

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

**Коррекция нарушений словообразования у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Ермакова Олеся Сергеевна,
Обучающийся ЛГП-2141 гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники
дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1. Формирование навыков словообразования у детей в онтогенезе.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста.....	13
1.3. Особенности нарушений словообразования у детей старшего дошкольного возраста.....	17
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	22
2.1. Теоретическое обоснование, принципы, цель, задачи и этапы логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста.....	22
2.2. Содержание методики логопедического обследования старших дошкольников.....	23
2.3. Результаты экспериментального исследования и их анализ.....	25
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	40
3.1. Основные принципы и цель логопедической работы по коррекции нарушений словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	40

3.2. Организация и содержание обучающего эксперимента по коррекции словообразования.....	41
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	52
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	55

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный возраст – это период становления речевой системы ребенка, включающей в себя фонетико-фонематическую, лексическую и грамматическую стороны речи. Своевременное овладение системой родного языка имеет важное значение для формирования полноценной личности ребенка и его успешного обучения в школе.

Многочисленными научными исследованиями в области педагогики, лингвистики, психолингвистики доказано, что состояние лексико-грамматической системы языка и в целом коммуникативной способности во многом зависит от уровня сформированности навыков словообразования (А. А. Леонтьев, Е. А. Земская, С. Н. Цейтлин, Т. В. Туманова, А. М. Шахнарович, Т. Б. Филичева и др.). Сензитивный период формирования навыков образования новых слов относится к дошкольному возрасту. В это время ребёнок начинает обращать внимание морфемные части слова и старается самостоятельно создавать новые (производные) слова по типичным моделям словообразования.

С. Н. Цейтлин, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович и другие учёные считают процесс словообразования особым видом речевой деятельности, требующим выполнения нескольких основных операций: выделения и осмысления морфем на слух из звуковой оболочки слова и интегрирования словообразовательной единицы в производное слово. При освоении этих операций ребенок может самостоятельно порождать слова в процессе словотворчества. Овладев данными операциями, ребенок способен к самостоятельному порождению слов в процессе словотворчества.

Вопрос коррекции навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста в логопедии тесно связан с проблемой общего недоразвития речи. В ходе исследований у старших дошкольников с ОНР были выявлены характерные особенности семантического анализа и синтеза, которые лежат в основе процессов словообразования, что приводит к

недостаткам употребления словообразовательных моделей в спонтанной речи.

Отсутствие процесса словотворчества и неумение пользоваться различными способами словообразования приводит к ограниченным возможностям обогащения лексикона, трудностям его формирования, неточности различении родственного слова. Впоследствии недостаточность словообразовательных приводит к возникновению значительных проблем с освоением орфографии родного языка.

Таким образом, проблема исследования навыков словообразования и планирование коррекционной работы у старших дошкольников с ОНР относится к числу актуальных, теоретически и практически значимых, но недостаточно разработанных в логопедической теории и практике, что и послужило основой для исследования данной проблемы.

Объект научного исследования – уровень сформированности навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет научного исследования – процесс логопедической работы по преодолению нарушений словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель научного исследования – определить, теоретически обосновать и апробировать содержание логопедической работы по коррекции нарушений словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. Изучить научно - методическую литературу по данной проблеме.
2. Подобрать методики обследования навыков словообразования у старших дошкольников.
3. Проанализировать и обобщить результаты логопедического обследования.
4. Теоретически обосновать, разработать, апробировать и оценить эффективность содержание работы по коррекции нарушений

словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза – коррекционная работа по развитию навыков словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективнее при внедрении в структуру логопедических занятий специально составленного коррекционно-развивающего комплекса мероприятий.

Методологические и теоретические основы исследования:

- современные представления о возрастных этапах, закономерностях и условиях формирования навыков словообразования у детей в норме и его значении для развития устной речи (С. Н. Цейтлин, А. Н. Гвоздев, А. М. Шахнарович и другие);
- исследования уровня развития навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи (Р. И. Лалаева, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская);
- теория общего недоразвития речи (Р. Е. Левина) и методы коррекции речевых дефектов (Р. Е. Левина, О. Е. Грибова, Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина).

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложений. В первой главе описаны теоретические основы по теме исследования, опираясь на научные источники. Во второй главе отражены основные принципы, этапы и содержание методики логопедического обследования неречевых и речевых функций детей. Описаны и проанализированы результаты в ходе констатирующего эксперимента. В третьей главе определены главные принципы, задачи и направления коррекционной работы. В соответствии с ними сформировано содержание работы педагогического эксперимента. Проанализирована эффективность проведенной логопедической работы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Формирование навыков словообразования у детей в онтогенезе

Словообразование оказывает значительное влияние на становление языковой компетенции и речевой коммуникации ребенка в целом. Ведь по мнению В. В. Виноградова, словообразовательные навыки являются основой формирования лексической и грамматической сторон речи. Связь с лексикой объясняется тем, что образованные слова пополняют лексический запас. Связь с грамматикой, в частности с морфологией, проявляется в том, что новые слова оформляются в соответствии с правилами грамматического строя русского языка [4, 34 с].

Исходя из лингвистических знаний, «словообразование» – это раздел языкознания, рассматривающий способы и средства образования новых слов. Изучая законы словообразования, можно понять происхождение слов, способы их создания. Правильный анализ слова помогает овладению орфографией, освоению правописания слов. Овладевая всеми морфологическими средствами языка в полной мере, ребенок получает возможность пользоваться грамматически правильно оформленной речью.

Обратимся к терминологическим основам процесса словообразования. Основным понятием данного процесса является словообразовательная мотивация. Оно обозначает связь между исходным словом (мотивирующим) с новым словом (мотивированным). Мотивированное слово, как правило, оказывается семантически сложнее мотивирующего.

Другим важным понятием словообразования является словообразовательное значение. Прежде всего речь идет о значении аффиксов (морфем, которые присоединяется к корню и служат для образования новых

слов). Для выделения их смысловой части анализируется ряд аналогичных случаев словообразования с разными мотивирующими словами, в которых участвует данный аффикс.

Производные слова, относящиеся к одной части речи и образованные с помощью одного и того же аффикса, с одинаковым значением, образуют словообразовательный тип. Например, существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом -ик входят в один словообразовательный тип (домик, котик) [4].

К основным способам словообразования относят 4 следующих вида.

1. Морфологический

1) Аффиксация (словообразование происходит в результате добавления аффиксов к мотивирующему слову):

- суффиксальный (слова образуются при помощи суффиксов);
- префиксальный (слова образуются при помощи приставок);
- приставочно-суффиксальный (слова образуются при одновременном участии нескольких аффиксов (приставки и суффикса)).

2) Безаффиксальный (основой для образования новых слов служит производящая основа без присоединения аффиксов).

3) Сложение (слова образуются путем сложения одного или нескольких слов в одно).

2. Неморфологический способ

— лексико-синтаксический способ (слова образуются при помощи объединения словосочетания в одно слово);

— морфолого-синтаксический способ (слова образуются при помощи перехода слова в другую часть речи);

— лексико-семантический способ (слова образуются путём расщепления многозначного слова (омонима)).

Изучением словообразования занимались многие лингвисты, психологи, педагоги, психолингвисты (Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев, А. Н. Гвоздев, В. В. Виноградов, Ф. А. Сохин, К. И. Чуковский, С. Н. Цейтлин,

А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин, Н. М. Юрьева и другие ученые). Большинство исследований в области психолингвистики говорят о тесной связи процессов словообразования с коммуникативным и когнитивным развитием человека, что позволяет рассматривать их в онтогенетическом единстве (А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович и др.) [48].

Стоит отметить, что процесс овладения навыками словообразования протекает в ходе анализа предметов и их признаков, соотнесения их с элементами слов, вычленения значимых компонентов слова (морфемы), соотнесении определённого значения морфемы с её звучанием. После этого происходят процессы обобщения, закрепления связи значения и звучания морфемы, и в конечном итоге формируются словообразовательные модели. Таким образом, словообразовательные процессы тесно связаны с такими мыслительными операциями как анализ, сравнение, обобщение и синтез.

Учеными психологами и физиологами установлено, что формирование грамматики происходит на условно-рефлекторной основе. Ребенок самостоятельно усваивает грамматические особенности, в частности словообразование, подражая речи окружающих и во время собственной речевой практики. Он начинает замечать постоянные значения грамматических элементов – морфем. В результате чего появляется механизм аналогии, то есть образ отношений элементов слов [11].

На основании научных исследований С. Н. Цейтлин следует, что попытки синтеза новых слов (словотворчестве) свидетельствуют о том, что каждый ребенок с помощью вычленения образцов и правил использования словообразовательных моделей самостоятельно формирует свою языковую систему.

Обращаясь к онтогенезу речевой деятельности стоит отметить, что ребенок сначала усваивает общие правила языковой системы, а затем частные правила и исключения. Ребенок предпочитает последовательность, так как не знаком с правилами языковой нормы. Таким образом, ребенок заполняет так называемые лакуны, существующие в языке (например, «разгалошился» —

снял галоши) [60, 167 с].

По данным С. В. Плотниковой, изначально для ребенка значение любого слова целостно. Начиная с 3-летнего возраста мотивированное слово включается в систему синтаксических связей. Ребенок обращает внимание на состав производного слова и замечает общность. В результате семантического анализа ряда слов, ребенок вычленяет из них одинаковые элементы, анализирует смысловую принадлежность и формирует обобщенные представления относительно предметов, их свойств и связей. Например, ребенок может вычленить из ряда слов тракторист, мотоциклист, машинист, велосипедист частичку -ист, понять ее значение и, присоединив ее к основе с определенным значением (название транспортного средства), образовать новое слово. Аналитико-синтетическая деятельность приводит к усвоению ребёнком все большего количества производных слов, в том числе и путем самостоятельного словообразования (словотворчества) [45, 221 с].

Таким образом, овладение словообразовательными элементами – это сложный процесс, который проходит ряд этапов:

1. Обращается внимание на звуковую оболочку морфемы.
2. Выделяется общая часть (морфема) из ряда похожих слов.
3. Присоединяется смысловое понятие (явление) к выделенной морфеме.
4. Переносится данная морфема на все слова для обозначения данного явления (Е. Н. Негневицкая, А. М. Шахнарович [61]).

