

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ  
СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
очной (очно-заочной, заочной) формы обучения,  
группы 02021306  
Волобуевой Оксаны Владимировны

Научный руководитель:  
к.п.н.,  
доцент Е.А. Николаева

БЕЛГОРОД 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Словообразование как раздел языкознания .....	6
1.2. Словообразовательный компонент языковой способности детей дошкольного возраста .....	12
1.3. Особенности формирования системы словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....	19
1.4. Методические подходы к формированию словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	26
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Экспериментальное исследование словообразовательных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	33
2.2. Методические рекомендации по формированию словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	
ПРИЛОЖЕНИЕ	

## ВВЕДЕНИЕ

Работа посвящена одной из весьма важных проблем логопедии – формированию процессов словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), т.е. имеющих нарушение всех компонентов языковой системы.

В логопедии проблеме словообразования у детей с речевой патологией не уделялось достаточного внимания. Практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, так или иначе, отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова, и др.). Эти сведения носили, как правило, характер констатации тех отдельных трудностей, которые испытывают дети с ОНР при самостоятельном продуцировании производных наименований. На этой основе были определены некоторые направления и отдельные приемы по развитию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста (Н.С. Жукова, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). В то же время исследования по данной проблеме не носили системного, глубокого характера. Так, не предпринималось специальных исследований, направленных на всестороннее изучение становления процессов словообразования у детей с недоразвитием речи, на выявление у них специфических трудностей в протекании этих процессов.

Этим определяется актуальность данного квалификационного исследования.

**Проблема исследования** заключается в совершенствовании логопедической работы по формированию словообразовательных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Цель** исследования состоит в разработке методических рекомендаций по формированию словообразовательных навыков у дошкольников с общим

недоразвитием речи.

**Объектом** исследования является уровень развития словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Предмет** исследования – методические условия формирования словообразовательных навыков у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи.

Цель, объект и предмет исследования обусловили необходимость решения следующих **задач**:

-Теоретически обосновать проблему формирования словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

-Провести диагностику уровня сформированности словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

-Разработать методические рекомендации по формированию словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Гипотеза** исследования заключается в том, что формирование словообразовательных умений будет эффективным, если опираться на учет особенностей когнитивного и речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи и закономерности онтогенетического развития грамматического строя речи.

**Теоретико-методологическая основа исследования:** работы по изучению детей с общим недоразвитием речи Р.Е. Левиной, труды отечественного лингвиста Е.А. Земской по изучению словообразования, концепция о системности языка (В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия), концепция о возрастных этапах, закономерностях и условиях развития словообразования в онтогенезе и его значении для развития устной речи (Д.Н. Богоявленский, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева,

Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин), теории словообразования (Г.О. Винокур, В.М. Жирмунский, М.М. Покровский, А.И. Смирницкий и др.), исследования Т.В. Тумановой в области формирования словообразования у дошкольников с ОНР, направления и приемы по развитию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста (Н.С. Жукова, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.), работы по формированию лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова), работы по формированию притяжательных прилагательных (В.В. Виноградов, А.А. Шахматов), работы по развитию речи у детей дошкольного возраста с ОНР (А.С. Загородняя, Е.А. Никулина).

**Методы исследования:**

теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап); метод количественного и качественного анализа результатов.

**База исследования:** муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №2», г. Строитель, Яковлевский р-н, дошкольная группа.

**Структура:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.

## 1.1 Словообразование как раздел языкознания

Словообразование как раздел языкознания исследуется лингвистами в течение длительного времени. В дореволюционный период наибольшую ценность в теоретическом освещении проблемы словообразования имели работы преподавателей Казанской лингвистической школы, в первую очередь, выдающегося лингвиста И. А. Бодуэна де Куртене, который одним из первых оценил значимость дневниковых записей детской речи для теоретической лингвистики. Заслугой Бодуэна де Куртене и его соратников был тезис о необходимости разграничения синхронного (языковые связи данного этапа) и диахронного (пути образования слов в прошлом), подходов к словообразованию.

Значительный вклад в теорию словообразования внес Ф.Ф. Фортунатов. В лекциях 1901 - 1902 гг. он четко разграничивает подходы к словообразованию, создает учение о форме слова, его способности делиться на основу и суффиксы.

