детском саду речевых карт позволили получить некоторые сведения об участниках. Пример речевой карты одного из детей представлен в приложении 1.

Максим Г. – мальчик, 5,5 лет. В его медицинской истории отмечается,

что он родился после четвёртой беременности, роды затяжные, при родах произошла асфиксия плода. Начало гуления в 5 месяцев, лепет – 10 месяцев, первые слова – в 1,5 года, появление фразы в 2 года. В первый год жизни не болел. После года: ОРВИ, ОРЗ. Психическая сфера Максима характеризуется хорошей регуляцией поведения, произвольного внимания и контактностью. Однако, он испытывает сложности с ориентацией в оптико-пространственных представлениях, совершает ошибки при понимании предложно-падежных инструкций. Также отмечается, что у него не сформированы сложные формы звукового анализа. По причине нарушений работы артикуляционного аппарата у мальчика имеются нарушения звукопроизношения: отсутствие звуков [P], [P'], парасигматизм свистящих звуков, выраженный в смягчении свистящих звуков, обусловленные повышенным тонусом (спастичностью) или парезом языка, гиперкинезами. При значительно повышенном мышечном тонусе язык напряжен, оттянут кзади, спинка его изогнута, приподнята вверх, кончик языка не выражен. Воспитывается в благополучной семье, родители активно сотрудничают с педагогами, мотивированы к совместной коррекционной работе по преодолению у ребенка речевых нарушений.

Олеся М., 5,4 года. Рождена от третьей беременности, в процессе рождения была отмечена асфиксия. У матери отмечался сильный токсикоз, имеются хронические заболевания. Начало гуления в 4 месяцев, лепет – 11 месяцев, первые слова – в 1 год 7 мес, появление фразы в 2 года 7 мес. Девочка относится к категории частоболеющих детей, характеризуется сложностью удержания произвольного внимания и снижением слухоречевой памяти. Отмечается межзубный сигматизм, парасигматизм шипящих звуков причинами которых являются спастичность артикуляционных мышц — постоянное повышение тонуса в мускулатуре языка, губ, в лицевой и шейной мускулатуре и нарушения фонематического восприятия. Воспитывается в неполной семье, мать активное участие в коррекции речевого развития ребенка не принимает.

Алеша П., 5,8 лет. Ребенок рожден от первой беременности. У матери отмечался токсикоз – 1 –я половина беременности хронические соматические заболевания, инфекции. Роды – досрочные, затяжные, обезвоженные; использование родовспоможения. В первый год жизни не болел. После года: ОРВИ, ОРЗ. Все органы артикуляции в норме, отмечается неправильная форма и расположение зубов, твердое небо высокое, готическое. Отмечено межзубное произношение [С] твердых и мягких свистящих звуков, монофонное нарушение звукопроизношения, антропофонический дефект свистящих звуков [С], [З]). Словарный запас недостаточен. Во многих словах использует уменьшительно–ласкательный суффикс. Воспитывается в благополучной семье, родители активно сотрудничают с педагогами, мотивированы к совместной коррекционной работе по преодолению у ребенка речевых нарушений.

Алина А., 5,7 лет. Родилась от четвертой беременности, во время которой наблюдался токсикоз. Роды прошли в срок, с гипоксией. Начало гуления в 4 месяца, лепет – 10 месяцев, первые слова – в 1,5 года, появление фразы в 2 года. У девочки отмечены сложности удержания произвольного внимания, снижение слухоречевой памяти и элемент гиперактивности. выявлены парасигматизмы свистящих звуков, замена звука [Ч] на [Т'], велярное произнесение звука Р, обусловленные нарушениями иннервации органов артикуляции, парезом мышц языка, проявляющимся в гипотонии мышц, фонетических процессов. Воспитывается в семье группы риска. Родители активного участия в коррекции имеющихся речевых нарушений ребенка не принимают.

Катя М., 5,4 года. Ребенок от третьей беременности, токсикоз; роды досрочные, стремительные. Начало гуления в 5 месяцев, лепет – 10 месяцев, первые слова – в 1,5 года, появление фразы в 2 года. В первый год жизни не болела. После года: ОРВИ, ОРЗ. Психическая сфера характеризуется импульсивностью, затруднением переключаемости и сложностью удержания произвольного внимания. Устная речь характеризуется нарушением слоговой

структуры слова (элизии и нарушение последовательности слогов), неточное употребление лексических значений, преобладают простые распространённые предложения), аграмматизмы. Простые формы звукового анализа не сформированы в должной мере. выявлены парасигматизм шипящих параламбдацизм, ротацизм, обусловленные нарушением иннервации мимической мускулатуры, связанные с нарушениями артикуляционной моторики: спастичностью артикуляционных мышц, постоянным повышением тонуса мышц языка, неспособностью удерживать артикуляционную позу. Воспитывается в неполной семье, мать принимает активное участие в сотрудничестве с педагогами, отец в жизни ребенка участия не принимает. Девочка характеризуется нарушением осанки, страдает плоскостопием.

Таким образом, исследование показало, что у всех участников отмечались различные патологии при родах или в раннем возрасте, что привело к появлению речевых нарушений.

В связи с тем, что изучение навыков словообразования у детей в рамках имеющихся речевых карт Н.М. Трубниковой проводилось довольно узко, в работе использовался комплекс диагностических заданий Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [24].

Детям были предложены следующие задания:

Задание 1. Исследование словообразования названий детенышей животных единственного и множественного числа.

Задание 2. Исследование словообразования имен существительных, обозначающихместилище чего-либо.

Задание 3. Исследование словообразования уменьшительно-ласкательных существительных.

Задание 4. Исследование навыков словообразования названий профессий.

а) мужского рода.

б) женского рода.

Задание 5. Исследование навыков словообразования прилагательных.

- а) относительные прилагательные;
- б) притяжательные прилагательные.

Задание 6. Исследование навыков словообразования сложных слов.

Задание 7. Исследование навыков словообразования приставочных глаголов.

Подробно описание заданий представлено в приложении 2. Каждое задание было оценено по трехбалльной шкале.

3 балла – инструкция понимается ребенком с первого раза, задание полностью выполнено верно, самостоятельно, высокая мотивация к выполнению задания.

2 балла – инструкция понимается ребенком с первого раза, задания выполнены верно с незначительной помощью логопеда; в случае ошибок ребенком осуществляется самокоррекция; высокий уровень мотивации к выполнению заданий.

1 балл – инструкция понимается ребенком со 2-3 раза, более 50% примеров в задании выполнено верно с помощью логопеда; самокоррекция не осуществляется; средний уровень мотивации к выполнению заданий;

0 баллов – непонимание инструкции с 3-его раза, более 50% примеров в задании выполнено не верно; либо отказ от полного выполнения задания.

Средний балл по всем заданиям позволял сделать вывод об общем уровне развития навыков словообразования у участников:

3 балла – высокий уровень сформированности отражает самостоятельность и полноту в осуществлении умений образовывать множественное число имен существительных, образовывать притяжательные и относительные прилагательные с помощью суффиксальных способов, образовывать сложные слова и глаголы с помощью приставок.

2 балла – средний уровень сформированности отражает незначительные затруднения ребенка в осуществлении умений образовывать множественное число имен существительных, образовывать притяжательные

и относительные прилагательные с помощью суффиксальных способов, образовывать сложные слова и глаголы с помощью приставок.

0 – 1 балл – низкий уровень сформированности отражает значительные затруднения ребенка в осуществлении умений образовывать множественное число имен существительных, образовывать притяжательные и относительные прилагательные с помощью суффиксальных способов, образовывать сложные слова и глаголы с помощью приставок.

Обследование проводилось индивидуально с каждым участником в первой половине дня. Была организована соответствующая атмосфера для того, чтобы дети чувствовали себя уютно, были спокойны, не отвлекались на посторонние шумы или предметы. В случае необходимости инструкция повторялась, оказывалась стимулирующая помощь в виде наводящих вопросов.