А. Н. Гвоздев выделил онтогенетический порядок формирования словообразовательных навыков у детей. С 1 года 10 месяцев до 2 лет 2 месяцев у детей появляются первые существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (-чк-, -очк-, -к-, -чик-, -ок-, -ик-) и также суффиксами уничижительности (-к-, -ышк-, -ишк-), что свидетельствует о начале развития процесса словообразования. На этом этапе речи детей встречается ещё много аграмматизмов. Одни морфемы заменяются другими, но в пределах одного грамматического значения.

Примерно с 2, 5 до 3-х лет дети начинают образовывать слова с помощью суффиксов увеличительности, обозначения предмета по действию, качеству (-к-, -ашк-, -ишк-). Интенсивно образуются существительные с суффиксами действующего лица (-щик-, -тель-, -ец-), отвлечённых понятий (-ень-). Помимо этого, используются в речи увеличительные формы прилагательных при помощи приставочного способа словообразования, дети начинают образовывать глаголы для обозначения законченности и распространения действия.

В этот период начинается активный процесс словотворчества. Ребенок применяет усвоенные модели словообразования из речи взрослого в результате чего непреднамеренно создает новые слова, которых нет в языке [6].

Корней Чуковский в своей книге "От двух до пяти", изучая механизмы детской речи, приходит к выводу, что именно в возрасте от 2 – 5 лет дети быстрее овладевают системой родного языка, так и происходит с помощью активного процесса словотворчества в данный период.

Н. И. Лепская говорит, что ребенок начинает понимать законы языка с двухлетнего возраста, находя наиболее продуктивные виды словообразования, создавая слова, точно передающие смысл. Через некоторое время детское словотворчество угасает за счет закрепления связей между морфологическими элементами слов.

С 3 – 4 лет дети начинают образовывать названия детенышей с суффиксом -нок. При образовании глаголов дети используют как префиксный, так и суффиксальный способы. А также в этом возрасте дети начинают более активно использовать в своей речи прилагательные.

Образование существительных от глаголов и прилагательных активно закрепляется детьми в возрасте от 4 лет до 4 лет и 8 месяцев. В этот момент дети начинают использовать новые суффиксы для образования слов. Для образования новых глаголов ребенок использует большой запас приставок, а также чередование фонем. В этот период образование слов по аналогии

начинает приобретать более стойкий характер.

В 5 – 6 лет учащиеся активно используют суффиксальные, приставочные, суффиксно-приставочные и даже сложные формы словообразования. В этом возрасте дети усваивают разные варианты морфем в разных частях речи. Следовательно, в детском словаре есть как нормативные, так и слова, не соответствующие языковой норме.

А. М. Шахнорович и Н. М. Юрьева экспериментально показали, что способность к пониманию смысла производных слов в онтогенезе формируется раньше, чем способность их продуцировать. Анализ речи детей свидетельствует о том, что в 4 – 5-летнем возрасте происходит «скачок» в понимании содержания производного слова. Результатом этого является явление «номинационного взрыва» в словообразовательной деятельности ребенка.

Так, к пятилетнему возрасту дети, имеющие нормативное речевое развитие, почти полностью осваивают механизм выделения значений производного слова. Усвоение семантики производных слов определяет готовность ребенка к самостоятельному словообразованию. Современные авторы считают, что дети в возрасте от 5 до 6 лет уже умеют осваивать способы образования новых слов. Результатом их образования являются слова, соответствующие языковым нормам (А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, Т. Н. Ушакова, А. М. Шахнорович).

А. Н. Гвоздев называл случаи образования префиксов существительных, составных прилагательных, сравнительных наречий, образования глаголов от существительных и прилагательных суффиксально-префиксными способами самыми поздними.

А. Г. Тамбовская выделяет три стадии формирования компетенции в области словообразования:

Первым этапом (с 2, 6 до 3, 6 – 4 лет) является накопление лексического запаса мотивированных слов и формирование предпосылок для словообразования. В этот период словообразование имеет случайный и

ситуационный характер, проявляется как единичные случаи словообразования сходного типа.

Второй этап (с 3,6 – 4 до 5, 6 – 6 лет) - активное развитие словесного образования, формирование обобщенных представлений о возможности производности названий. Словообразование происходит на синтаксической основе.

Третий этап после 5–6 лет - усвоение правил и законов образования новых слов, формирования самоконтроля за собственной речью. В следствие снижается интенсивность процесса словотворчества и количества аграмматизмов в речи. Словообразование носит более точный характер.

Итак, на основании анализа научной литературы можно сделать вывод, что дошкольный период овладения системой словообразования характеризуется большим вниманием ребенка к морфемному строению слова и готовностью самостоятельно использовать модели для получения новых слов. Установлено, что к концу дошкольного периода ребенок усваивает смысловую сторону различных форм словообразовательных морфем, а также оперирует ими и использует их при создании своих новых слов.

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

Р. Е. Левиной и коллективом сотрудников НИИ дефектологии в 1950-1960-е г. было сформулировано понятие общего недоразвития речи. Отклонения в формировании речи стали рассматривать как нарушение развития, протекавшее по законам иерархического строения высших психических функций. С системного подхода решался вопрос о структуре различных форм речевых патологий в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Под общим недоразвитием речи понимают сложное нарушение речи у детей с сохранным слухом и нормальным интеллектом, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетической, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи. Изучением ОНР занимались такие исследователи, как Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, Р. Е. Левина, С. А. Миронова и многие другие.

Речевое недоразвитие может варьироваться от полного отсутствия общеупотребительных высказываний до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. В соответствии с этим принято условное деление на уровни развития, в которых общим является значительная задержка появления активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизмы, недостаточность звукопроизношения и фонематических процессов [57].

Причинами стойких речевых дефектов могут быть различные патологические процессы в течение пренатального, натального и постнатального периодов. Также причинами ОНР могут быть неблагоприятные условия обучения и воспитания. В результате чего возникает психическая неудовлетворенность жизненно важных потребностей ребенка в сензитивные периоды развития речи.

Р. Е. Левиной были выделены три уровня общего недоразвития речи в зависимости от степени тяжести проявления речевого дефекта.

Первый уровень недоразвития речи характеризуется ограниченным использованием средств общения. Для коммуникации ребенок использует жесты, мимику, звукоподражания, аморфные слова, небольшое количество общеупотребительных слов. Для обозначения разных предметов, действий, качеств пользуется одним звуковым комплектом, меняя интонацию. В речи характерно сильное искажение звуковой и слоговой наполненности слов.

При втором уровне ОНР наблюдается присутствие фразовой речи. Связано это с увеличением словарного запаса слов и использованием различных

грамматических конструкций. Лексика ребенка пополняется существительными, глаголами, прилагательными, простыми предлогами. Звуковая сторона речи носит искаженный характер. Воспроизведение слоговой структуры слова становится более доступным, дети повторяют слоговой контур слова, но с неточным звуковым составом. В речи используются простые предложения с выраженными аграмматизмами.

Третий уровень ОНР отличается наличием развернутой речи и отсутствием грубых ошибок при лексико-грамматическом оформлении высказываний. Наблюдаются трудности при программировании связной речи, выражающиеся нарушении логических и причинно-следственных связях.

В звукопроизношении отмечается искажения звуков позднего онтогенеза, замена их на звуки более простые по артикуляции. Присутствуют нарушения фонематических процессов.

Р. И. Лалаева, Н. С. Жукова, Г. В. Чиркина, Г. А. Каше, Т. Б. Филичева и другие авторы говорили, что овладение навыками словообразования доступно детям только на третьем уровне речевого развития. Однако дети дошкольного возраста испытывают трудности в использовании приемов словообразования, которые выражаются в неправильном подборе родственных слов, образовании новых слов с использованием суффиксов и приставок. Отмечаются ошибки при сопоставлении существительных с числительными, существительных с прилагательными в роде, числе и падеже. Кроме того, у них возникают трудности с разграничением морфологических элементов - грамматических категорий числа и рода, с пониманием лексических и грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Т. Б. Филичева в своих исследованиях выделяет четвертый уровень общего недоразвития речи. Данный уровень отличается наличием единичных ошибок в лексико-грамматическом строе речи и нерезко выраженными фонетико-фонематическими нарушениями.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается недостаточная

сформированность психических процессов.

В научных работах Е. Ф. Собонович выделяются нарушения внимания и памяти, выражающиеся в трудностях при восстановлении расположения предметов после их перестановки, выделении предметов по заданному признаку.

Дети испытывают сложности при работе со словесным материалом при отсутствии наглядных пособий. Они не могут воспринимать длинные инструкции к заданию.

По данным исследований Р. Е. Левиной внимание детей с общим недоразвитием речи характеризуется недостаточной устойчивостью, распределением, переключаемостью и объемом.

Словесно-логическое мышление детей с ОНР несколько ниже возрастной нормы. Трудности возникают при классификации и обобщении предметов, признаков предметов и явлений. Чаще всего в рассказах предложения логически не связаны друг с другом что отражается на связной речи.

В игровой деятельности личностные особенности проявляются в быстрой утомляемости, невнимательности, невозможности длительное время воспринимать учебный материал. Некоторые дети проявляют повышенную возбудимость и двигательную расторможенность или наоборот отмечается вялость, апатия и отсутствие интереса.

Им необходимо не только коррекционное воздействие логопеда, но и помощь психолога. Только совместная работа родителей, педагогов, логопедов и других специалистов поможет исправить общее недоразвитие речи у детей и предотвратить возможные отклонения в психическом развитии. Таким образом, на основании анализа научной литературы можно сделать вывод, что под общим недоразвитием речи понимается комплексное речевое нарушение у детей с сохранным слухом и нормальным интеллектом, при котором происходит формирование всех компонентов речевого аппарата: фонетической стороны речи, фонематических процессов, лексико-

грамматического строя речи.

Исходя из знаний о доступности овладения навыками словообразования, целевой группой исследования будут дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

1.3. Особенности нарушений словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Формирование навыков словообразования является довольно сложным процессом, которое основывается на знании большого количества языковых правил и требует достаточных уровней развития аналитической и синтетической деятельности.

У детей, имеющих общее недоразвитие речи, формы новых слов появляются в одинаковой последовательности, как у детей, которые имеют нормальное развитие, но с опозданием во времени. Основной особенностью овладения навыками словообразования у данной категории детей можно отметить отсутствие функционирования процессов обобщения, то есть выявления закономерностей морфологической системы языка, их обобщения и использования в процессе образования высказываний.

В своих научных исследованиях Т. В. Туманова указывает, что у детей с ОНР не в полной мере сформированы условия для овладения навыками словообразования: накопление мотивированного словаря, операции фонологического анализа звукового содержания слов, когнитивное развитие [51, 40 с].