На изучение словообразования большое значение оказали работы Г.О. Винокура и В. В. Виноградова.

Г.О. Винокур в «Заметках по русскому словообразованию» сформулировал принципы синхронного словообразовательного анализа.

На основе работ В.В. Виноградова словообразование формируется как самостоятельная дисциплина. В статьях 1951 - 1952 гг. он сформулировал связь словообразования с лексикой и грамматикой, дал классификацию способов словообразования в русском языке (8).

С середины 50-х годов появляются многочисленные работы по разным вопросам словообразования: Б.Н. Бловина, В.П. Григорьева, Е.А. Земской,

Н.М. Шанского и др.

На протяжении последних десятилетий отмечается активный процесс словообразования в русском языке. В этом процессе находят непосредственное отражение постоянные изменения в словарном составе языка, обусловленные различными переменами в жизни нашего общества.

Термин «словообразование» в лингвистике употребляется в двух значениях: как название процесса образования новых слов в языке и как название раздела языкознания, изучающую словообразовательную систему языка (8).

Словообразование как особый раздел науки о русском языке представляет собой учение о значимых частях в структуре слова и их взаимодействии друг с другом, а также о способах образования слов.

Словообразование в русском языкознании как самостоятельный раздел, изучающий словообразовательный строй языка, сложилось сравнительно недавно. Термин «словообразование» иногда используется и для обозначения словообразовательной системы, свойственной данному языку (17). Словообразование - процесс создания в языке новых лексических единиц, и его необходимо отличать от формообразования слов. В ходе словообразования в языке создаются самостоятельные новые слова: бумага - бумажный; бумага - бумажник, а при формообразовании возникают только другие формы одного и того же слова: бумага - бумаги. В процессе словообразования на основе одних и тех же слов образуются другие с иным значением и разной принадлежностью к частям речи: поле - полевой (наименование предмета и наименование признака предмета). При формообразовании одно и то же слово грамматически изменяет свою форму. Лексическое значение слова при этом сохраняется, и его принадлежность к определённой части речи остаётся прежней: учить, учу, учишь, учит (16).

Словообразование, как особый раздел науки о языке, включает две составные части – морфемистику и непосредственно словообразование. Морфемистика – наука о значимых частях слова – морфемах, т.е. учение о

строении, структуре слова (1).

Предметом словообразования является слово, способы его образования.

Словообразовательная система языка тесно связана с другими его сторонами (уровнями) – лексикой и грамматикой. Связь с лексикой проявляется в том, что новые слова пополняют словарный состав языка. Связь с грамматикой, в частности с морфологией, проявляется в том, что новые слова оформляются в соответствии с законами грамматического строя русского языка (2).

Так, образуемые в языке новые слова, всегда оформляются как определенные части речи (существительные, прилагательные, глаголы) со всеми грамматическими признаками этой части речи.

Двойной контакт словообразования – с лексикой и грамматическим строем – находит свое выражение в многообразии способов образования слов:

#### I. Морфологический

1. Аффиксация (префиксальный способ, суффиксальный способ, префиксально-суффиксальный способ);

2. Безаффиксальный способ;

3. Словосложение;

4. Аббревиация;

#### II. Морфолого-синтаксический

#### III. Лексико-семантический;

#### IV. Лексико-синтаксический (3).

Названные способы имеют не тождественную роль в процессе словообразования. Наиболее важный – морфологический способ, с помощью которого пополняются разные части речи, хотя с разной продуктивностью: существительные редко (сверхприбыль), прилагательные часто (премилый, сверхмощный) (7).

С точки зрения классического лингвистического подхода словообразование рассматривается двояко: с одной стороны - как процесс

или результат образования новых слов, с другой - как особый раздел науки, учение о том, «как делаются слова», по какой модели они построены и какой единицей мотивированы. Предметом непосредственного изучения при этом является слово, его состав, структура и способы его образования как действующей в языке единицы (4).