По результатам исследования проводился количественный и качественный анализ полученных результатов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что перед реализацией диагностики предварительно были определены цель, задачи исследования, выделена база исследования, участники, подобрана актуальная методика диагностики.

2.2. Анализ результатов обследования навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Рассмотрим полученные результаты по всем заданиям, предложенным дошкольникам исследуемой группы.

Общие результаты выполнения каждого задания дошкольниками представлены в таблице 1.

Средний балл группы участников составил 1,4 балла из 3-х возможных, что соответствует низкому уровню навыков словообразования. Никто из участников не получил высоких баллов.

Рассмотрим подробно особенности и успешность выполнения каждого из заданий.

Таблица 1

Результаты обследования словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, в баллах

№ п.п.	Имя ребенка	Диагностические задания							Ср. балл	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7		
1.	Олеся М.	2	2	2	1	2	1	1	2	Средний
2.	Максим Г.	2	2	1	0	0	0	0	1	Низкий
3.	Алёша П.	2	1	1	1	1	1	1	1	Низкий
4.	Алина А.	3	2	2	1	1	1	2	2	Средний
5.	Катя М.	2	1	1	0	1	0	1	1	Низкий
Средний балл		2,2	1,6	1,4	0,6	1	0,6	1	1,4	Низкий

Первым было задание, направленное на оценку навыков словообразования у дошкольников с ОНР имен существительных единственного и множественного числа, обозначающих детенышей животных. Результаты отражены на рис.1.

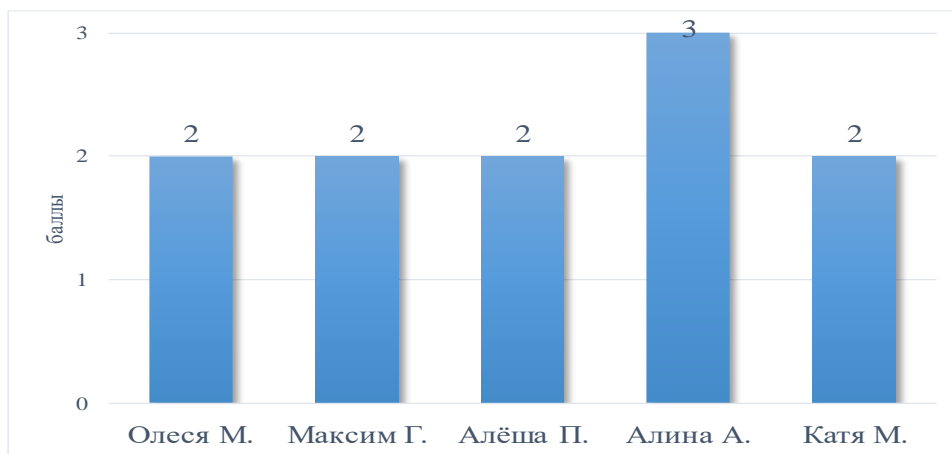


Рис. 1. Результаты оценки сформированности навыков словообразования существительных, обозначающих детенышей животных у старших дошкольников с ОНР III уровня, баллы

При максимально возможном балле (3 балла) высокий уровень показал только 1 ребенок (Алина А). Девочка правильно образовала имена

существительные самостоятельно без подсказок. У остальных участников отмечен средний уровень (по 2 балла) – выполнили задание правильно частично со стимулирующей помощью. Низкие результаты по данному направлению получены не были.

В целом, все дети правильно образовывали новые слова, используя названия домашних животных, которых хорошо знают по сказкам, рассказам, имеющимся игрушкам: *лиса, медведь, курица*. Более сложным для детей было образовать слова от названий тех животных, с особенностями которых дети знакомы поверхностно. Например, *утка, белка, бык, ворон*. Соответственно, при образовании их детенышей дети допускали больше ошибок. Кроме того, были отмечены ошибки в словах, которые дети активно используют в своей речи, но не имеют опыта образования детенышей данных животных: «*коровенок*», «*свиненок*», «*котяшки*», «*котенки*», «*котятко*». 2 участника (Катя, Алеша) искажали основу, добавляя прилагательные «*маленький*», существительные «*сынок*», «*мальш*». В некоторых словах дети использовали вместо суффикса -очк- суффикс -инк-, например, «*собинка*», «*котинка*», «*козинка*», «*коровинка*», «*свиночка*», что свидетельствует о несформированном чувстве языка у участников.

Рассматривая картинки, дети обращали внимание на то, что на некоторых из них животные отражались во множественном числе, поэтому, затрудняясь в образовании одного детеныша животного, дети пытались образовать нескольких детенышей, вновь, допуская ошибки. В некоторых случаях слово, обозначающее одного детеныша и нескольких в речи детей – повторялось: например, «*урка – утятки – утенки*», «*еж – ежонки – ежонки*», «*ворон – воронки – воронятки*» и т.п. Было получено два ответа, в которых дошкольники подменяли операции словообразования – словоизменением (Олеся, Алеша).

В целом, можно сделать вывод, что по данному заданию у 4-х из 5-и детей отмечались затруднения в образовании словоформ. Также отмечено, что по причине нарушений звукопроизношения новообразованные слова у

детей звучали непонятно. Например, дети заменяли или искажали определенные звуки, что приводило к искажению названий (например, «котенок» – «тотенок» или «кокенок»). Кроме того, ограниченный словарный запас затруднял усвоение и запоминание названий взрослых животных (бык, ворон, страус, дельфин, рысь).

Далее осуществлялось исследования у дошкольников с ОНР III уровня навыков образования слов, обозначающихместилище чего-либо. Результаты представлены на рис.2.

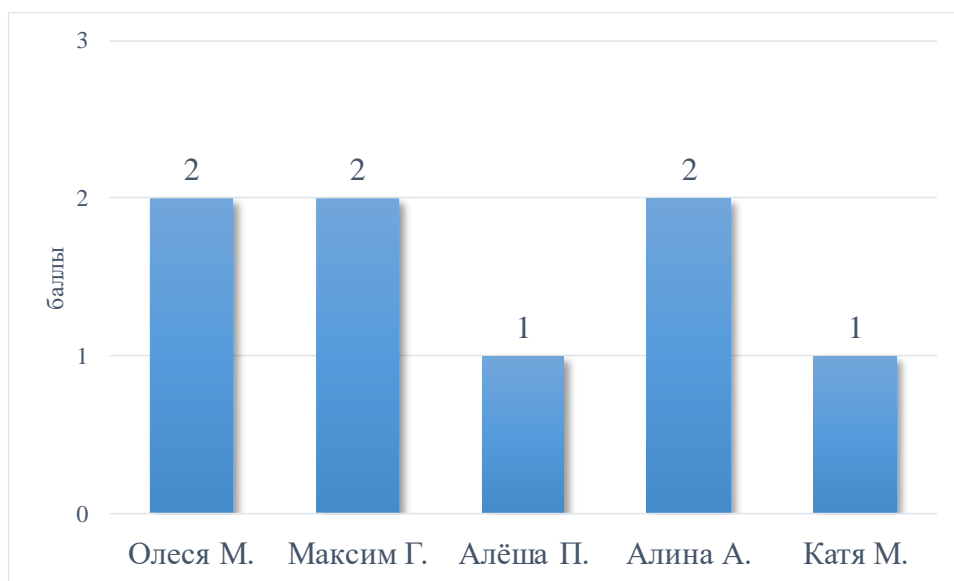


Рис.2. Результаты оценки сформированности навыков словообразования существительных, обозначающихместилище чего-либо, у старших дошкольников с ОНР III уровня, баллы

Максимальный балл (3 балла) не показал никто из участников исследования, соответственно, высокий уровень в исследуемой группе не выявлен. 2 ребенка (Алеша П., Катя М.) показали низкий уровень, не справившись с большинством заданий. По 2 балла получили 3 ребенка (Олеся М., Максим Г., Алина А.), которые выполнили большую часть заданий со стимулирующей помощью.