Н. И. Коновалова и Т. А. Гридина указывают на то, что дошкольники с ОНР третьего уровня способны усвоить продуктивные формы словообразования, встречающиеся в быту, но устойчивые морфемы не могут выделить в речи.

Для дошкольников с общим недоразвитием речи характерна нестойкость словообразовательных моделей, часто наблюдается смешение

фонем, не только близких по семантике, но и далеких по значению.

В. К. Воробьева указывает, что в основе формирования навыка морфемного анализа лежит развитый морфонологический слух, т. е. умение выделять морфему как автономную единицу в структуре слова. Ребенок с нарушением речевого развития быстрее усваивает корневые морфемы, у него отсутствует период словотворчества, в течение которого он пытается присоединять элементы к мотивированному слову, закрепляя навык словообразования. В. К. Воробьева указывает, что подбор морфем и соотнесение их с конкретным значением носит спонтанный характер.

В. К. Воробьева отмечает, что базой для формирования навыка морфемного анализа служит развитый морфонологический слух, то есть способность выделять морфему как автономную единицу в структуре слова. Ребенок с нарушенным речевым развитием быстрее усваивает корневые морфемы, ему не хватает периода словотворчества, в ходе которого он пробует присоединять элементы к мотивированному слову, закрепляя навык словообразования. В. К. Воробьева отмечает, что выделение морфем и соотнесение с конкретным значением носит стихийный характер.

Следует сказать, что недостатки словообразования встречаются при образовании различных частей речи. При образовании имен существительных в уменьшительно-ласкательной форме дети используют наиболее близкие и понятные морфемы, при этом часто встречаются ошибки и неточности в использовании словообразовательных единиц (дом-домичек).

Встречаются ошибки при образовании названий детенышей животных. Труднее всего даются преобразования со сменой основы слова (лошадь-лошаденок). Особую трудность у детей вызывают обозначение названий профессий женского пола (летчица - летчика), образование форм слов с увеличительным значением (сапожище – сапогина).

Часто встречающейся ошибкой является наименование предмета через совершаемое им действие (кричать-кричалка).

Н. С. Минькина пишет о том, что у дошкольников наибольшие

трудности вызывает словообразование прилагательных. Связано это с их поздним появлением в речи детей и характерным абстрактным значением.

Среди имен прилагательных в речи детей с ОНР в основном встречаются качественные, обозначающие признаки предметов – цвет, форму, величину. Редко в речи употребляются притяжательные и относительные прилагательные, а при их образовании встречается много ошибок («стекловый» стакан, «мехная» шапка).

Основной способ словообразования у детей – суффиксальный, однако количество используемых морфем немногочисленно. Самым сложным для дошкольников является образование слов с помощью префиксов (до-, пере-, под-, рас-), при этом наблюдаются замены на более простые, либо использование слова без префикса (перепрыгнуть-прыгнуть).

В научных исследованиях О. М. Вершининой выделены основные ошибки при словообразовании у дошкольников с ОНР третьего уровня [3, 38 с]:

- трудности в применении суффиксального словообразовательного метода;
- ошибки при образовании слов при помощи добавления основ;
- недостаточное владение префиксальным способом словообразования.

Дети имеют скудный и однообразный выбор слов, часто выбор падает на близкие по звуковому составу, но разные по смыслу. Недостаточное знание приемов словообразования затрудняет формирование лексической компетенции и влияет на темпы пополнения лексических запасов. В своих научных исследованиях Т. В. Туманова посвятила изучение ориентировочной активности детей в звуковом составе слов, способам выделения словообразовательных частиц и механизмам образования новых слов [51]. В ходе анализа результатов автор сделал следующие выводы:

1. У детей с общим недоразвитием речи отмечается неравномерное выполнение ориентировочной деятельности по определению морфемных аффиксов: часть детей не могла выделить на слух фонему полностью, часть

выделяла морфему как отдельный элемент слова.

2. Среди детских неологизмов различают два типа словообразования: в одном случае слова образуются путем соединения элементов, не существующих в качестве морфем (человек, который носит вещи, есть «вещнат»), во втором случае слова образуются как результат присоединения существующей формы к мотивированному слову, но неправильной формы (дом из камня — «камниковый»). То есть ребенок, создавая производное слово, обращается к запасу имеющихся морфем, но из-за непонимания словообразовательной структуры языка делает неправильный выбор.

Анализ научных литературных исследований показывает, что развитие словообразовательных процессов в дошкольном возрасте с общим недоразвитием речи отстает от нормативного развития. Авторы предполагают, что это связано с недостаточным развитием морфологического слуха и процессов генерализации. Поэтому большая часть авторов отрицают возможности спонтанного освоения навыков словообразования, и поэтому требуют комплексного логопедического воздействия на ребенка.

Итак, на основании анализа научной литературы можно сделать вывод, что дошкольный возраст является периодом овладения системой словообразования, отличается высоким вниманием ребенка к морфемному строению слова и склонностью к использованию моделей. самостоятельно образовывать новые слова. Установлено, что к концу дошкольного периода ребенок усваивает смысловую сторону различных форм словообразовательных морфем, а также оперирует ими и использует их при создании своих новых слов.

Препятствием к усвоению словообразовательной системы может быть общее недоразвитие речи. ОНР — сложное речевое нарушение у детей с сохранным слухом и нормальным интеллектом, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетической части речи, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи.

Анализ научной литературы показал, что у детей дошкольного возраста

с общим недоразвитием речи развитие словообразовательных процессов отстает от нормы. Авторы связывают это с недостаточным уровнем развития морфонологического слуха и процессов генерализации.

Таким образом, большинство авторов отрицают возможность спонтанного овладения навыками словообразования. Трудности формирования словообразовательной компетенции у детей с общим недоразвитием речи мешают их последующему речевому развитию, приводят к трудностям в овладении родным языком, нарушениям устной речи, обеднению словарного запаса, а в школьном возрасте - к проблемам с письменной речью. Это определяет актуальность и необходимость изучения особенностей словообразовательных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи и выбора эффективных методов и приемов логопедической работы для их устранения.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Теоретическое обоснование, принципы, цель, задачи и этапы логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста

Организация эффективной коррекционной работы невозможна без предварительного проведения логопедического обследования. Его определяют, как комплекс мероприятий, нацеленный на обнаружение речевых нарушений у обследуемого, путем полного и всестороннего ее изучения.

Содержание констатирующего эксперимента опирается на принципы, разработанные Р. Е. Левиной.

Принцип развития предполагает рассмотрение речевого дефекта в динамике нормативного возрастного развития ребенка. Он позволяет выявить причину нарушений и последствия, а также определить содержание коррекционной работы и предупредить дальнейшие нарушения.

Принцип системного подхода дает возможность изучить не только отдельные элементы речи, а всю её структуру, что позволяет проводить более эффективную коррекционную работу.

Принцип качественного анализа позволяет более полно оценить речевую деятельность ребёнка, включая способы действий, характер его ошибок, отношение ребенка к заданиям, а также к результатам его деятельности.

Цель констатирующего эксперимента - выявить уровень сформированности словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью выделены следующие **задачи**:

- подобрать методики диагностирования общего состояния речи детей и словообразовательных навыков;
- провести констатирующий эксперимент;

- произвести количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента.

Этапы логопедического обследования:

Первый этап – подготовительный, включает в себя подготовку речевого и иллюстрационного материала.

Второй этап – основной, включает собственно обследование детей.

Третий этап – заключительный, включает в себя анализ полученных результатов.

Логопедическое обследование проводилось на базе логопедического центра «Остров речи» г. Екатеринбург. В исследовании приняли участие 10 детей дошкольного возраста.

Таким образом, констатирующий эксперимент данной научной работы строился в соответствии с вышеупомянутыми принципами, которые позволили провести более полный анализ имеющиеся у детей речевых нарушений, а, следовательно, правильным образом организовать коррекционные воздействия на этапе педагогического эксперимента.

2.2. Содержание методики логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста

Логопедическое обследование обучающихся старшего дошкольного возраста проводилось по речевой карте Н. М. Трубниковой. У детей изучались состояние моторных состояний, звукопроизношения и просодики, фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи. На констатирующем этапе эксперимента особое внимание уделялось изучению процесса словообразования.

Существует несколько методик изучения навыков словообразования у дошкольников, предложенных следующими авторами: Г. А. Волкова, З. А. Репина, Н. М. Трубникова, Т. В. Туманова. Методические рекомендации по исследованию словообразования З. А. Репиной послужили основой для

констатирующего эксперимента. Методика исследования включала:

1. Изучение образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (в том числе образование названий детенышей).
2. Изучение образования относительных, качественных и притяжательных прилагательных от существительных.
3. Изучение префиксального образования глаголов.
4. Изучение словообразования из сложных слов.

Для проведения анализа была введена балльная система оценки качества выполнения заданий дошкольниками.

3 балла - задание выполнено без ошибок (соответствует высокому уровню развития навыка словообразования).

2 балла – 1 - 2 ошибки при выполнении задания (соответствует среднему уровню развития навыка словообразования).

1 балл – при выполнении задания допущено 3 ошибки (соответствует низкому уровню развития навыка словообразования).

0 баллов – при выполнении задания допущено более трех ошибок (соответствует очень низкому уровню развития навыка словообразования).

Так же для определения уровня сформированности навыков словообразования было предложено выделять несколько уровней:

1. Высокий уровень. Ребенок успешно справляется со всеми предложенными ему заданиями, не допускает ошибок.

2. Средний уровень. При выполнении заданий ребенок делает 1 - 2 ошибки в заданиях, но при этом он способен к самокоррекции, то есть может исправить себя, если логопед сообщит об ошибке.

3. Низкий уровень. При выполнении заданий ребенок допускает более 3-х ошибок по каждому заданию, не обращается

к логопеду и не исправляет ошибки как самостоятельно, так и с помощью указаний педагога.

Изучение навыков словообразования у детей проводилось в виде индивидуальной встречи экспериментатора с ребенком, число встреч было зависеть от утомления ребёнка, скорости его выполнения и мотивации к их выполнению. Результаты проводимых заданий были фиксированы в специальном протоколе. Отмечены особенности речи каждого ребёнка при выполнении предложенных заданий.

2.3. Результаты экспериментального исследования и их анализ

У детей, участвовавших в эксперименте, исследовались все компоненты речевой системы. Обследование проводилось с использованием приемов и методов, описанных в методических рекомендациях Н. М. Трубниковой.