Долгое время словообразование рассматривалось не обособленно, а как часть грамматической системы языка. В связи с этим словообразование наряду со словоизменением признавались «однопорядковыми явлениями» (Бодуэн де Куртене и др.) и считались важнейшими аспектами усвоения грамматики родного языка. Но если учесть, что при словообразовании от одного слова образуются другие, отличные от него слова, а при словоизменении тождество слова (лексемы) не нарушается, т.е. одно и то же слово употребляется в разных грамматических формах, то, очевидно, что эти процессы не могут считаться «однопорядковыми». Тем не менее, некоторые учёные-лингвисты (Ф.Ф. Фортунатов, А.И. Смирницкий, А.А. Зализняк и др.) высказывали мысль о том, что граница между словообразованием и словоизменением не абсолютна. Более того, высказывалась мысль, что существует целый ряд промежуточных между этими процессами явлений (3,4).

Под словообразовательной системой понимаются элементы, из которых состоят слова, т.е. значимые части слова – корни, приставки, суффиксы, окончания, их структура и роль в словопроизводстве, а также законы, по которым одни слова (производные) мотивируются другими (производящими) (18).

Словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой - оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем. Словообразование – образование слов от других слов с помощью определенных операций, подразумевающих содержательные

и формальные изменения характеристик слова (17).

Слово, полученное в результате процесса словообразования, называется производным или мотивированным. Исходное же слово называется производящим, или мотивирующим. Словообразование как языковой процесс называется также деривацией, а его результаты – дериватами. К основным словообразовательным процессам относятся аффиксация (префиксация, суффиксация и т.д.), словосложение, конверсия и некоторые др.

Различают синхронное и диахроническое словообразование. Диахроническое словообразование изучает реальные процессы образования одних языковых знаков от других на протяжении исторического развития языка, а также исторические изменения словообразовательной структуры отдельных слов (в частности, путем опрощения и переразложения). Синхронное словообразование изучает не столько процессы, сколько отношения между словами, сосуществующими в одном синхронном срезе языка (17).

Основным понятием словообразования является словообразовательная мотивация. В синхронном словообразовании оно обозначает отношение, связывающее мотивирующее слово с производным (дериватом). Производное слово, как правило, сложнее мотивирующего и формально, и семантически. Так, глагол пересчитать является производным от глагола считать, поскольку образован от него путем присоединения приставки пере. Он сложнее как формально, поскольку в его составе присутствует соответствующий звуковой (или буквенный) сегмент пере-, так и семантически, поскольку в толковании глагола пересчитать должна быть отсылка к глаголу считать (17).

Другим важным понятием словообразования является словообразовательное значение. Речь идет, прежде всего, о значении аффиксов, используемых в рамках одного словообразовательного шага. Рассматривается ряд аналогичных шагов с разными мотивирующими

словами, в которых участвует данный аффикс. Существуют два основных подхода к выделению словообразовательного значения. При первом подходе оно определяется при помощи «семантического вычитания»: как повторяющиеся семантические различия между производными и мотивирующими словами. При втором подходе оно определяется как общая часть семантики соответствующих производных слов.

Производные слова, относящиеся к одной части речи и образованные с помощью одной и той же операции с одним и тем же значением, образуют словообразовательный тип. Так, в один словообразовательный тип входят существительные с уменьшительным суффиксом -ик: домик, садик, лилипутик; глаголы с приставкой за- в «начинательном» значении: забегать, запрыгать, зашуметь, зазвенеть и др.(8).

Таким образом, можно сделать следующие выводы по первой главе нашей курсовой работы:

1. В русском языке система словообразования соотносится как с лексикой, так и с грамматикой. Овладевая морфологическими средствами, выражающими многообразие значений в языке, ребёнок приобретает возможность пользоваться полноценной грамматически и фонетически правильно оформленной речью. Под словообразовательной системой понимают элементы, из которых состоят слова, значимые единицы слова (корни, приставки, суффиксы, окончания), их роль в словопроизводстве; а так же законы по которым одни слова (производные) мотивируются другими (производящими). У детей с нормальным речевым развитием, даже без специального обучения, с самого раннего возраста идёт активное усвоение способов словообразования, что подтверждается интенсивностью словотворчества. Постепенно, к концу дошкольного детства, у детей возникает критическое отношение к своей речи, речевой самоконтроль, стремление говорить правильно, “чувство языка”.

2. У детей с ОНР отмечаются выраженные, стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словообразования. У детей с первым

уровнем ОНР словообразование отсутствует, так как дошкольники опираются на лексическое, а не на грамматическое значение слов. Второй уровень характеризуется пониманием некоторых грамматических форм. На третьем уровне речевого развития, по наблюдениям Левиной Р.Е., «нарушения словообразования проявляются в трудности дифференциации родственных слов, в использовании вариантов слов; в неумении образовывать новые слова с помощью суффиксов и приставок, в невозможности выполнения заданий на словообразование. Эта невозможность обусловлена недостаточным пониманием изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; непониманием значения словообразующих морфем».