При ответах большинство участников не смогли понять инструкцию с первого раза, при повторе задания не начинали работу. Как только им был предложен образец – результаты сразу менялись, дети понимали сущность задания и принимались за его выполнения. В связи с тем, что детям был дан

образец выполнения задания: от слова «сахар» можно образовать слово «сахарница», дальнейшее образование новых слов дети производили по тому же образцу: *соль – солнИца, масло – масленИца*, причем, ставили ударение в словах также, как в слове-образце.

Сложность выполнения данного задания заключалась и в том, что некоторые слова не были знакомы детям, поэтому при образовании нового слова они ориентировались на образец педагога. Никто не знал что такое *перечница, масленка, супница*. Данные предметы не находятся в бытовой жизни детей, поэтому они не знают их значения.

Результаты выполнения задания, направленного на исследования навыков образования уменьшительно-ласкательных существительных, представлены на рис.3.

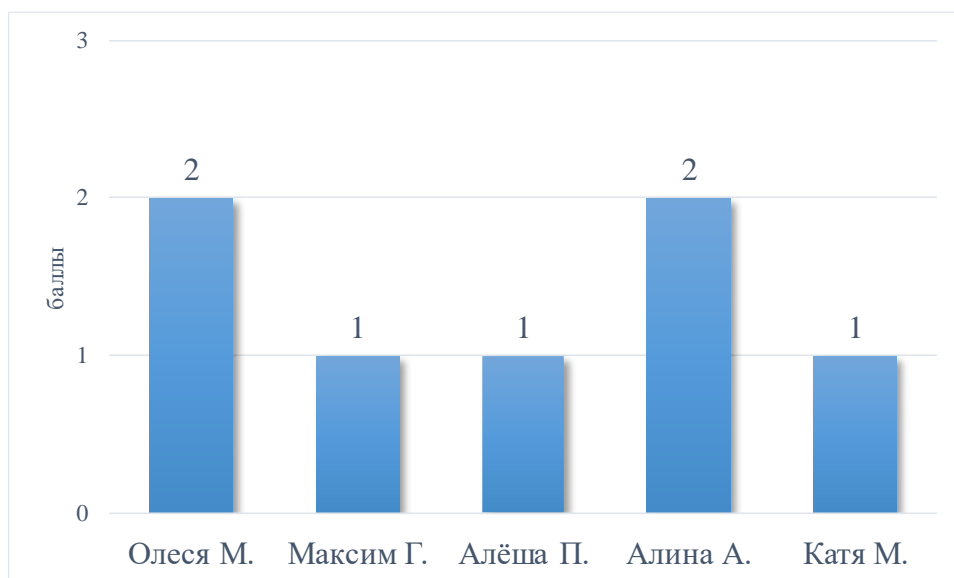


Рис.3. Результаты оценки сформированности навыков словообразования уменьшительно-ласкательных существительных, у старших дошкольников с ОНР III уровня, баллы

Высокие результаты по данному заданию также получены не были (3 балла). 2 ребенка (Олеся М. и Алина А.) показали средний уровень (2 балла), 3 ребенка (Максим Г., Алёша П., Катя М.) получили низкие результаты, получив по 1 баллу.

Выполнение данного задания было схожим по имеющимся трудностям с результатами словообразования детенышей животных, в большинстве

случаев детьми использовались частотные суффиксы (-ик, -чик, -ок, -к). Устойчивые ошибки отмечались в образовании слов: «изюм» – «изюмочка», «окно» – «окобочко», «лужа» – «лужичка». Алина А. использовала один суффикс для образования всех предлагаемых слов, например, при образовании новых слов женского рода употребила суффикс –еньк: *доченька, кулеченька, книженька*, затем, практически по инерции добавила данный суффикс и при образовании слов мужского и среднего рода: *колеченько, ведреченько*, но тут же остановилась, осознавая, что допускает ошибки. Подобный результат отмечался у Олеси М: рассматривая солонку девочка произнесла «солонка», при рассматривании хлебницы произнесла «бульница» (вероятно, от слова «булка», затем, задумалась в поисках правильного ответа, так как произнесенные слова девочку не устроили. После некоторого раздумья девочка изменила «бульницу» на «хлебницу», но образовать слово «солонка» не смогла, несмотря на то, что четко осознавала, что емкость предназначена для хранения соли. Таким образом, можно отметить, что некоторые дошкольники с ОНР способны услышать собственные ошибки, сопоставив уже имеющийся у них речевой опыт.

При образовании слов, обозначающих мужские и женские профессии, были получены следующие результаты, рис.4.

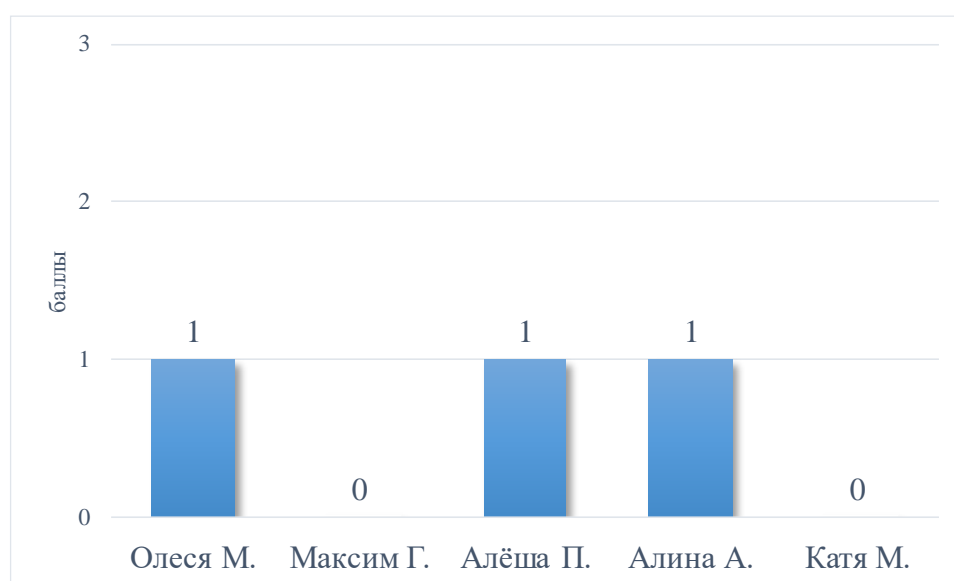


Рис.4. Результаты оценки сформированности навыков словообразования слов, обозначающих профессии, у старших дошкольников с ОНР III уровня, баллы

При максимально высоком балле (3 балла) высокие результаты не показал никто из участников. 3 ребенка (Олеся М., Алеша П., Алина А) показали низкий уровень, получив по 1 баллу. Данные дети смогли образовать 5-6 слов, у остальных (Максим Г., Катя М.) задание не было выполнено до конца. Столкнувшись с первыми трудностями, данные дошкольники с ОНР не желали продолжать выполнение, стимулирующая помощь ими не использовалась. Максимум правильно были названы только 3 слова, Катей – 4 слова.

При образовании мужских профессий дети сначала использовали суффикс –ист практически для всех предъявляемых слов: *хоккеист, гитарист, футболист*. Большинство продолжало использовать данный суффикс и дальше, например, *скрипист, часист, водист, барабанист*. Олеся М. и Алина А. запнулись и задумались, что также показывает наличие некоторого речевого опыта: дети осознавали значение слов, но звучание новых слов для них показалось необычным. В таком случае дети пытались найти другой вариант словообразования, в чем им требовалась помощь.