После получения необходимых данных и заполнения речевых карт был проведен анализ, в котором подсчитывался средний балл всех заданий каждого ребенка, что позволило сделать некоторые выводы об уровне развития у них речевой речи.

Анамнестические данные обследованных детей неоднородны, но у всех отмечается наличие вредных факторов в перинатальном, натальном и постнатальном периодах.

Предоставленные данные неврологического обследования показали, что 80 % детей имеют дизартрию, а 20 % (Авелина и Илья) имеют моторную алалию.

Анализ результатов проб показал, что у обследуемых детей общая моторная сфера у детей сформирована на низком уровне - балльный показатель колеблется от 1,5 – 2,1. При выполнении задания на двигательную

память хорошо справились только Ян и Сергей (20 %). Остальным понадобилась помощь.

Таблица 1

Анализ результатов обследования общей моторики

Дети	Двигательная память	Статическая координация движений	Динамическая координация движений	Пространственная организация	Темп	Ритмические чувства	Ср. балл ребёнка
Саша	1	1	1	2	2	2	1,5
Ян	3	1	2	2	2	2	2
Настя	2	1	2	2	2	2	1,8
Сергей	3	1	3	2	2	2	2,1
Илья	2	1	1	2	2	2	1,7
Маша	2	1	2	1	2	2	1,7
Артур	1	1	1	2	2	2	1,5
Лев	2	1	1	1	2	2	1,5
Маргарита	2	1	2	2	2	2	1,8
Авелина	2	1	2	1	2	2	1,6
Ср. балл по заданию	2	1	1,7	1,5	2	2	

Уровень сформированности статической координации у всех детей можно оценить, как низкий – при удержании позы отмечались покачивания тела из стороны в сторону, попытки удержать равновесие при помощи рук, невозможность удерживать позу стоя на одной ноге с закрытыми глазами.

У Ильи и Авелины наблюдались трудности переключения движений и удержания позы в статичном положении.

С заданиями на динамическую координацию движений справился только Сергей. Настя, Илья и Лев путались в хлопках и шагах, при этом темп выполнения ускоренный. У всех детей отмечались трудности с установлением ведущей руки и ориентировкой «право» - «лево».

Если оценивать темпо-ритмическую сторону общей моторики, то здесь можно отметить примерно одинаковый уровень её сформированности у всех

детей. При этом можно наблюдать следующие ошибки: ускоренный темп выполнения, нарушения в воспроизведении более сложных ритмических рисунков. Сложным заданием оказалось с мысленным исключением одного движения из ряда других, где потребовалась помощь.

Исходя из результатов обследования общей моторики, следует сказать, что у всех детей наблюдаются нарушения, особо сложными оказались задания на статическую организацию движений, где средний показатель среди детей – 16.

Таблица 2

Результаты обследования мелкой моторики

Дети	Статическая координация движений	Динамическая координация движений	Средний балл ребёнка
Саша	1	1	1
Ян	2	1	1,5
Настя	1	1	1
Сергей	1	1	1
Илья	2	1	1,5
Маша	2	1	1,5
Артур	1	1	1
Лев	2	1	1,5
Маргарита	2	2	2
Авелина	2	1	1,5
Ср. балл по заданию	1,6	1,1	

Проведя анализ состояния мелкой моторики, можно сделать вывод о том, что пальчиковая моторика нарушена примерно в равной степени у всех детей, средний балл составляет 1 – 2 балла. При выполнении отмечались: скованность движений, нарушение переключения с одного движения на другое, нарушение темпа выполнения, правильное выполнение только с 2-3 попытки.

Проведя анализ полученных данных о выполнении заданий, у детей в большей степени страдает динамическая координация движений, средний балл которой ниже на 0.5, чем значение статической.

Результаты исследования мимической моторики

Дети	Исследование объема и качества движения мышц лба	Исследование объема и качества движений мышц глаз	Исследование объема и качества движений мышц щек	Исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз	Исследование символического праксиса: проводят вначале по образцу, а затем по речевой инструкции	Средний балл ребёнка
Саша	2	1	3	2	3	2, 2
Ян	3	3	3	3	3	3
Настя	2	3	3	2	3	2,6
Сергей	2	2	0	2	1	1,4
Илья	2	3	2	2	3	2,4
Маша	2	1	1	2	2	1,6
Артур	1	1	1	2	2	1,4
Лев	2	1	2	2	2	1,8
Маргарита	2	2	2	3	3	2,4
Авелина	2	1	1	2	2	1,6
Ср. балл по заданию	2	1,8	1,8	2,2	2,4	

Проведя анализ полученных данных, можно сказать, что нормально сформирована мимическая моторика только у Яна (10%).

Самые низкие показатели у Сергея и Артура, для которых особую трудность вызвали такие задания: наморщить лоб, подмигнуть, попеременное надуть щеки, свист и плевок, что говорит о низком уровне сформированности лицевой моторики.

У Саши и Артура при выполнении заданий часто наблюдались содружественные движения: при исследовании объема и качества движения мышц лба прищуривались глаза, а при выполнении движений на глаза подергивались щеки. У Насти и Ильи характер ошибок примерно одинаковый:

нечёткая мимическая картина, ограничен объем движения глаз (попеременное закрытие и подмигивание).

Таблица 4

Результаты обследования артикуляционной моторики

Дети	Исслед. двигат. ф-ии губ	Исслед. двигат. ф-ии челюсти	Исслед. двигат. ф-ии языка	Исслед. двигат. ф-ии мягкого неба	Средний балл ребёнка
Саша	2	2	1	3	1,5
Ян	2	3	2	3	2,5
Настя	2	2	1	3	2
Сергей	1	0	1	3	1,3
Илья	1	1	0	3	1,3
Маша	2	1	1	3	1,8
Артур	1	1	1	3	1,5
Лев	2	1	2	3	2
Маргарита	2	2	2	3	2,3
Авелина	2	1	1	3	1,8
Ср. балл по заданию	1,7	1,4	1,2	3	

Результаты обследования, показывают, что у всех детей примерно в равной степени (1,3 – 2,3) наблюдается недоразвитие артикуляционной моторики.

У всех испытуемых сохранна двигательная функция мягкого неба (средний балл - 3), а больше всего поражена – двигательная функция языка (средний балл – 1,2) и в основном определяется недостаточным объём движений, тремором и синкинезиями.

У Ильи и Авелины наблюдались трудности переключения движений и удержания позы в статичном положении.

По результатам логопедического исследования, уровень развития моторной функции губ и нижней челюсти у всех детей примерно одинаковый, 1,7 и 1,4 баллов соответственно.

Характерны следующие виды ошибок: движения недостаточного объёма, нуждаются в помощи логопеда, тремор. Лучшее всего с этим блоком заданий справился Ян (36).

Исследование состояния звукопроизношения показало, что у 6 из 10 (60 %) детей полиморфный тип нарушения. А именно, искажение шипящих отмечается у 6 детей (60 %), нарушение произношения свистящих звуков – у 2 детей (20 %), соноров – у 9 детей (90 %).

Антропофонический дефект у 70% от всех испытуемых и проявляется в искажении звуков. Фонологический дефект наблюдаются только у Льва (10%), смешение [Л] и [Р].

Таблица 5

Результаты обследования просодической стороны речи

	Мелодико-интонационная сторона речи				Темпо-ритмическая сторона речи		
Дети	Сила голоса	Тембр голоса	Модуляция голоса	Основные виды интонации	Темп	Ритм	Ср балл
Саша	3	3	3	2	3	2	2,7
Ян	3	3	2	3	2	3	2,7
Настя	3	3	3	2	3	2	2,7
Сергей	3	2	2	2	2	2	2,2
Илья	3	2	3	2	2	2	2,3
Маша	2	1	1	3	3	2	2
Артур	1	1	1	3	2	2	1,7
Лев	2	1	2	3	2	3	2,2
Маргарита	2	2	2	3	3	3	2,5
Авелина	2	1	1	3	2	2	1,8
Ср. балл по заданию	2,4	1,9	2	2,6	2,4	2,3	

При оценке звукопроизношения были замечены особенности слоговой структуры слова у Ильи и Авелины – элизии, искажение

структуры отдельного слога (сокращение стечений согласных) повторы и перестановки слогов внутри слова.

В ходе анализа результатов просодической стороны речи были сделаны следующие выводы: у 100 % детей нарушена мелодико-интонационная сторона речи. Наиболее сложным было задание на произношение предложения с побудительной интонацией (Егор, Сергей, Настя и Илья – 40 %). Есть ошибки в задании, где нужно менять тембр голоса (Сергей, Маша, Артур, Лев, Маргарита, Авелина).

Во время выполнения заданий на изучение ритмической стороны речи были замечены следующие ошибки: трудности при воспроизведении ритмического рисунка на зрительной основе (Саша, Сергей, Илья – 30%), сложности с более сложными ритмами, произнесение слогов в замедленном темпе.

При анализе сформированности фонематических процессов сделаны следующие выводы: без ошибок выполнены задания на умение выделять звуки в словах (средний балл по заданию 3).

Хуже всего дети справились с заданиями: «переставь слоги», «добавь звук, чтобы получилось новое слово», «добавь слог, чтобы получилось новое слово» (1,2 б. по заданиям).

В целом, у детей недостаточно развиты такие процессы как, звуко-слоговой анализ и синтез слов, то есть аналитико-синтетическая деятельность.

Были проанализированы результаты обследования лексики. У Ильи, Льва и Авелины пассивный и активный словарный запас находятся на низком уровне, были замечены при ответе на вопрос замены слов семантически и фонетически близких. У остальных на среднем уровне. Больше всего затруднений вызвали лексические темы «Профессии», «Посуда», «Головные уборы», «Одежда». Помимо этого, детям сложно было подобрать для каждой темы обобщающее слово. У обследованных детей заметна разница в уровне сформированности пассивного словаря (2,2 б.) над активным (1,7 б.).