3. В процессе коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений словообразования использование игровых приёмов делает процесс обучения радостным и интересным, оптимизирует его.

Так, дети с ОНР эффективней воспринимают и различают значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах; быстрее формируются языковые обобщения; активизируется речемыслительная деятельность детей, развивается языковая догадка в отношении тех слов, которых ещё нет в словаре детей.

## **1.2 Словообразовательный компонент языковой способности детей дошкольного возраста**

Исследования в области психолингвистики вносят значительный вклад в изучение семантико-функциональной природы словообразовательных единиц и особенностей их восприятия.

В результате многостороннего исследования детской речи был выделен словообразовательный компонент в языковой способности человека (А.М. Шахнарович, Т.М. Черемухина). При этом подчеркивается, что «словообразовательный компонент не присущ ребенку изначально, он

является продуктом развития и возникает в определенный период этого развития» (19).

Установлено, что именно в дошкольный период происходит интенсивный процесс овладения значением производного слова, и подчеркивается важность данного этапа для всего процесса овладения языком в детском возрасте. Словообразовательная деятельность как бы подготавливается и обеспечивается развитием навыков понимания значения производного слова. В ходе этого процесса у ребенка складывается представление о производном слове как о мотивированном и конструируемом языковом знаке, вырабатываются модели-типы как необходимые средства анализа языкового материала и собственно словообразовательной деятельности ребенка... это, в свою очередь, обеспечивает новый уровень развития самой речевой деятельности ребенка (20).

Исследования речи дошкольников позволяют ученым выделить несколько этапов в процессе усвоения ребенком словообразовательной системы родного языка. Так, А.Г. Тамбовцева выделяет три основных этапа:

- период формирования предпосылок словообразования (от 2,6 до 3,6 – 4 лет), когда словопроизводство имеет случайный, ситуативный характер;
- период активного освоения словопроизводства, период регулярного словотворчества (от 3,6 - 4,0 до 5,5 - 6,0 лет).
- период усвоения норм и правил словообразования, самоконтроля, формирования критического отношения к речи, снижения интенсивности словотворчества (5,6 - 6,0) (21).

Этап формирования предпосылок словообразования связан с усвоением закономерностей родного языка в младшем дошкольном возрасте. В это время ребенок еще не может выделить в ситуации основные связи и отношения, то есть главное, и, с другой стороны, у него еще нет языковых средств для выражения выявленных связей и отношений. Поэтому характерный для данного периода развития ребенка тип обозначения

ситуации в целом соответствует уровню познания действительности, воспринимаемой в этот период еще фрагментарно-мозаично, без сколько-нибудь осознанного понимания ее единства (22).

Таким образом, в оценке ситуации ребенком данного возраста преобладает аналитический подход, процесс синтеза отсутствует, в результате чего словообразовательный процесс на данном этапе не имеет конечного продукта – производного слова (19).

В исследованиях отмечается, что уже в это время дети овладевают морфемой, имеющей собственное значение; происходит ориентировка «на общую звуковую характеристику морфемы» (А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.); ребенок подходит и к осознанию значения некоторых словообразующих аффиксов (А.Н. Гвоздев, Л. И. Гараева и др.).

Установлено, что ребенок начинает с ориентировки на фонетический облик слова и переходит к ориентировке на облик морфемы. Началом ориентировки является реальное предметное отношение, а затем уже – семантика сложного наименования, обозначающего это отношение. Формирование правил способствует «свертыванию» сложного наименования и выделению одного из компонентов как основы номинации событий, связей и отношений действительности (24). Однако на данном этапе семантика слов еще не понимается ребенком во всей сложности.

Этап активного освоения словопроизводства, период регулярного словотворчества (21) охватывает довольно большой временной отрезок: от 3,6 - 4,0 до 5,5 - 6,0 лет.

Особенность данного этапа состоит в том, что в процесс восприятия производного слова активно включается уже и языковой опыт ребенка: значение производного он начинает выводить не только с привлечением своего практического знания о предмете, но и путем осмысления структуры слова, значения его частей (19).