В целом, у всех дошкольников с ОНР были отмечены существенные ошибки проговаривания: «*мотоциклист*» – «*мокоцилист*», «*мотоцилист*»; «*путешественник*» – «*пушесественник*» и т.п. Дети по несколько раз повторяли данные слова в поисках более благозвучного, по их мнению, звучания слова, однако, в стечениях согласных они, зачастую, делали ошибки: «*продавец – продавица – ?...(задумывается) продавицица!*». В целом, ошибки были получены как при оценке словообразования слов, обозначающих мужские, так и женские профессии. Существенных различий не выявлено.

Результаты выполнения задания, направленного на изучение навыков образования прилагательных, представлены на рис. 5.

Высокий уровень (3 балла) не получил никто из участников. 2 балла (средний уровень) выявлен у 1-ого ребенка (Олеся М.). 3 ребенка (Алеша П., Алина А., Катя М.) получили по 1 баллу, показав низкие результаты, но пытаясь выполнить все задания данного направления. Максим Г. получил 0 баллов, так как с середины заданий отказался от выполнения.

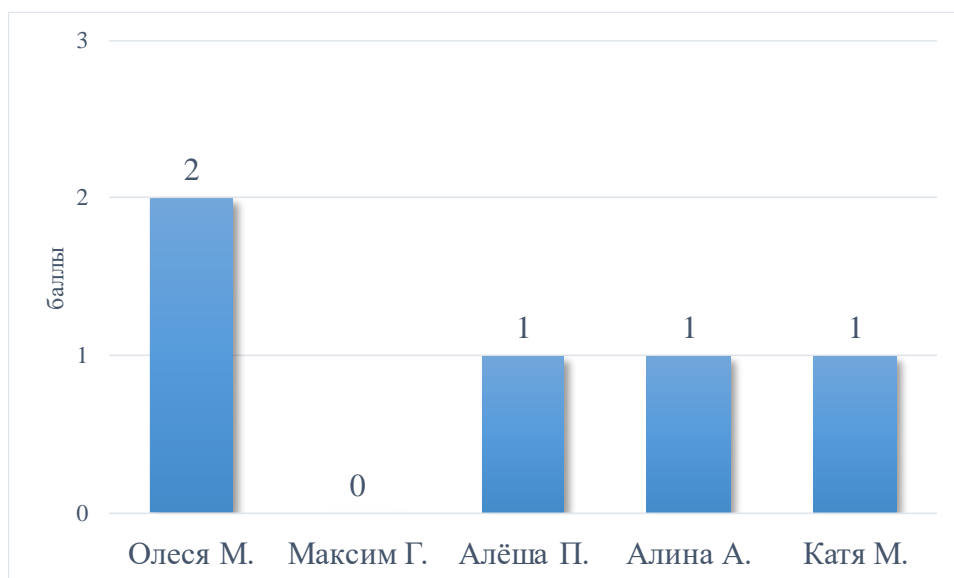


Рис.5. Результаты оценки сформированности навыков словообразования прилагательных у старших дошкольников с ОНР III уровня, баллы

Недостаточность функции словообразования у детей с ОНР проявляется в трудностях образования прилагательных от существительных с различными значениями соотнесения. Сложности у всех участников возникали как в образовании притяжательных, так и относительных прилагательных.

Наибольшее количество ошибок было связано с заменой продуктивного способа словообразования - непродуктивным («*меховая*» – *мехная*»), отмечены замены непродуктивных способов словообразования продуктивными («*глиняный* – *глиновы́й*»). Алеше, Алине, Кате было особенно, сложно согласовывать прилагательные с существительными, а также с числительными, что приводило к существенным ошибкам: «*абрикосный варенье*», «*волковая лога*», «*красная яблока*», «*красный яблок*» и т.п.

В целом, можно отметить, что все дети испытывали сложности с образованием прилагательных, что, в том числе, было связано с низким уровнем лексического развития детей. Словообразование относительных прилагательных для детей было проще, чем притяжательных.

Причинами возникновения этих трудностей можно назвать, как недостаточное развитие фонетической и грамматической сторон речи, что затрудняло правильное произношение звуков и согласование грамматических форм, так и отсутствие «чувства языка»: некоторые слова, которые дети, в целом, слышали в речи взрослых, не узнавались детьми и произносились неправильно, не исправляясь. Детям с нарушениями речи было сложно обрабатывать и запоминать информацию, связанную с правилами словообразования, а также понимать и запоминать соответствия между существительными и соответствующими именами прилагательными. Замены и искажения звуков также негативно влияли на процесс образования слов – новые слова распознать с первого раза было сложно.

Существенные трудности у дошкольников вызвало словообразование сложных слов, рис.6.

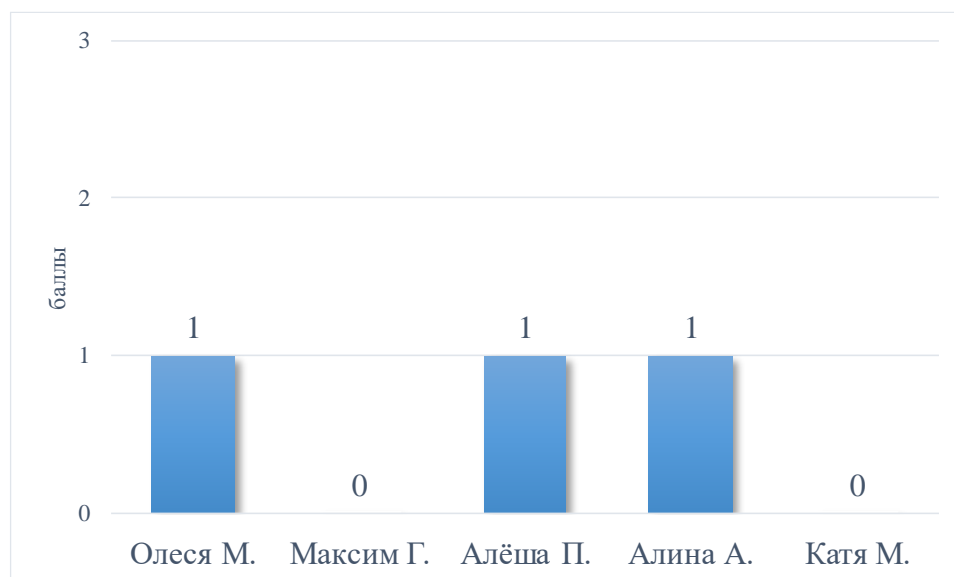


Рис.6. Результаты оценки сформированности навыков словообразования сложных слов у старших дошкольников с ОНР III уровня, баллы

Высокий и средний уровень (3 и 2 балла) не получил никто из участников исследования. 3 ребенка (Олеся М., Алёша П., Алина А.) смогли

частично выполнить задания, образовав 3-4 слова из 10-и возможных со стимулирующей помощью. 2 ребенка (Максим Г. и Катя М.) не смогли выполнить задание до конца, образовав по 2 слова.

Только проработав «маленькие» слова и их значение, дошкольники смогли образовать сложное слово. Никто из участников не смог образовать такие слова, как «ледокол», «книголюб», «землекоп», «сороконожка», «соковыжималка». При образовании первых двух слов детям было сложно осознать значение основы «кол», «люб», «коп». Для того, чтобы образовать некоторые слова успешно, всем детям требовалась дополнительная работа по тщательной проработке с педагогом значения «маленьких» слов, например, чтобы сократить «коп» – «копать», «лов» – «ловить» и т.п. Тем не менее, при выполнении данного задания дети быстро утомлялись, эффективность работы быстро снижалась. Трудности выполнения данного задания связаны, прежде всего, с низким уровнем развития словаря дошкольников, а также отсутствием навыков словообразования подобных слов.

Оценивая степень сформированности навыков словообразования у дошкольников с ОНР, мы отметили трудности в понимании и употреблении приставочных глаголов, рис.7.