Таблица 6

Исследования фонематических процессов

Дети	Исследование фонематического восприятия		Исследование фонетического восприятия (звуко-слогового анализа слов)						Исследование звуко-слогового синтеза				Ср. балл
	Умение выделять гл. звуки	Умение выделять согл. звуки	Определение кол-ва звуков в слове	Определение послед-ти зв. в слове	Определение места звука в слове	Определение кол-ва слогов в слове	Придумать слова из 3,4,5 зв.	Придумать слова из 1, 2, 3 слогов	Переставить звуки	Переставить слоги	Добавить звук, чтобы получилось новое слово	Добавить слог, чтобы получилось новое слово	
Саша	3	3	3	2	3	2	3	3	3	0	1	1	2,3
Ян	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2,4
Настя	3	3	2	2	3	3	1	2	2	2	1	1	2,1
Сергей	3	3	1	2	3	0	0	2	3	0	1	0	1,5
Илья	3	3	2	2	3	1	1	2	2	0	1	1	1,8
Маша	2	1	1	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1,8
Артур	1	1	1	3	2	2	1	1	2	1	1	1	1,4
Лев	2	1	2	3	2	3	1	1	2	2	1	2	1,8
Маргарита	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2,3
Авелина	2	1	1	3	2	2	1	1	1	2	1	1	1,5
Ср. балл по заданию	2,4	2,1	1,6	2,5	2,7	2,1	1,4	1,8	2,2	1,2	1,2	2,2	

Результаты обследования лексического запаса

Дети	Пассивный словарь	Активный словарь	Средний балл ребёнка
Саша	3	2	2,5
Ян	3	2	2,5
Настя	2	2	2
Сергей	2	2	2
Илья	2	1	1,5
Маша	2	2	2
Артур	2	2	2
Лев	2	1	1,5
Маргарита	2	2	2
Авелина	2	1	1,5
Ср. балл по заданию	2,2	1,7	

По результатам анализа данных обследования грамматики можно сделать вывод о том, что навыки словоизменения, словообразования и формирования синтаксической связи слов сформированы не у всех детей в достаточной степени. У семерых детей она находится на очень низком уровне (Саша, Илья, Маша, Артур, Лев, Маргарита, Авелина), у троих на низком уровне (Яна, Настя, Сергей). Из 10 параметров обследования грамматической части речи у детей самый высокий средний балл отмечен при составлении предложений по сюжетной картинке (2,4 балла). Параметры с наименьшим средним показателем сформированности: рассказ из собственного опыта, преобразование единственного числа имен существительных в

множественное, употребление предлогов, образование прилагательных от существительных.

Таблица 8

Результаты обследования грамматического строя речи

Дети	Составление предложений по сюжетной картинке	Составление предложений по опорным словам	Подстановка недостающего предлога в предложение	Пересказ текста после прослушивания	Рассказ из собственного опыта	Употребление существительного единственного и множественного	Преобразование ед. числа имён существительных в множественное	Употребление предлогов	Образование уменьшительно-ласкательных форм	Образование прилагательных от существительных	Ср. балл
Саша	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1,7
Ян	3	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2,1
Настя	3	3	2	2	2	3	1	2	2	2	2,2
Сергей	3	3	1	2	2	2	2	2	3	1	2,1
Илья	3	3	2	2	2	1	1	2	1	0	1,7
Маша	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1,6
Артур	2	2	1	1	0	2	1	1	2	1	1,3
Лев	2	2	2	1	1	3	1	1	2	2	1,7
Маргарита	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1,5
Авелина	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1,3
Ср. балл по заданию	2,4	2,1	1,6	1,5	1,3	2,2	1,5	1,7	1,9	1,2	

Исходя из полученных данных, можно отметить, что при обследовании навыка образования существительных дети показали самый высокий общий балл при образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных, самый низкий балл при образовании сложных слов.

Образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением. Суффиксы: -к, -ик, -ек. Данный тип словообразования не вызвал затруднений у 9 детей, только Артур ошибочно образовал существительное с уменьшительно-ласкательным значением (ковёр-«коверик»).

Суффиксы -очк, -ечк. Безошибочно пользуются данными морфемами

Саша, Ян, Маша, Маргарита и Лев. У остальных были ошибки по типу «куклочка», «окночко».

Суффиксы: -це, -цо. В данном задании у всех наблюдались ошибки употребления неверной морфемы в уменьшительно-ласкательном значении («деревишко», «деревко»). Результаты говорят о том, что данная категория суффиксов сформирована у обучающихся слабо.

Таблица 9

Результаты обследования навыка образования существительных

Дети	Образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением	Образование, знание названий детёнышей животных	Образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов	Образование сложных слов
Саша	3	3	2	2
Ян	3	3	2	1
Настя	2	2	1	2
Сергей	2	2	1	0
Илья	3	2	2	1
Маша	3	1	1	0
Артур	2	1	2	1
Лев	3	2	2	2
Маргарита	3	1	2	2
Авелина	2	1	1	1
Ср. балл по заданию	2,6	1,8	1,6	1,2

Образование названий детёнышей животных. Суффиксы -нок, -ат, -ят. Двое испытуемых успешно справились с данной серией проб. У 80 % обучающихся в выполнении встречались ошибки. Маша, Артур и Авелина называли детеныша лошади – «лошаденок». У Маргариты в ответе встретилось название детеныша гуся - «гусик».

Часто у детей наблюдалась замена образования детёнышей животных на употребление уменьшительно-ласкательной формы названия животного («котик», «слоник», «мишка»).

Образование названий мужских и женских профессий профессий.

Суффиксы: –щик, -ник, -тель, -ист, -иха, -ница, -ка. У 100% обследованных детей наблюдались ошибки. У Артура, Маши, Сергея появлялась замена суффикса -щик, на -ник, например, «стекольник». У большинства ошибки выражались в отсутствии преобразования основы слова «стеклощик», «сваровщик».

Образование сложных слов. Данное задание вызвало наибольшие трудности у детей, ошибки словообразования встречались у 100 % испытуемых.

Дети не понимали механизм образования нового слова путем сливания двух производящих. В некоторых случаях с помощью экспериментатора детям удалось образовать по 1-2 сложных слова. Среди правильных ответов чаще всего встречалось слово самолёт, реже – пароход.

Общую таблицу с данными обследования понимания и употребления словообразовательных форм существительных можно увидеть в приложении № 2 (таблица № 1).

Таблица 10

Результаты обследования словообразования прилагательных

Дети	Образование относительных прилагательных от существительных	Образование качественных прилагательных от существительных	Образование притяжательных прилагательных от существительных
Саша	2	2	1
Ян	2	2	3
Настя	1	1	1
Сергей	1	2	1
Илья	1	1	2
Маша	2	1	1
Артур	1	1	0
Лев	2	1	1
Маргарита	2	2	2
Авелина	1	0	0
Ср. балл по заданию	1,5	1,3	1,2

Образование относительных прилагательных. *Суффиксы: -ан, -ян, -ов.* Уровень образования прилагательных (относительных, качественных, притяжательных) от имен существительных суффиксальным способом находится на низком уровне. Наиболее развитым оказался процесс образования относительных прилагательных (1,5 балла). У 50 % испытуемых (Настя, Сергей, Илья, Артур, Авелина) отмечались ошибки в выборе нужного суффикса «стекловый», «мехная», «снеговая». В некоторых случаях дети не прибегали к словообразованию, а повторяли исходное существительное с описывающим его прилагательным, например, шуба из меха – пушистая шуба.

Образование качественных прилагательных от существительных. *Суффиксы: -н, -ив, -чив, лив.*

Следом за образованием относительных прилагательных по количеству ошибок идет образование качественных прилагательных от существительных. В основном трудности возникали в подборе нужной морфемной части производного слова. Многие дети прибегали к подбору слова, близкого по значению к исходному. Например, «Как назвать день, если на улице мороз?» - «холодный день», «Как назвать день, если на улице светит солнце?» - «теплый день».

Образование притяжательных прилагательных от существительных. *Суффиксы: -ий, -ин.*

Наиболее низкий уровень развития отмечается у словообразования притяжательных прилагательных от существительных. Распространенной ошибкой является игнорирование добавления необходимой суффиксальной части в слово. На вопросы о принадлежности части тела животного дети обычно отвечали, используя существительные в родительном падеже. Например, «Чья лапа изображена на картинке?» - «лапа волка».

В ответах Артура, Авелины и Маши встречался неправильный выбор суффикса («зайцевый»).

Общую таблицу с данными обследования понимания и употребления

словообразовательных форм существительных можно увидеть в приложении № 2 (таблица № 2).

Образование глаголов с помощью приставок от глагольных основ.

Приставки: при-, у-, за-, под-, от-, на.

Анализируя данные о словообразовании глаголов с приставками от глагольных основ, выяснилось, что типичные ошибки детей - использование глаголов без префиксов вместо глаголов подпрыгнули, дети называли глагол "прыгнули", образование глаголов с аналогичным смыслом вместо глаголов подлетел, дети называли глагол "прилетел", замена нужных глаголов с аналогичным смыслом вместо глаголов подлетел, замена глагола с аналогичным смыслом вместо глаголов "наливает", дети использовали другую глаголу без приставки "берёт". Средний бал составил 1,5 б.

Общую таблицу с данными обследования понимания и употребления словообразовательных форм существительных можно увидеть в приложении № 2 (таблица № 3).

Таким образом, констатирующий этап эксперимента позволил оценить уровень сформированности речевой системы детей в целом и отметить главные особенности словообразования.

Обследование детей старшего дошкольного возраста показало недоразвитие фонетической, фонематической, лексической и грамматической сторон речи у всех обследованных детей, что свидетельствует о наличии общего недоразвития речи у обучающихся. В речи детей присутствуют связные развернутые предложения, имеются неточности в фонетико-фонематическом, лексическом и грамматическом оформлении высказываний. Это означает, что у этих детей ОНР третьего уровня. В то же время у Ильи и Авелины наблюдается моторная алалия. Это проявляется в слоговой структуре слов (пропуск и перенос слогов), лексической стороне речи (замена слов на фоне семантического и фонетического сходства), грамматической структуре (ошибки согласования в роде и числе, при словообразовании морфемы используются хаотично, слабая связь между морфемой и ее значением).

У Саши, Яна, Насти, Сергея, Маши, Артура, Льва и Маргариты псевдобульбарная дизартрия. Выражается это в особенностях общей, пальчиковой, мимической и артикуляционной моторики. При выполнении как статических, так и динамических проб наблюдались трудности в удержании и переключении позы, страдало объем и качество движений, были заметны тремор и гиперкинезы.