Таким образом, дети объясняют значение производного слова с опорой на его структуру, при этом создаваемое производное слово достаточно

адекватно отражает правильно осмысленные в качестве существенных связи и отношения элементов реальной деятельностной ситуации (20).

Исследования отмечают самостоятельную словообразовательную деятельность ребенка данного возраста, что является свидетельством овладения им определенной моделью-типом словообразования, которая позволяет установить связи между явлениями действительности и языковыми средствами их выражения (22).

Под моделью-типом понимается такая модель звукоформы, которая приложима ко всем явлениям данного типа. Модель-тип – это новинка в словотворчестве, которая является и симптомом перехода к системным правилам словообразования. Исследованиями установлено, что имеющиеся в сознании ребенка модели-типы словообразования относительно устойчивы, и в рамках данной модели-типа ребенком могут производиться разные по семантической сложности операции (Н.М. Юрьева, А.М. Шахнарович).

Процесс порождения производного слова имеет, по мнению ученых, двусторонний характер. Прежде всего, умение ребенка создавать производные слова связано с его способностью видеть то новое, что отличает данный актуальный объект номинации от подобных, выражаемых уже знакомой ему простой номинативной единицей. Процесс выделения нового в ходе сопоставления ранее зафиксированного образа подобного объекта, познаваемого в данный момент, процесс определения сходства и различия... и составляет внутренний, психический процесс выявления качественных сдвигов в объекте номинации, то есть процесс получения нового знания об объекте называния. С другой стороны, это умение связано с овладением языковым средством выражения нового знания об объекте наименования, которое в дошкольном возрасте обусловлено генерализацией наиболее употребительной словообразовательной модели и превращением ее в «модель-тип» (20).

На данном этапе дети очень ярко демонстрируют свое умение создавать производные слова, так как именно в этот период исследователи

фиксируют «номинативный взрыв» в речи ребенка (А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, Т.Н. Ушакова и др.). Рост словаря не успевает за потребностями общения, что приводит к резкому росту «детских» слов в речи ребенка. Имеющийся словарь ребенка не обеспечивает его потребности в номинации явлений, поэтому ребенком изобретается новая единица по усвоенным правилам (Т.А. Черемухина, А.М. Шахнарович и др.). При этом детские новообразования построены по продуктивным моделям современного языка и со строгим соблюдением деривационных значений («соритель» – тот, кто сорит; «лучный» – относящийся к луку и т.д.) (23).

Заключительный этап в усвоении словообразовательной системы дошкольниками (5,6 - 6,0) представляет собой период усвоения норм и правил словообразования, самоконтроля, формирования критического отношения к речи. снижения интенсивности словотворчества (21).

Семантика производного слова все менее оказывается связанной с реальной деятельностью ситуацией, а порождение производного слова все более выступает следствием действия узувальных правил словообразования, составляющих специфический компонент языковой способности (22).

В основе процесса усвоения правил словообразования лежат генерализация отношений между звукоформой грамматического элемента и его значением, обобщение ориентировочных действий ребенка в языковой действительности и «вращивание», редуцирование этих действий (24).

Таким образом, дошкольный период освоения словообразовательного аспекта родного языка характеризуется повышенным вниманием ребенка к морфемной структуре слова и готовностью самостоятельно создавать слова по типичным словообразовательным моделям. При этом последнее обычно называется словотворчеством, и характеризуется проявлением активности самого ребенка в овладении правилами словообразования (25).

Исследованиями установлено, что в образовании «неологизмов» участвует образное соответствие звучания слова и обозначенного им предмета, явления; звучания формы слова и предметных отношений (26).

Психофизиологической основой словотворчества, как показывают исследования, является генерализация отношений внутри слова, как комплексного раздражителя (24). В психолингвистических исследованиях Г.А. Черемухиной, А.М. Шахнарвича это определяется как процесс, началом которого является освоение словообразовательной модели, а затем применение этой модели для создания нового слова, оформления результата происшедших процессов номинации и универбизации в слове-универбе (25).

Исследователи выделяют несколько типов детских не узуальных образований. В частности, А.М. Шахнарвич считает, что «детскую» лексику можно разделить на три группы:

- слова с внесением мотивированности в существующие формы (мотивированное толкование слова);
- мотивированное изменение звуковой оболочки слова;
- образование нового слова с мотивированной звуковой формой.