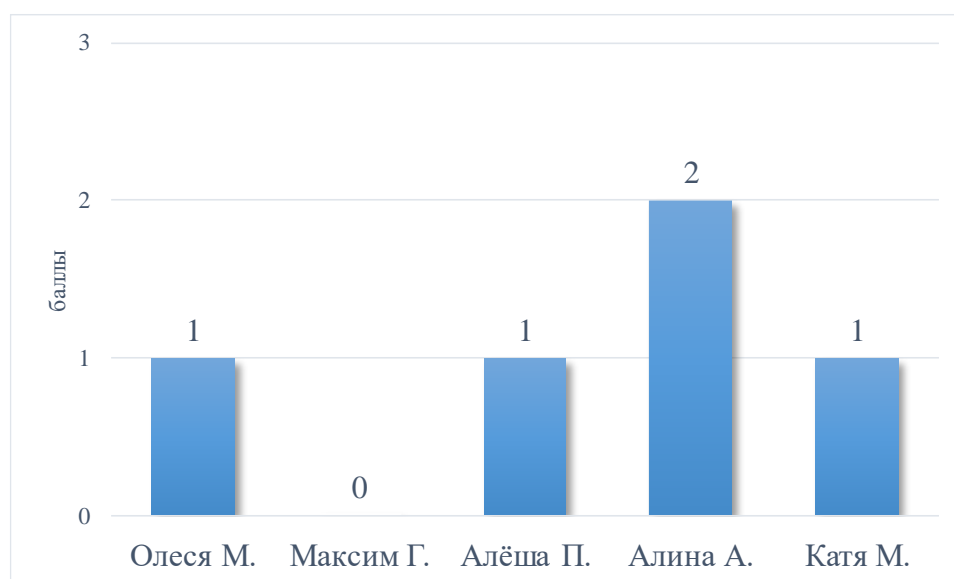


Рис.7. Результаты оценки сформированности навыков словообразования приставочных глаголов у старших дошкольников с ОНР III уровня, баллы

Средний уровень (2 балла) показал только 1 ребенок (Алина А.), с помощью педагога девочка смогла образовать глаголы, часто используемые в бытовой речи. Она правильно использовала приставки и осознавала сущность новых слов: «вышел», «вошел», «перепрыгнул», однако затруднялась в образовании глаголов «подпрыгнул», «выпрыгнул», «перешел», «пришел».

Остальные участники (Олеся М., Алеша П., Катя М.) получили по 1 баллу, так как не смогли выполнить большей части заданий даже со стимулирующей помощью. Они подменяли глаголы «вышел» и «вошел» глаголами «пошел», «идет». Они практически не дифференцировали глаголы, включающие приставки *-ото*, *-вы*. В большинстве случаев дети подменяли необходимые глаголы близкими, синонимами (*выпрыгнул – прыгнул*, *перешел – пошел*). 1 ребенок (Максим Г) не смог выполнить задания в полном объеме, отказавшись от выполнения на середине заданий.

Таким образом, на рис.8 можно отразить общие результаты распределения участников исследования по уровню сформированности у них навыков словообразования.

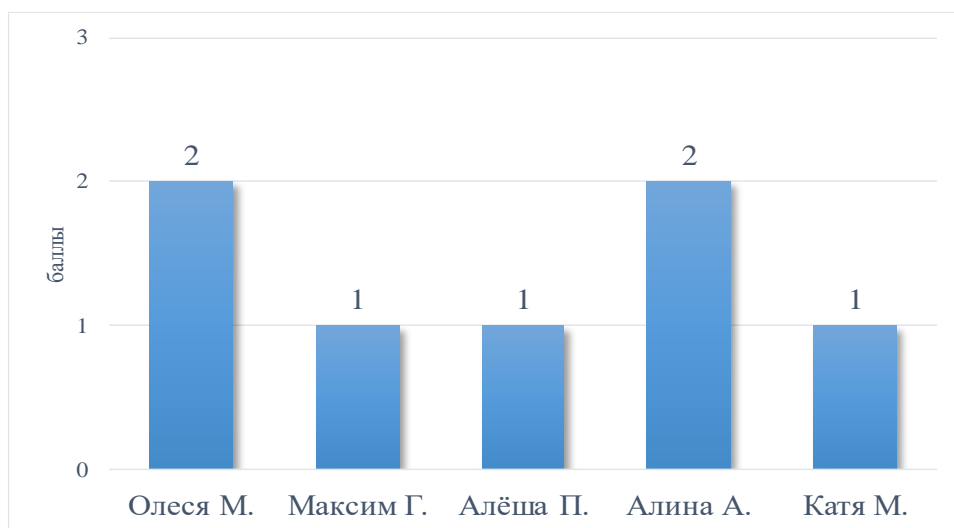


Рис. 8. Общая оценка сформированности навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня

При максимально высоком балле (3 балла) только 2 участника с ОНР (Олеся М. и Алина А.) показали средний уровень. Данные девочки смогли

выполнить большую часть заданий с некоторой стимулирующей помощью в виде наводящих вопросов, повторения инструкций. 3 ребенка (Максим Г., Алеша П., Катя М.) показали низкий уровень, не справившись с большей частью заданий, несмотря на стимулирующую помощь и поддержку.

В целом, можно сделать вывод о имеющихся сложностях развития у участников исследования словообразовательных навыков, так как, в целом, грамматические операции требуют от детей высокого уровня аналитико-синтетической деятельности. При общем недоразвитии речи усвоение знаковой формы языка нарушено, поэтому оперирование словами на базе языковых правил осуществляется с существенными сложностями. Основные причины нарушений словообразования у дошкольников с нарушениями речи связаны с недостаточным развитием фонетической стороны речи, ограниченным словарным запасом, затруднениями в обработке и запоминании информации, а также с недостаточным знанием и применением правил словообразования.

Таким образом, можно сделать вывод о недостаточном уровне развития навыков словообразования детей старшего дошкольного возраста с ОНР и значительном отставании развития данного процесса от нормативных показателей. Все дети нуждаются в логопедической помощи.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

1. Целью констатирующего эксперимента исследования являлось изучение особенностей сформированности навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 5-и человек. Им были предложены задания, направленные на оценку навыков словообразования Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой

2. Исследование показало, что все дети характеризуются недостаточным уровнем сформированности навыков словообразования.

Существенные трудности отмечены при образовании существительных, обозначающих вместилище чего-либо, мужских и женских профессий, сложных слов, что связано с трудностями процессов «генерализации», то есть, понимания и запоминания закономерностей и правил морфологической системы языка, обобщения их в процесс реализации собственных высказываний. Наиболее успешно дети выполнили задания, направленные на образование детенышей животных, что связано с опытом использования данных слов на занятиях с педагогами, а также в свободном общении. Общий уровень сформированности навыков словообразования по результатам всех заданий соответствует низкому уровню (1,4 балла из 3-х возможных). Исследование показало, что все дети нуждаются в логопедической помощи по развитию у них навыков словообразования.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1 Теоретическое обоснование, принципы методических рекомендаций по формированию словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

По результатам проведенного констатирующего эксперимента исследования были сделаны выводы о необходимости проведения с воспитанниками с ОНР формирующей логопедической работы, в связи с чем были составлены методические рекомендации.

Цель данных рекомендаций заключается в определении основных направлений логопедической работы по формированию навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

В рамках этих рекомендаций были определены следующие задачи:

- 1) определение основных направлений логопедической работы по формированию навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;
- 2) описание содержания каждого направления логопедической работы и выделение принципов и условий этой работы;
- 3) составление тематического планирования логопедической работы по выделенным направлениям.

При разработке содержания логопедической работы использовались приемы и методы, описанные в трудах различных авторов, включая И.Н. Александриной, Ж.В. Антиповой и соавторов, Л.Г. Парамоновой, И.И. Праведниковой и других авторов [1; 2; 32; 33].