Анализ данных выявил, что у детей низкий уровень сформированности навыков словообразования. Трудности выражались в подмене словообразования словоизменением, использовании неподходящего аффикса, замене словообразования подбором синонима. В некоторых случаях детям было сложно понять инструкцию к заданию. Ошибки носят многочисленный и разнообразный характер.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента подтверждает важность целенаправленной коррекционной работы по формированию и развитию навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Результаты исследований, полученных в ходе обследования детей старшего возраста, показывают, что у всех обследованных детей общее недоразвитие речи третьего уровня. Анализ полученных данных свидетельствует о низком уровне формирования навыков образования новых слов в соответствии со словообразовательными моделями у детей. Трудности проявлялись в замене словообразования словоизменением, использовании неподходящих аффиксов и замене словообразования подбором синонимов. В некоторых случаях дети испытывали трудности с пониманием инструкций к заданию. Ошибки были многочисленными и разнообразными. Поэтому была выявлена необходимость целенаправленной работы по развитию у этих детей навыков словообразования.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Основные принципы и цель логопедической работы по коррекции нарушений словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В результате констатирующего эксперимента были получены данные, которые позволили спланировать коррекционную работу (с перспективными планами коррекционной работы можно ознакомиться в Приложении № 4). В основу педагогического эксперимента легли следующие общедидактические принципы:

1. Принцип наглядности. Этот принцип гласит о том, что обучение должно проводиться при использовании наглядных дидактических материалов.

2. Принцип доступности. Этот принцип подразумевает использование в обучении доступного уровня заданий.

3. Принцип научности. Этот принцип гласит о том, что для выполнения работы должны использоваться только научно обоснованные методы и приемы.

4. Принцип индивидуального подхода. Этот принцип заключается в том, что необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

Также используются специальные принципы.

1. Принцип деятельностного подхода. В основе данного принципа лежит учет ведущего вида деятельности ребенка. В дошкольном возрасте – это игра.

2. Принцип учета личностных особенностей учащегося. Этот принцип означает, что деятельность должна учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося.

3. Принцип формирования речевых навыков и условий для

естественного общения.

4. Онтогенетический принцип. Этот принцип подразумевает, что в работе необходимо учитывать порядок появления новых навыков в онтогенезе.

Изучение существующих способов развития навыков словообразования было направлено на научные работы Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой. Помимо этого, были приняты во внимание методические рекомендации Е. Ф. Архиповой, Л. В. Лопатиной, Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой и др.

Цель педагогического эксперимента – разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию навыков словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

3.2. Организация и содержание обучающего эксперимента по коррекции словообразования

Обучающий эксперимент проводился на базе логопедического центра «Остров речи» в течение 5 месяцев. Участниками эксперимента стали 10 обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Занятия проводились в индивидуальной форме длительностью 20 минут (2 занятия в неделю). На каждого ребенка написан перспективный план работы, включающий в себя направления развития и рекомендуемые упражнения и игры.

По данным Л. В. Лопатиной и Н. В. Серебряковой формирование словообразования проходит последовательно в 3 этапа.

I этап — закрепление словообразования наиболее продуктивных моделей;

II этап — работа над словообразованием менее продуктивных моделей;

III этап — уточнение значения и звучания непродуктивных

словообразований.

В соответствии с результатами констатирующего эксперимента были выбраны следующие направления работы:

1. Образование продуктивных словообразовательных моделей.

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

1.2. Прилагательные – образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ан-, -ян.

1.3. Глаголы – дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида с приставками у-, на-, при-.

2. Образование менее продуктивных словообразовательных моделей.

2.1. Существительные – образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -очк-, -ечк-, -це, -цо; названий детенышей – нок, -ат-, -ят-; названий профессий –ник, -щик, -тель, -ист, -иха, -ница, -ка.

2.2. Прилагательные – образование притяжательных прилагательных с суффиксом -и- без чередования; относительных прилагательных с суффиксами -ов, -енн-; качественных прилагательных с суффиксами -н-, -ив-, -чив-, -лив-.

2.3. Глаголы – образование глаголов с приставками с-, на-, за-, под-, от, вы-.

Р. И. Лалаева в научных работах рекомендует выполнять коррекционную работу по формированию навыков словообразования в следующем порядке:

1. Первый этап - сравнение слов с одинаковой словообразующей частицей (приставкой, суффиксом) и похожих по семантике (стаканчик, стульчик).

2. Выделяется общий смысл, вносимый одинаковыми морфемами.

3. Подбираются слова, похожие по своему звучанию

(общей морфеме).

4. Создается связь значения и звучания аффикса, (например, -онок, -ёнок даёт значение детенышей животных).

5. Анализируется звуковой состав выделенной морфемы.

6. Проводятся буквенные обозначение звуковых составов выделенных морфем (проводится в тех случаях, когда обучающиеся усвоили графический образ букв).

7. Проводится самостоятельное образование слов с определённым аффиксом. При развитии навыков словообразования достаточно активно применяется прием сравнения.

Данное сравнение происходит в двух планах:

– сравнение определённого ряда слов с одинаковым словообразующим аффиксом, конкретизируется, что объединяет указанные слова по семантике (значению) и по звучанию;

– происходит сравнение родственных слов (мотивирующее и производное), выясняется то, чем родственные слова похожи и в чём их различия (Р. И. Лалаева).

Для формирования и закрепления словообразовательных моделей в педагогическом эксперименте использовался следующий порядок работы:

- работа под пониманием слов, с использованием словообразовательных частиц («Покажи, где котенок»);

- сравнение близких по семантике слова с одинаковой словообразующей морфемой (ежонок, котенок);

- работа по выделению общего смысла анализируемых слов (обозначение детенышей);

- на слух выделяется общая морфема из предъявленных слов (-онок);

- к морфеме присоединяется определенное значение (-онок – обозначение детенышей животных);

- работа по закреплению словообразовательной морфемы в речи

ребенка.

В ходе коррекционной работы по формированию и развитию словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня применялись методы предметно-практической, наглядной, словесной и игровой деятельности.

Были выделены следующие этапы работы: развитие навыков словообразования на основе различных частей речи; развитие и совершенствование навыков и умений правильно воспроизводить производные слова; совершенствование навыков использования словообразовательных умений в собственной речи.

С целью развития словообразования у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня применялись следующие приёмы работы:

– непосредственное восприятие предмета, игрушки, его название; задания, направленные на понимание производной формы слова; объяснение значения образованных слов в соответствии с определенной морфемой; включение усвоенных морфем в новые слова; использование в собственной речи образованных слов.

Примеры игр, используемых на коррекционных занятиях можно посмотреть в приложении № 4.

Таким образом, в параграфе отражены основные условия организации и содержание обучающего эксперимента по коррекции словообразования.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Завершающим этапом научно-исследовательской работы стало контрольное исследования по коррекции нарушений

словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель контрольного этапа – количественная и качественная оценка полученных результатов и выявление эффективности применения комплекса коррекционных упражнений.

В соответствии с целью контрольного этапа экспериментального исследования были определены следующие **задачи**:

1. Качественная и количественная обработка результатов диагностики.
2. Выявление имеющегося уровня сформированности навыков словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
3. Анализ эффективности коррекционно-развивающего обучения с наглядной опорой (сравнительные таблицы).

Обучающий эксперимент проходил в течение 5 месяцев на базе логопедического центра «Остров речи». В эксперименте приняли участие 10 детей с общим недоразвитием речи. По окончании формирующего этапа с целью оценки результативности проведенной коррекционной работы организовывался контрольный эксперимент, включающий комплекс заданий для входной диагностики. Сохранены условия обследования, включая речевой материал, наглядные пособия критерии оценивания.

Для удобного сравнения результатов констатирующего и контрольного экспериментов были составлены сводные таблицы по основным направлениям, а также диаграммы, позволяющие оценить разницу уровней навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Исходя из результатов сравнительной таблицы можно сделать следующие выводы. Средние баллы по заданиям, направленным на образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением увеличились с 2,6 б. до 2,9 б. в сравнении с исходными данными. У 90% детей не наблюдалось ошибок при выполнении проб. У Авелины были замечены

трудности образования слов при помощи суффиксов –оньк-, -еньк-, -ышек-, -ышк- вместо них использовались более простые – ик-, -чик- («воробейчик»).

Таблица 11

**Сравнительная таблица по результатам исследования
словообразования существительных**

Дети	Образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением		Образование, знание названий детёнышей животных		Образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов		Образование сложных слов	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Саша	3	3	3	3	2	3	2	3
Ян	3	3	3	3	2	3	1	2
Настя	2	3	2	2	1	2	2	2
Сергей	2	3	2	3	1	2	0	1
Илья	3	3	2	2	1	2	1	1
Маша	3	3	1	3	1	2	0	2
Артур	2	3	1	3	2	2	1	2
Лев	3	3	2	3	2	3	2	3
Маргарита	3	3	1	2	2	2	2	2
Авелина	2	2	1	2	1	2	1	1
Ср. балл по заданию	2,6	2,9	1,8	2,6	1,6	2,3	1,2	1,9

Средние баллы по заданиям, направленным на образование названий детёнышей животных увеличились с 1,8 б. до 2,6 б. В целом, у всех обследуемых заметны положительные результаты, у 60 % пробы не вызвали затруднений. У остальных 40% остались не усвоены формы словообразования

с изменением основы слова (лошадь- «лошаденок», свинья – «свиненок», овца – «овченок»).

Средние баллы по заданиям, направленным на образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов, увеличились незначительно, с 1,6 б. до 2,3 б. . Только у 30 % детей были правильно применены словообразовательные модели. У остальных наблюдалось смешение суффиксов -щик- и -ник- («дворщик», «стекольник»).

Средние баллы по заданиям, направленным на образование сложных слов, увеличились с 1,2 б. до 1,9 б. У 60 % испытуемых снизилось количество ошибок при выполнении проб. У 40 % трудности связаны с образование новых слов с подменой одного из производящих. («сеноубиралка», «землекопалка»).