Объясняя суть механизма детского словотворчества, многие исследователи ведущее место отводят образованиям по аналогии. Так, Т.Н. Ушакова отмечает, что акт словотворчества происходит в результате сложного взаимодействия словесных структур, где существенный компонент составляют образования по аналогии. Такие образования в своей физиологической сущности представляют собой «столкновение» и взаимодействие двух нервных структур некоторой обобщенной структуры слов, играющих роль «образца» в аналогичном процессе; структуры преобразуемого слова (27).

А.Н. Гвоздев в своих работах обращал внимание на самостоятельность ребенка в образовании слов, что имеет важное значение в проводимом ученым лингвистическом анализе формирования грамматического строя: «очевидным показателем... распада слов на морфологические элементы служит появление соответствующих образований по аналогии, создаваемых ребенком самостоятельно. Они показывают, что ребенок пользуется отдельными морфологическими частями как самостоятельными элементами

языка, так как употребляет их в таких сочетаниях, какие не мог получить от взрослых. Поэтому образования по аналогии приобретают первостепенное значение в вопросе об усвоении грамматического строя» (13).

Современные психолингвистические исследования связывают образования по аналогии с критериями усвоения различных грамматических категорий, значений, форм. При этом подчеркивается, что образования по аналогии лишь свидетельствуют о начале этого процесса (24).

Некоторые исследователи (Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева, А.М. Шахнарович и др.) связывают процесс словотворчества с овладением словообразовательными единицами более обобщенного характера – моделью-типом словообразования. Сущность овладения ребенком словообразовательными правилами родного языка состоит в том, что у него формируется некоторая «модель-тип» словообразования. Эта модель-тип основана, прежде всего, на активной ориентировочной деятельности ребенка в предметной и языковой действительности. Результатом ориентировочной деятельности являются обобщения – языковые и предметные. Реализацией таких обобщений и служит «модель-тип», устанавливающая связи между явлениями действительности и языковыми средствами их выражения (обозначения и обобщения) (25).

Таким образом, исследование механизмов овладения словообразовательным компонентом языковой способности дает основание утверждать, что дошкольники на бессознательном уровне овладевают словообразовательными закономерностями родного языка и пользуются ими в своей повседневной речевой практике. Сам процесс овладения данными языковыми законами до конца не изучен, не раскрыты особенности механизмов, на которых держится данная языковая способность.

Однако то, что эти механизмы реально существуют, отмечали в своих работах еще ученые прошлого века и называли эту способность «чувством языка».

Современные исследования детской речи позволяют утверждать, что

дети дошкольного возраста (3-4 года) понимают значение отдельных структурных элементов слова, ориентируются на них при образовании новых слов. Данный факт свидетельствует об остром языковом чутье дошкольников (Л.И. Айдарова, А.Н. Гвоздев и др.).

Итак, исследования детской речи показывают, что еще в ранние годы ребенок овладевает словообразовательным компонентом речевой деятельности, обеспечивающим процесс овладения семантикой производного слова на основе осмысления структуры и понимания значения морфем (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Н.М. Юрьева, Г.А. Черемухина, А.М. Шахнарович и др.).

Установлено, что ребенок к началу школьного обучения практически владеет всеми формами и значениями, которые существуют в языке, хотя это «владение» и находится на уровне неосознанного. Ребенок понимает грамматические значения отдельных морфем слова, оперирует ими и использует при создании своих новых слов в период словотворчества на основе чувства языка. Языковое чутье к началу школьного обучения не исчезает, а протекает в более скрытых формах.

### **1.3 Особенности формирования системы словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

При общем недоразвитии речи формирование грамматического строя происходит с большими трудностями, чем овладение словарем: значения грамматических форм более абстрактны, правила грамматического изменения слов многообразны (28).

Овладение грамматическими формами словоизменения, способами словообразования, различными типами предложений происходит у детей с ОНР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии; недостаточность грамматического строя проявляется в более медленном темпе усвоения законов грамматики, в дисгармонии развития

морфологической и синтаксической систем языка (3).

Одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является расхождение в объеме пассивного и активного словаря: дети понимают значения многих слов, объем их пассивного словаря достаточен, но употребление слов в речи сильно затруднено.