В реализации логопедической работы по формированию навыков

словообразования у дошкольников необходимо использовать индивидуальный подход, с учетом уровня сформированности данных навыков.

Так, с детьми, имеющими *низкий уровень* овладения навыками словообразования, следует уделять внимание расширению и обогащению словаря, в соответствии с лексическими темами, осуществлять знакомство с базовыми словообразовательными процессами. Дети должны научиться различать основные способы образования слов (с помощью приставок и суффиксов). Важно использовать наглядные опоры для того, чтобы объяснить детям какие изменения происходят в слове при его словообразовании.

Для детей, имеющих *средний уровень* овладения навыками словообразования, следует совершенствовать уже имеющиеся базовые навыки словообразования, делая акцент на практическом применении словообразовательных навыков. Дети выполняют упражнения, включающие составление слов с использованием различных приставок, суффиксов и окончаний. Необходима работа по формированию навыков составления сложных слов.

Таким образом, с детьми, *имеющими низкий уровень навыков словообразования*, логопедическая работа должна осуществляться с предварительного этапа. С детьми, *имеющими средний уровень*, можно начинать работу с основного этапа. В обоих случаях важно проводить систематическую и последовательную работу, адаптированную к индивидуальным потребностям и уровню каждого ребенка. Регулярное повторение и закрепление материала, использование игровых и интерактивных методов способствуют эффективному развитию навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня.

Также важным условием является тесная взаимосвязь логопеда и воспитателя, а также родителей дошкольников. По рекомендациям логопеда воспитатель работает с детьми на занятиях и в режимных моментах; также

логопед снабжает родителей дошкольников картотекой игр и упражнений, которые можно проводить дома и закреплять полученные навыки словообразования.

Основными направлениями логопедической работы по формированию навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня должны стать следующие:

I этап. Предварительный.

Цель: закрепление словообразования наиболее продуктивных моделей.

1.1 Развитие навыков дошкольников в образовании существительных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами

1.2 Развитие навыков образования и использования качественных и относительных прилагательных.

II этап. Основной.

Цель: закрепление словообразования менее продуктивных моделей.

2.1 Развитие навыков образования существительных единственного и множественного числа с суффиксами -онок, -енок, -ат, -ят.

2.2 Развитие навыков образования существительных с суффиксами -ищ, -ин.

2.3 Образование однокоренных слов по образцу.

2.4 Образование притяжательных прилагательных

2.5 Образование глаголов движения с приставками.

III этап. Заключительный.

Цель: уточнение значения и звучания непродуктивных словообразований.

3.1 Развитие навыков образования существительных с помощью суффикса -ниц.

3.2 Образование сложных слов.

3.3 Подбор родственных слов и выделение общей морфемы.

Проведение работы должно осуществляться поэтапно, начиная с ориентировки в формально-семантической структуре слов и формирования обобщенности восприятия морфем, постепенно переходя к формированию навыков осознанного образования производных слов.

Индивидуальные планы логопедической работы с каждым ребенком отражены в приложении 3. Тематическое планирование по включению дидактических игр в логопедическую работу с дошкольниками с ОНР по формированию у них навыков словообразования представлено в Приложении 4. Примеры игр и упражнений – в приложении 5, рекомендуемые средства наглядности – в приложении 6, конспекты занятий – в приложении 7.

В реализации данных направлений должны быть учтены следующие *принципы*:

- онтогенетический принцип должен быть использован при выборе игр, в соответствии с имеющимися в науке представлениями о развитии навыков словообразования в онтогенезе;
- принцип системного подхода должен быть реализован при учете структуры дефекта у дошкольников с ОНР III уровня, особенностей сформированности их речевых и неречевых функций;
- принцип «от простого к сложному» – подбор игр осуществлялся с учетом возможностей дошкольников, от самых простых к более сложным;
- принцип дифференцированного подхода к дошкольникам, который предполагал оптимальное приспособление учебного материала и методов обучения к индивидуальным способностям каждого ребенка.

Каждое занятие должно длиться 20-25 минут. В структуру каждого занятия должны входить: организационный момент; сообщение темы занятия, повторение пройденного материала, основная часть (отработка новой темы в играх), физминутка, итог занятия, рефлексия. Все занятия следует проводить в утренние часы.

Таким образом, на основе полученных результатов диагностики были определены основные этапы логопедической работы, их цели и задачи, уточнены принципы и условия успешной их реализации.

3.2 Содержание логопедической работы по коррекции словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Рассмотрим более подробно реализацию каждого этапа логопедической работы, направленной на формирование навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня.

Условия реализации. Особенностью разработанного комплекса игр и упражнений являлось активное включение информационно-компьютерных технологий. Так, в уже известные логопедические игры рекомендуется включать средства наглядности, транслируемые на экране планшета. Кроме того, некоторые из игр могут сопровождаться музыкальным оформлением. Таким образом, вместо привычных детей карточек, они могут рассмотреть иллюстрации и манипулировать ими с помощью планшета или, если работа проводилась на компьютере, посредством компьютерной мыши. Например, во многих играх задачей для детей является распределить карточки, «разложить» изображенные предметы. Например, сахар – в сахарницу, перец – в перечницу и т.п. Проговаривая свои действия дети манипулируют изображениями на экране и распределяют их по экрану. В приложениях 4 и 5 представлены примеры использования средств наглядности.

Кроме того, посредством использования ИКТ следует проводить игры, в которых детям необходимо было определить изображения, которые были скрыты. Например, отвечая на вопрос о профессиях, после своего ответа, дети нажимали на скрытое изображение, которое от щелчка появлялось, и видели правильный ответ (например, кто носит вещи? – носильщик).

I этап. Предварительный.

Цель: закрепление словообразования наиболее продуктивных моделей.

1.1 Развитие навыков дошкольников в образовании существительных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

1.2 Развитие навыков образования слов с приставками.

1.3 Развитие навыков образования качественных и относительных прилагательных.

На данном этапе следует использовать игры, направленные на формирование навыков образовывать существительные и прилагательные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, в которых детям показывается картинный материал, используются игрушки или муляжи. Особое внимание следует уделять развитию умений образовывать существительные с суффиксом *-инк-*. В игры также рекомендуется включать предметные картинки, рассматривая которых дети по просьбе логопеда должны указать нужные или назвать некоторые из них.

Игры, позволяющие детям научиться образовывать существительные с помощью суффикса *-ниц-* со значением вместилища (посуды), должны предъявляться детям не случайным образом. Сначала закрепляются навыки словообразования при сохранении звуковой структуры корня слова: суп – супница, чай – чайница, сахар – сахарница, соус – соусница, салат – салатница, конфеты – конфетница.

Далее следует закреплять навыки словообразования существительных с суффиксом *-ниц-* в случаях чередования, смягчения, оглушения согласных звуков корня: хлеб – хлебница, пепел – пепельница, сухари – сухарница, чернила – чернильница, селедка – селёдочница. С помощью данных игр дети учатся образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами; образовывать существительные суффиксальным способом.

Далее следует проводить игры, направленные на развитие умений дошкольников с ОНР образовывать новое слово путем присоединения приставки к производящей основе. В подобных дидактических играх дети

учились понимать значение приставки и ее роль в образовании новых слов. В целях развития навыков дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида (мыла – вымыла, вешает – повесила, умывается – умылся и т.п.) использовались игры «Чем отличаются слова?» (умывает – умывается, обувает – обувается). Делается вывод: слова умывается, прячется, причесывается, обувается, качается, одевается обозначают, что человек делает что-то сам с собой.

Формирование навыков дифференциации глаголов с приставками также следует осуществлять в играх по картинкам. Например:

а) в импрессивной речи. Педагог называет слова, обозначающие действия, дети должны показать соответствующую картинку (входит – выходит, подлетает – отлетает).