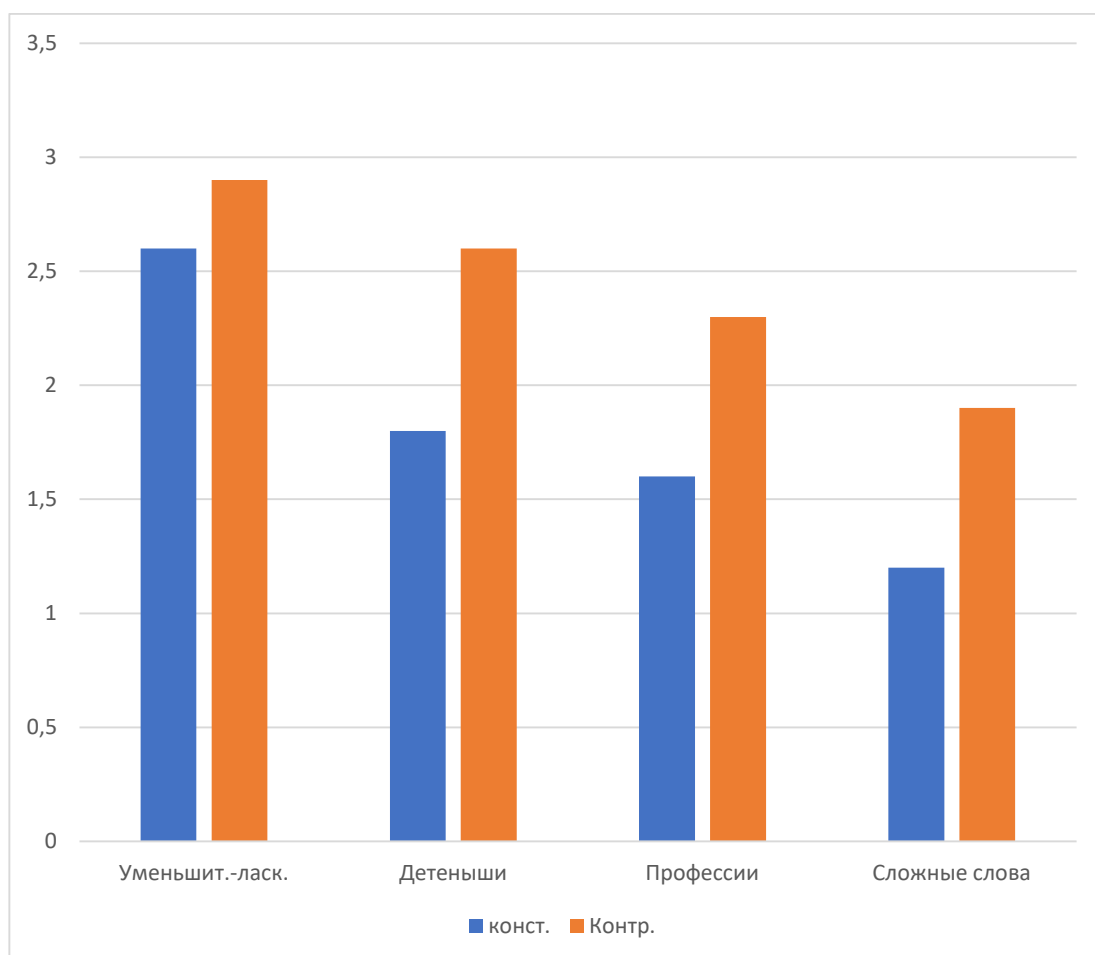


Рис. 1. Сравнительная диаграмма результатов констатирующего и контрольного экспериментов по словообразованию существительных

На данной диаграмме можно наглядно оценить положительную динамику после этапа обучающего эксперимента.

Сравнительная таблица по уровню словообразования прилагательных

Дети	Образование относительных прилагательных от существительных		Образование качественных прилагательных от существительных		Образование притяжательных прилагательных от существительных	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Саша	2	3	2	3	1	2
Ян	2	3	2	3	3	3
Настя	1	2	1	2	1	1
Сергей	1	2	2	2	1	2
Илья	1	1	1	2	1	1
Маша	2	3	1	2	1	1
Артур	1	2	1	2	1	2
Лев	2	3	1	2	1	2
Маргарита	2	2	2	3	2	2
Авелина	1	1	0	1	0	0
Ср. балл по заданию	1,5	2,2	1,3	2,2	1,2	1,6

Исходя из результатов сравнительной таблицы можно сделать следующие выводы. Средние баллы по заданиям, направленным на образование относительных прилагательных от существительных увеличились с 1,5 б. до 2,2 б. У 70 % испытуемых наблюдается положительная динамика в применении словообразовательных моделей. В ответах детей встречаются однотипные ошибки, связанные с изменением производного слова на другое с похожим смыслом (варенье из вишни – «сладкое варенье»).

У Авелины, Маргариты и Ильи результаты обследования показали незначительные улучшения. Чаще всего трудности возникали при подборе правильного суффикса. При сопоставлении правильного и неправильного варианта образованного прилагательного дети повторяли нужное слово.

Средние баллы по заданиям, направленным на образование качественных прилагательных от существительных увеличились с 1,3 б. до 2,2 б. У 90 % детей отмечается положительная динамика в сравнении с исходными данными. 30 % испытуемых владеют навыком образования качественных прилагательных. У остальных же были замечены однотипные ошибки, как при входной диагностике. Многие дети прибегали к подбору слова, близкого по значению к исходному. Например, «Как назвать день, если на улице мороз?» - «холодный день», «Как назвать день, если на улице светит солнце?» - «теплый день».

Наиболее низкие баллы контрольного обследования были выявлены при проверке навыка образования притяжательных прилагательных от существительных. Только у 40 % наблюдались положительные изменения при количественном и качественном сравнении результатов. В основном сохранилась ошибка при обозначении принадлежности части тела определенному животному. В ответе звучало словосочетание с использованием существительных в родительном падеже. Например, «Чья лапа изображена на картинке?» - «лапа волка».

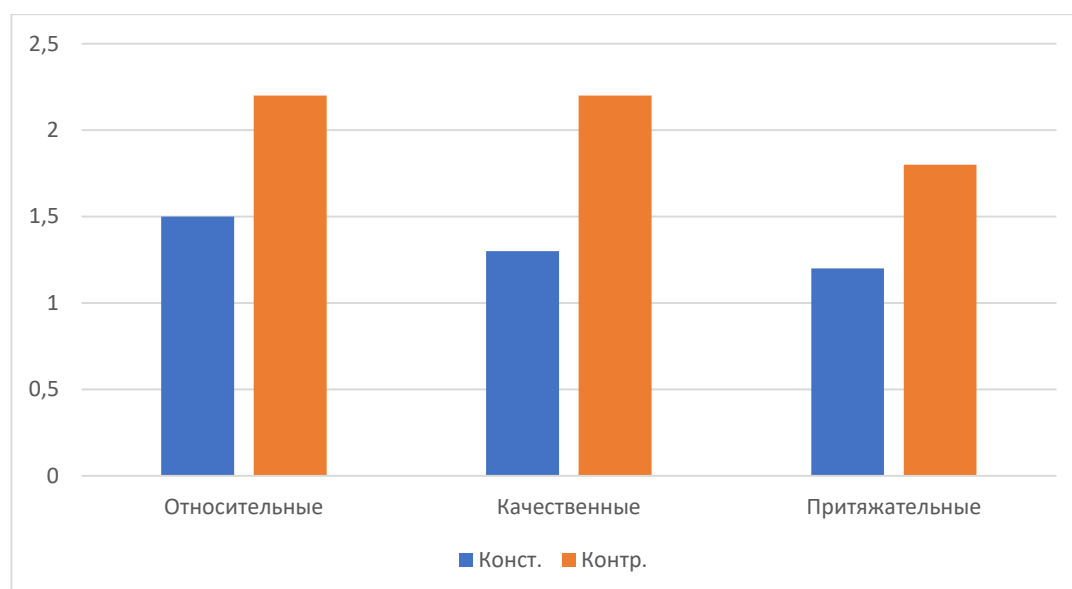


Рис. 2. Сравнительная диаграмма результатов констатирующего и контрольного экспериментов по словообразованию прилагательных

На данной диаграмме можно наглядно оценить положительную динамику после этапа обучающего эксперимента.

При первичном обследовании словообразования глаголов средний балл по выполненным заданиям составил 1,5 б. После педагогического эксперимента средний балл вырос до 2,2 б. У 80 % детей наблюдались значительные улучшения при употреблении глаголов с нужным аффиксом. Среди случаев ошибочного словообразования можно выделить неправильное употребление приставок с противоположным значением (зашел-вышел), чаще всего дети прибегали к подстановке приставки со сходным смыслом (зашел – «отошел», прилетел-«вылетел»). Еще одной из распространенных ошибок стала замена нужного глагола другим, сходным по семантике (вместо образования глагола «наливает» дети употребляли другой глагол без приставки «берёт»).

Таким образом, исходя из количественного и качественного анализа данных констатирующего и контрольного обследования, можно сделать выводы о результативности проведенной логопедической работы по коррекции навыков словообразования существительных, прилагательных и глаголов в речи старших дошкольников. Анализ сводных таблиц и диаграммы показали, что у большинства детей значительно улучшились показатели по всем обследуемым словообразовательным моделям в рамках импрессивного и экспрессивного словаря. В ходе педагогического эксперимента участникам удавалось на слух выделить общую морфему с помощью операции анализа. Для этого использовался ряд слов с единым аффиксом. Требовалось длительное время для выделения и присвоения смысловой составляющей морфемам. Используя операцию синтеза детям удавалось включать словообразовательную единицу в состав производного слова.

Наиболее высокие баллы были выявлены при обследовании навыков использования словообразовательных моделей, которые закрепляются в речи детей раньше согласно онтогенезу (словообразование уменьшительно-ласкательных форм существительных, образование относительных и качественных прилагательных от существительных).

Среди всех испытуемых низкие показатели положительной динамики

наблюдались у 20 % (Авелина и Илья). Можно отметить некоторые особенности: выявлялись трудности при выделении общей морфемы производных слов и присвоения ей смысловой части, медленное введение словообразовательных моделей в речь ребенка, что связано с трудностями усвоения системы родного языка в структуре моторной алалии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа была посвящена проблеме коррекции навыков словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Выбор данной темы обусловлен тем, что у детей недостаток сформированности словообразовательных умений приводят к ограниченной возможности обогащения словаря, к неточности понимания и дифференциации родственных слов. В дальнейшем недостаточность словообразовательных процессов обуславливает появление значительных проблем при освоении орфографии родного языка.

Цель научного исследования – определить и теоретически обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для достижения цели исследования, был решен ряд задач.

Исходя из анализа научной литературы, были сделаны выводы о том, что дошкольный возраст – это период овладения системой словообразования, он отличается высоким вниманием ребенка к морфемной структуре слова и готовностью самостоятельно использовать модели образования новых слов. Установлено, что ребенок к концу дошкольного периода усваивает семантическую сторону различных форм словообразовательных морфем и также оперирует ими и использует при создании своих новых слов.

Препятствием для усвоения словообразовательной системы можно послужить общее недоразвитие речи. Под ОНР понимается сложное речевое расстройство у детей с сохранным слухом и нормальным интеллектом, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетической стороны речи, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи и связной речи.