Бедность активного словаря проявляется в неточном произнесении многих слов – названий ягод, цветов, диких животных, птиц, инструментов, профессий, частей тела и лица. В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия. Трудно усваиваются слова, имеющие обобщенное значение, и слова, обозначающие оценку, состояние, качество и признак предмета. Слова и понимаются, и употребляются неточно, значение их неправомерно расширяется, или, напротив, оно понимается слишком узко. Отмечается задержка в формировании семантических полей (29).

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с ОНР. Основным механизмом морфологических аграмматизмов, заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

В работах Н.С. Жуковой, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой выделены следующие нарушения морфологической системы языка у детей с ОНР:

1) неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (копает лопата, красный шары, много ложек);

2) неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет два пуговиц);

3) неправильное согласование глаголов с существительными и местоимениями (дети рисует, они упал).

4) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала);

5) неправильное употребление предложно – падежных конструкций (под стола, в дому, из стакан) (32,31,30).

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы (окказиональные формы). Общие окказионализмы характерны как для нормального, так и для нарушенного речевого развития.

Наиболее распространенные ошибки в импрессивной речи (ребенку требовалось слушать и соотносить с картинным материалом варианты нормативных и ненормативных прилагательных):

- опознание ненормативного варианта прилагательного как правильного. Например, услышав пары «соломенный» - «соломный», дети заявляли, что оба слова верны;
- определение ненормативного варианта прилагательного, но при исправлении образование другого ненормативного слова. Например, услышав словосочетание «соломная крыша» дети отвечали: «соломатая крыша»;
- отказы от выполнения заданий в связи с незнанием правильного варианта.

Вторая серия заданий побуждала детей к самостоятельному образованию производных имен прилагательных от существительных при помощи суффиксации. Речевой материал давался в такой последовательности: образование качественных, относительных и притяжательных прилагательных (33).

Анализ результатов исследования словообразования качественных прилагательных показал, что дети с ОНР допустили здесь в 3,3 раза больше ошибок, чем ребята без речевой патологии, причем, если ошибки в виде образования неологизмов были в обеих группах, то лексические замены и словоизменение – только у детей с речевыми нарушениями.

При выполнении этого задания в группах наблюдалась одна и та же ошибка: образование неологизмов с использованием синонимичных аффиксов. Дети применяли суффиксы «ив» и «ов», продуктивные для данной

словообразовательной модели. («Как назвать зайца за трусость? Какой он?» - «Трусовый». «Если осенью часто идут дожди, как назвать такую осень? Какая она?» - «Дождивая».)

Дети с общим недоразвитием речи образовали в 2,8 раза больше неологизмов, чем дети без речевой патологии.

При этом у детей с ОНР были выявлены следующие специфические ошибки:

- Образование неологизмов:

замена суффиксов. Дети получали неологизмы при помощи различных нормативных суффиксов. Для окказионализмов они часто использовали суффиксы «н» и «ов», имеющие высокую активность в этой модели. В ряде случаев испытуемые употребляли суффикс «н» там, где требовался «ов», и наоборот, вместо «н» использовали «ов» («грибной» - «грибовый», «березовый» - «березный», «фарфоровый» - «фарфорный»);

наложение суффиксов. Например, «черничный джем» - «чернивный», «грибной суп» - «грибиновый». Возникновение этой ошибки объясняется тем, что ребенок здесь как бы усиливает качественную оценку предмета, объекта или явления, либо, напротив, подчеркивает лишь частичную ее выраженность;

отсутствие суффикса. Например, «сосновая шишка» - «сосная», «вишневое варенье» - «вишное», «ножницы из металла» - «металые».

- Нарушение акцентуации. Дети сохраняли ударение, характерное для мотивирующего слова, например, «кленовый», «пуховая».

- Отказы от выполнения задания.

- Ошибки детей с ОНР:

образование неологизмов при помощи ненормативных суффиксов. Например, крыша «из соломы» - «соломта», занавеска «из ситца» - «сическая», «сичная», ножницы «из металла» - «металовичи»;

лексические замены. Наблюдались замены слов как близкие по семантике («пуховая подушка» - «пушистая»), так и далекие («металлические

ножницы» - «меховые»);

использование приставки. Например, «грушевое варенье» - «игрушеновое варенье»;

словоизменение. Эта особенность совершенно не свойственна ребятам с нормально развивающейся речью, зато присуща детям с ОНР. Они правильно образовывали словоформу, но при этом могли допускать нарушения согласования и воспроизводить ее в косвенном падеже. Например, «черничный джем» - «черничная джем», «вишневое варенье» - «вишневая варенье».