б) в экспрессивной речи. Педагог предлагает детям назвать действия по картинкам, а затем придумать предложения с этими словами. «Что общего?» Педагог произносит ряд слов, выделяя голосом приставку, и предлагает детям назвать общую часть слова. Примерный речевой материал: влететь, вбежать, впрыгнуть; выйти, выбежать.

Активно в работе с детьми следует использовать средства наглядности: карточки, схемы, плакаты. Значительное внимание в подобранном комплексе игр должно уделяться также использованию информационно-компьютерных технологий. Так, традиционные логопедические игры могут проводиться с использованием планшета: детям наглядный материал предъявлялся не только на карточках, но и посредством демонстрации на экране. Новизной такой работы являлось то, что некоторые картинки могут быть скрыты другими. Давая ответ на определенный вопрос, ребенок сможет щелкнуть на экран компьютера и, с помощью анимации, верхняя картинка исчезнет, появится нижняя и ребенок сможет увидеть правильный ответ или получить новое задание. Например, верхняя картинка – сахар, нижняя – сахарница. Верхняя картинка – яблоко и банка, нижняя – яблочное варенье. Такая работа существенно мотивирует детей к играм и вызывает неподдельный интерес.

В работе над словообразованием относительных и качественных прилагательных рекомендуются различные виды игр и упражнений, например, «Поиск пар»: детям предлагались карточки с изображением различных слов. Рекомендуется использовать карточки с базовыми прилагательными и их соответствующими относительными формами или антонимами. Следует расположить карточки на столе или на полу. Задача детей – находить пары прилагательных, соответствующие по значению.

«Создание историй»: рекомендуется попросить детей придумать историю, используя прилагательные. Следует выдать им карточки с ключевыми словами, например, «солнце», «хлеб», «птица». Дети должны образовать качественные и относительные прилагательные, чтобы описать каждый предмет и события в их истории. Это упражнение помогает развивать креативность и фантазию детей, а также улучшает их навыки словообразования. В такой работе очень важен образец со стороны логопеда, всяческая поддержка.

II этап. Основной.

Цель: закрепление словообразования менее продуктивных моделей.

2.1 Развитие навыков образования существительных единственного и множественного числа с суффиксами -онок, -енок, -ат, -ят.

2.2 Развитие навыков образования существительных с суффиксами -ищ, -ик.

2.3 Образование однокоренных слов по образцу.

2.4 Образование глаголов.

В работе над развитием навыков образования существительных с суффиксами -онок, -енок, -ат, -ят также важно сначала предоставлять детям наглядную опору в виде карточек, сюжетных картинок или изображений на экране компьютера. В играх, типа «Собери слово-головоломку» детям можно предложить продолжить слова, называемые педагогом, например, «зайч», «гус», «пес». Затем подготовьте карточки с соответствующими суффиксами,

например, «-онок», «-енок», «-ат», «-ят». Следует попросить детей соединить правильные основы и суффиксы, чтобы собрать слова в единственном и множественном числе. В старшем дошкольном возрасте большинство детей уже имеет возможности прочитать суффиксы на карточках, однако, для детей, не имеющих читать, следует провести данную игру на речевом материале.

В игре «Находи пары» следует подготовить карточки с изображениями животных (одного или множества). Следует разделить их на две группы – одну с существительными в единственном числе, а другую с существительными во множественном числе. Следует попросить детей находить пары слов, которые описывают детенышей животных, птиц, насекомых, используя различные суффиксы. Также используются игры «У кого кто» (на материале игрушек), «Кто с кем?», «Найди ошибку» и т.п.

В целях обучения детей образованию слов с суффиксами «ищ» и «ик» следует дать детям наглядную опору, например, в игре «Два брата ИН и ИЩ». Один брат был маленький, худенький, а второй – высокий, сильный. В качестве наглядных опор детям можно предложить карточки с большим и маленьким домиком, на которых написаны данные суффиксы. В дальнейшем закрепляется дифференциация слов: ротик – ротище, лобик – лобище, глазик – глазище, ручки – ручищи, ножки – ножищи. Делается вывод: если в слове слышится ик, это значит, что предмет маленький, а если ищ – значит предмет большой.

Для обучения детей составлению однокоренных слов можно использовать дидактические игры, в которых дети определяют значение «маленьких слов» с опорой на картинку, затем, составляют из двух новые слова. Рекомендуются игры «Найди родственников», «Соедини слова», «Раздели слово», «Четвертый лишний». Можно активно использовать загадки, в которых отгадкой выступают такие слова, как самолет, рыболов, водолаз, пароход и т.п.

Необходимо учитывать следующую последовательность для проведения работы по формированию словообразования глаголов:

Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида, используя приставки: образование глаголов совершенного вида с помощью приставок «с-» (сыграть, спеть), «на-» (нарисовать, наколоть), «по-» (пообедать, поужинать).

Образование глаголов несовершенного вида с использованием продуктивных суффиксов: использование суффиксов «-ива-», «-ыва-», «-ва-» для образования глаголов несовершенного вида (умыть – умывать, застегнуть-застёгивать, заталкивать – затолкнуть).

Дифференциация глаголов с использованием наиболее продуктивных приставок:

- использование приставок «под-», «от-» (подлетает – отлетает).
- использование приставок «в-», «вы-» (въезжает – выезжает).
- использование приставок «пере-», «за-» (перелетает – залетает).
- использование приставок «при-», «у-» (приплывает – уплывает).
- использование приставок «на-», «вы-» (насыпает – высыпает).

В ходе работы рекомендуется активно применять практические задания, упражнения и игры, которые помогут укрепить и закрепить полученные навыки у детей.

III этап. Заключительный.

Цель: уточнение значения и звучания непродуктивных словообразований.

3.1 Развитие навыков образования существительных с помощью суффикса -ниц.

3.2 Образование сложных слов.

3.3 Подбор родственных слов и выделение общей морфемы.

Наибольшие трудности у дошкольников с ОНР отмечались при словообразовании существительных с помощью суффикса «-ниц» с значением вместилища. Многие слова не используются в бытовой жизни

детей, поэтому дети не знакомы с ними. Очень важно показать новые для детей предметы на картинках, на иллюстрациях в книгах, зачитать примеры использования данных слов в определенном контексте.

На первом этапе работы практикуется образование слов при сохранении звуковой структуры корней:

суп — супница, соус — соусница,
чай — чайница, салат — салатница,
сахар — сахарница, конфеты — конфетница.

Далее совершенствуются навыки дошкольников в образовании существительных с суффиксом «-ница» в случаях чередования, смягчения или оглушения согласных звуков в корне:

хлеб — хлебница, пепел — пепельница,
сухари — сухарница, чернила — чернильница, селедка — селедочница.

Следует продолжать работу по обучению детей образованию сложных слов. Дети должны закрепить навыки выделения сложных слов из стихотворений, предложений, зачитываемых педагогом, упражняться составлению новых сложных слов с помощью опорных слов.

По мере расширения и обогащения словаря дети могут образовывать все больше слов; очень важно закреплять эти навыки при организации сюжетно-ролевых игр, игр с активным использованием схем, реальных предметов. Закрепление навыков образования слов с приставками может также осуществляться воспитателем на прогулках, музыкальным руководителем на логоритмических занятиях.

Таким образом, реализация дидактических игр с широким включением средств наглядности, разнообразного речевого материала, а также включения ИКТ позволит качественно воздействовать на расширение словаря дошкольников с ОНР, а также навыки словообразования.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

1. По результатам проведенного обзора научной литературы, а также

данных, полученных в ходе реализации констатирующего эксперимента, были составлены методические рекомендации по формированию навыка словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с помощью дидактических игр.