Анализ научной литературы показал, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи развитие словообразовательных процессов

отстает от нормы. Авторы связывают это с недостаточным уровнем развития морфонологического слуха и процессов генерализации. Большинство авторов отрицают возможность спонтанного освоения навыками словообразования. Трудности формирования у детей с общим недоразвитием речи компетенции образования новых слов приводят к сложностям с овладением норм родного языка, нарушению устной речи, обеднению словарного состава, а в школьном возрасте и к нарушению письменной речи.

Это обуславливает актуальность и необходимость исследования особенностей нарушения словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи и выбора эффективных методов и приемов коррекционно-логопедического воздействия с целью их устранения.

Констатирующий эксперимент проводился на основе принципов анализа дефектов речи, разработанных Р. Е. Левиной. Обследование детей осуществлялось комплексно, целостно и динамично, основывалось на общих принципах педагогического исследования. На основе анализа методик разных авторов для исследования уровня сформированности словообразовательных навыков составлена методика обследования в данной работе. Задания были направлены на словообразование имен существительных, прилагательных, глаголов, сложных слов путем присоединения различных аффиксов.

По результатам данных, полученных по итогам обследования детей старшего дошкольного возраста установлено, что у всех обследованных детей наблюдается недоразвитие фонетической, лексической и грамматической сторон речи, что говорит о том, что у детей общее недоразвитие речи. Анализ данных выявил, что у детей низкий уровень сформированности навыков словообразования. Трудности выражались в подмене словообразования словоизменением, использовании неподходящего аффикса, замене словообразования подбором синонима. В некоторых случаях детям было сложно понять инструкцию к заданию. Ошибки носят многочисленный и разнообразный характер. В связи с чем, подтверждается необходимость проведения целенаправленной работы по развитию навыков

словообразования у данных детей.

Таким образом, исходя из количественного и качественного анализа данных констатирующего и контрольного обследования, можно сделать выводы о результативности проведенной логопедической работы по коррекции навыков словообразования существительных, прилагательных и глаголов в речи старших дошкольников. Анализ сводных таблиц и диаграммы показали, что у большинства детей значительно улучшились показатели по всем обследуемым словообразовательным моделям в рамках импрессивного и экспрессивного словаря. В ходе педагогического эксперимента участникам удавалось на слух выделить общую морфему с помощью операции анализа. Для этого использовался ряд слов с единым аффиксом. Требовалось длительное время для выделения и присвоения смысловой составляющей морфемам. Используя операцию синтеза детям удавалось включать словообразовательную единицу в состав производного слова.

Наиболее высокие баллы были выявлены при обследовании навыков использования словообразовательных моделей, которые закрепляются в речи детей раньше согласно онтогенезу (словообразование уменьшительно-ласкательных форм существительных, образование относительных и качественных прилагательных от существительных).

Среди всех испытуемых низкие показатели положительной динамики наблюдались у 20 % (Авелина и Илья). Можно отметить некоторые особенности: выявлялись трудности при выделении общей морфемы производных слов и присвоения ей смысловой части, медленное введение словообразовательных моделей в речь ребенка.

Итак, содержание логопедической работы по коррекции навыков словообразования у старших дошкольников с дизартрией определено, теоретически обосновано и апробировано, а это значит, что поставленные в начале работы цель и задачи реализованы, гипотеза подтвердилась.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: развитие диалогического общения / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика, 2014. – 272 с.
2. Быкова Н. М. Игры и упражнения для развития речи / Н. М. Быкова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО, 2015. – 160 с.
3. Вершинина О. М. Особенности словообразования у детей с ОНР III уровня / О. М. Вершинина // Логопед. – 2014. – № 1. – С. 34-40.
4. Виноградов В. В. Вопросы языкознания / В. В. Виноградов // Москва : Наука, 1995 – 176 с.
5. Гайко С. Н. Формирование навыка падежного управления у детей с общим недоразвитием речи / С. Н. Гайко // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 1 (28). – С. 33-35.
6. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Просвещение, 1961. – 154 с.
7. Гербова В. В. Развитие речи в детском саду / В. В. Гербова. – Москва : Мозаика, 2016. – 56 с.
8. Глистина И. А. Особенности эмоционального развития дошкольников с общим недоразвитием речи / И. А. Глистина // Практическая психология и логопедия. – 2016. – № 5 (22). – С. 30-36.
9. Денисова О. А. Пособие для самостоятельной работы по логопедии / О. А. Денисова, Т. В. Захарова, Л. М. Корбина. – СанктПетербург : Питер, 2005. – 226 с.
10. Жукова, Н. С. Логопедия: основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Г. Б. Филичева. – Москва : Просвещение, 2015. – 288 с.
11. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи / Н. С. Жукова. – Москва : Энергомаш, 1994. – 128 с.
12. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование /

Е. А. Земская. – Москва : Флинта, 2015. – 323 с.

13. Ибатова Г. Б. Состояние словообразовательных навыков у дошкольников с ОНР / Г. Б. Ибатова // Проблемы и перспективы развития образования. – 2013. – № 1. – С. 102-106.

14. Кирьянова Р. А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5 – 6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи / Р. А. Кирьянова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2017. – 368 с.

15. Климонтович, Е. Ю. Коррекционная работа с детьми, страдающими общим недоразвитием речи III степени / Е. Ю. Климонтович // Школа здоровья. – 2018. – № 1. – С. 43-46.

16. Кубрякова Е. С. Что такое словообразование / Е. С. Кубрякова; отв. ред.

К. Е. Майтинская. – Москва : Наука, 1965. – 78 с.

17. Кулеша Э. Освоение предметных действий умственно отсталыми школьниками / Э. Кулеша // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 65-68.

18. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: (формирование лексики и грамматического строя речи) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

19. Лалаева Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 2014. – 224 с.

20. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 310 с.

21. Левина Р. Е. Предмет логопедии / Р. Е. Левина // Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина, Н. А. Никишина, Г. А. Каше [и др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1967. – С. 7-29.

22. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 480 с.

23. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва: ВЛАДОС, 2014. – 704 с.
24. Лопухина И. Логопедия : 550 занимат. упражнений для развития речи / И. С. Лопухина. – Москва : Аквариум, 2005. – 384 с.
25. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студентов вузов / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2002. – 384 с.
26. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Москва : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
27. Ляско Е. Е. Развитие речи малыша / Е. Е. Ляско. – Москва : Айрис-пресс, 2015. – 202 с.
28. Матросова Т. А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Т. А. Матросова. – Москва : Просвещение, 2011. – 36 с.
29. Медведева Т. В. Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с ОНР III уровня / Т. В. Медведева // Дефектология. – 2017. – № 3. – С. 84-88.
30. Менджерицкая Ю. В. Воспитателю о детской игре / Д. В. Менджерицкая. – Кишинев : Лумина, 1985. – 151 с.
31. Методы обследования речи детей / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Е. Н. Российская [и др.] ; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2015. – 240 с.
32. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: кн. для логопеда / С. А. Миронова. – Москва : Просвещение, 1991. – 204 с.
33. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития: учеб. для студентов вузов / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2018. – 670 с.
34. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – Москва : Просвещение, 1975. – 239 с.
35. Нарушение речи у дошкольников / Н. И. Жинкин, Р. А. Белова-Давид,

А. Я. Иванова [и др.] ; сост. Р. А. Белова-Давид. – Москва : Просвещение, 1972. – 232 с.

36. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов пед. вузов / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 1995. – 496 с.

37. Неретина Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология / Т. Г. Неретина. – Москва : Флинта, 2010. – 374 с.

38. Нищева В. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – СанктПетербург: ДЕТСТВО, 2017. – 560 с.

39. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи от 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО, 2014. – 203 с.

40. Новоторцева Н. В. Развитие речи детей / Н. В. Новоторцева. – Ярославль: Гринго, 2015. – 235 с.

41. Основы специальной психологии : учеб. пособие для образоват. учреждений сред. проф. образования / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, В. Г. Петрова [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – Москва : Академия, 2017. – 480 с.

42. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Ж. В. Антипова, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др.] ; под общ. ред. Т. В. Волосовец. – Москва : Просвещение, 2015. – 256 с.

43. Прищепова И. В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи / И. В. Прищепова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 144 с.

44. Сахарный Л. В. Психолингвистические аспекты словообразования: учеб. пособие / Л. В. Сахарный. – Санкт-Петербург : ЛГУ, 1995. – 97 с.

45. Синельцева Т. Н. Особенности формирования процессов словообразования в онтогенезе / Т. Н. Синельцева // Актуальные вопросы специального образования. – 2016. – № 6. – С. 220-223.

46. Смирнова И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР / И. А. Смирнова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО, 2018. – 318 с.

47. Современный русский язык. Морфемика и словообразование : учеб. пособие / сост. Е. М. Бебчук. – Воронеж : [б. и.], 2017. – 28 с.

48. Тенкачева Т. Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста / Т. Р. Тенкачева // Специальное образование. – 2014. – № 1 (33). – С. 68-78.

49. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно: система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет / Т. А. Ткаченко. – Москва : ГНОМ и Д, 2015. – 144 с.

50. Томме Л. Е. Развитие речевых предпосылок усвоения математики у детей с общим недоразвитием речи / Л. Е. Томме // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 35-40.

51. Туманова Т. В. К вопросу о состоянии процессов словообразования у младших школьников с недоразвитием речи / Т. В. Туманова // Начальное образование. – 2015. – № 4. – С. 34-41.

52. Туманова Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Туманова. – Москва : [б. и.] 1997. – 175 с.

53. Туманова Т. В. Процесс словообразования у младших школьников с недоразвитием речи / Т. В. Туманова // Начальное образование. – 2017. – № 4. – С. 17-23.

54. Туманова Т. В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с ОНР / Т. В. Туманова // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 85-99.

55. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателей ДООУ / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : Владос, 2017. – 288 с.

56. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста

с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – Москва : Дрофа, 2015. – 189 с.

57. Филичева Т. Б. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Ю. Р. Гущина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 5-9.

58. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис, 2018. – 224 с.

59. Халилова Л. Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи / Л. Б. Халилова. – Москва : Экономика, 2017. – С. 134-145.

60. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов вузов / С. Н. Цейтлин. – Москва : ВЛАДОС, 2016. – 240 с.

61. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – Москва : Наука, 1990. – 165 с.

62. Шаховская С. Н. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи / С. Н. Шаховская, Е. Д. Худенко. – Москва : Сфера, 2015. – 87 с.

63. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – Москва : Академия, 2015. – 240