Представлены основные этапы и задачи, направленные на успешное формирование новых знаний и навыков дошкольников в системе образования имен существительных, прилагательных, глаголов, сложных слов. В работе были выделены направления и задачи коррекционной работы, а также разработаны дидактические игры, которые могут использоваться на фронтальных логопедических занятиях, а также могут включаться в занятия воспитателя и в режимных моментах. Также были разработаны конспекты логопедических занятий, составлен календарно-тематический план занятий и приведены примеры дидактических игр.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа посвящена актуальному вопросу организации логопедической работы по формированию навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для решения первой задачи был проведен обзор источников по проблеме понятия и сущности грамматического строя речи и роли словообразования в нем. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что словообразование – это процесс образования новых слов от однокоренных слов. В онтогенезе данный навык формируется с развитием познавательной деятельности детей, совершенствования у них навыков анализа, синтеза, обобщения, понимания признаков родственных слов. Особенного внимания со стороны специалистов требуют дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, характеризующиеся существенными трудностями овладения словообразованием.

Для достижения второй задачи были организованы констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты исследования. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в количестве 5-и человек. На констатирующем эксперименте исследования использовалась *методика диагностики словообразования*, составленная по рекомендациям Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой. По результатам проведенного эксперимента можно сделать вывод о недостаточном уровне развития навыков словообразования детей старшего дошкольного возраста с ОНР и значительном отставании развития данного процесса от нормативных показателей. При выполнении всех заданий дошкольники с ОНР III уровня сталкивались с трудностями образовании сложных слов, прилагательных и глаголов. Ограниченность лексических средств частично была обусловлена неумением различить и выделить общность корневых значений. Зачастую сама задача преобразования слова оказалась для детей малодоступной. Высокий уровень

в исследуемой группе не выявлен.

На основании полученных результатов были разработаны методические рекомендации по формированию навыков словообразования у дошкольников с ОНР посредством использования дидактических игр.

Проводить данный вид игр рекомендуется по следующим направлениям:

I этап. Цель: закрепление словообразования наиболее продуктивных моделей.

II этап. Цель: закрепление словообразования менее продуктивных моделей.

III этап. Цель: уточнение значения и звучания непродуктивных словообразований.

По данным направлениям составлен перспективный план, конспекты занятий для реализации логопедом. Основой методических рекомендаций являлось активное использование в дидактических играх средств наглядности: предметных картинок, схем, изображений на экране компьютера. Предполагается, что реализация данных рекомендаций позволит усовершенствовать работу логопеда по формированию навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и, в целом, будет способствовать общему речевому развитию детей.

Таким образом, все поставленные задачи решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрина И. Н. Ознакомление с родственными словами детей с ОНР // Логопед. 2010. №1. С. 25-35.
2. Александрова Т. А. Практические задания по формированию грамматического строя речи. СПб. : Детствопресс, 2007. 48 с.
3. Антипова Ж. В., Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. Преодоление общего недоразвития речи младших школьников. М. : Инт общегуманитар. Исследований, 2012. 286 с.
4. Арискина О. Л. Способы словообразования, зафиксированные в русских грамматиках XVIII в // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, СанктПетербург. 2011. №131. С. 116-124.
5. Арушанова А. Г. Нарушения грамматического строя речи. М. : Мозаика-Синтез, 2008. 296 с.
6. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1957. 416 с.
7. Великая Т. В. Особенности использования диминутивных суффиксов при словообразования существительных старшими дошкольниками с ОНР III уровня // Специальное образование. Материалы IX Международной научной конференции. 2013. С. 4448.
8. Вершинина О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед 2004. № 1. С. 34-40.
9. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М. : Наука, 1977. 312 с.
10. Волкова Г. А. Методика психологологопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб. : Детство-Пресс, 2003. 144 с.
11. Воробьева Т. А. Воспитание сенсомоторной культуры детей с нарушением речи // Дошкольная педагогика. 2006. № 3. С. 38-41

12. Габинская О. А. Типология причин словотворчества. Воронеж: изд-во Воронежского университета, 1981. 152 с.
13. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : Детство-пресс, 2007. 472 с.
14. Гризик Т. И., Тимощук Л.Е. Маленький волшебник: пособие для обследования и закрепления грамматического строя речи у детей 4-5л. М. : Просвещение, 2006. 47 с.
15. Еремина В. Н. Обогащение и развитие лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Рязань, 2001. 127 с.
16. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург : АРД ЛТД, 2001. 320 с.
17. Захарова А. В., Бабицкая Н. А. Ненормативные существительные в речи детей // Актуальные вопросы лексикологии и словообразования. Новосибирск. 1972. Вып. 1. С. 74-86.
18. Земская Е. А. Словообразование как деятельность. М. : Наука, 1992. 221 с.
19. Искандарова Г. Р., Мурясов Р. З. К вопросу о словообразовании в детской речи // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 11. С. 514-517.
20. Климова Т. В., Гирилюк Т. Н. Формирование навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня // Альманах научноисследовательских работ студентов факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ. Пермь. 2015. С. 189-192.
21. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М. : Астастрель, 2007. 318 с.
22. Коррекция нарушений речи у дошкольников: Часть 2. Обучение детей с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ / под редакцией Л.С. Сековец. М. : АРКТИ. 2006. 368 с.
23. Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка. Когнитивные

исследования. М. : Знак, 2012. 204 с.

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

25. Левковская К. А. Теория слова, принципы ее построения и аспекты изучения лексического материала. М. : Высшая школа, 1962. 296 с.

26. Лепская Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М. : РГГУ. 2013. 314 с.

27. Лопатин В. В., Улуханов И. С. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка. М. : Азбуковник, 2016. 812 с.

28. Луковенко Т. Г., Рубанова Н. В. Логопедическая работа по формированию словообразования имен существительных у детей 5-6 лет с ОНР з уровня // Проблемы высшего образования. 2018. № 1. С. 315-317.

29. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. М. : Владос, 1997. 304 с.

30. Нищев В. М. Секреты формирования грамматического строя речи. Относительные и притяжательные прилагательные. СПб. : Детствопресс, 2019. 48 с.

31. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М. : Альянс, 2013. 297 с.

32. Парамонова Л. Г. О дизорфографии. Воспитание навыков словообразования. Работа над грамматическими нормами речи. СПб. : Детство-пресс, 2021. 224 с.

33. Праведникова И. И., Беловолова Э. К. Развитие грамматического строя речи. Ростов-на-Дону : Феникс, 2021. 70 с.

34. Раздобудина И. В. Логопедическая работа по коррекции нарушений словообразования глаголов у старших дошкольников с ОНР // Дошкольная педагогика. 2019. № 9 (154). С. 52-55.

35. Расторгуева Н. И. Использование пиктограмм для развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи // Логопед. 2008. № 2. С. 50-53

36. Савельева Н. Г., Гусева У. М. О развитии навыков словообразования и словоизменения прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня // IN SITU. 2021. №4. С. 17-19.
37. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. ФГОС. СПб. : Детство-пресс, 2021. 48 с.
38. Тиунова Н. Г., Лизунова Л. Р. Рабочая тетрадь как средство формирования словоизменения и словообразования у детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня // Логопед. 2017. С. 358-362.
39. Филичева Т. Б., Соболева А. В. Развитие речи дошкольника. Екатеринбург : АРД ЛТД, 2000. 78 с.
40. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2000. 128 с.
41. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М. : Владос, 2000. 239 с.
42. Чайкова О. Н., Стерлин И. А. Введение в языкознание. Курс лекций. Воронеж : Истоки, 2016. 142 с.
43. Черницын С. А. Русский язык с основами языкознания. Курган : Изд-во Курганского гос. Ун-та, 2010. 126 с.
44. Шанский Н. В. Очерки по русскому языку. М. : Флинта, 2019. 336 с.
45. Шахнарович А. М. Проблемы формирования языковой способности. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М. : Наука. 1991. С. 185-237
46. Шилова Е. А., Тараканова М. Е. Сформированность навыка образования притяжательных прилагательных у дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития) // Auditorium. 2020. №2 (26). С. 52-56.
47. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Академия, 2004. 384 с.