- Неправильный выбор основы мотивирующего слова. При верном выборе корневой морфемы дети с ОНР образовывали прилагательные при помощи продуктивных суффиксов для данной словообразовательной модели. Например, «шишка ели» - «шишковая».

- Единичные случаи неправильного выбора мотивирующего слова с ненормативным словообразованием. Например, «горка из снега» - «снегопадная» (5).

Анализ исследования образования притяжательных прилагательных (в основном с помощью суффиксов «ин», «ов») показал, что дети с ОНР хуже образовывали притяжательные прилагательные, чем качественные и относительные, хотя принадлежность осознается дошкольниками раньше других значений. Причину трудностей в данном случае можно объяснить прежде всего тонкой семантической противопоставленностью словообразовательных аффиксов этих прилагательных, выражающих принадлежность либо к индивиду (суффикс «ин»), либо к классу (суффикс «й»), а также большим количеством чередований при словообразовании (5).

- Образование неологизмов:
- с использованием синонимичных суффиксов. Испытуемые часто применяли высокопродуктивные для этого типа суффиксы «ин», «ов» («медведино ухо», «волчин хвост», «волковый хвост», «лисовая лапа»);
- с заменой суффиксами другого деривационного значения. В ряде

случаев дети сохраняли правильную основу производного слова, но образование притяжательных прилагательных с суффиксом «й» осложнялось добавлением «лишнего» суффикса («медвежее», «лисичья»).

Приведенные неологизмы свидетельствуют о том, что дети заимствуют из речи окружающих производные слова в целом и не создают их по правилам словообразования, а воспроизводят на основе общего звукового образа, часто в искаженном виде, что обусловлено недостаточностью фонематического восприятия и анализа.

- Повторение заданного слова. Например, «ухо медведя, чье ухо?» - «медведя».

Для детей с ОНР характерна такая ошибка, как неправильный выбор флексии. Чаще всего она проявлялась в замене кратких окончаний полными. Например, «бабушкиная фартук», «дедушкиная кресло». Эта ошибка объясняется тем, что в притяжательных прилагательных, образованных от одушевленных существительных, отмечается дифференциация принадлежности к индивиду («мамина, папин») и к классу («собачий, черепаший»). В прилагательных с принадлежностью к классу используется суффикс «й» и флексия, напоминающая полную форму относительных или качественных прилагательных («горячий, холодный»). А в случае принадлежности к индивиду они имеют суффикс «ин» и краткую форму окончаний («мамин, папин»). Непонимание противопоставлений этих принадлежностей по значению и формальному выражению приводит к тому, что дети с ОНР смешивают не только суффиксы, но и звуковую оболочку флексии.

Наибольшие трудности у детей с ОНР возникли при образовании притяжательных прилагательных, лучшие показатели были при образовании качественных и относительных прилагательных.

Поскольку детям предлагался материал для суффиксального словообразования, то другие модели они использовали крайне редко и необоснованно («варенье из груш» - «игрушеновое»). Но и суффиксальное

словообразование вызывало большие трудности, часто связанные с вариативностью суффиксов в языке, их многозначностью, а поэтому и невозможностью создать их дифференциации. Детям необходимо не только придумать прилагательное, имея основу и какой-то запас морфем, но еще и сравнить, сопоставить его с аналогичными построениями («березовый, осиновый», но - «тополинный»). У детей с ОНР выбор морфем очень ограничен. Кроме того, на речевое поведение дошкольника, даже нормально говорящего, существенно влияет предыдущий способ словообразования, наблюдается как бы «застывание» на нем. Для создания новых слов дети пользовались наиболее часто употребляемыми суффикс (13).

Итак, в ходе исследования словообразования прилагательных были выявлены ошибки.

- Образование неологизмов:
- с использованием синонимичных аффиксов;
- с заменой суффиксом другого деривационного значения;
- наложение суффикса;
- отсутствие суффикса.
- Нарушение акцентуации.
- Отказ от выполнения задания.

Специфические ошибки:

- образование неологизмов с использованием ненормативных суффиксов;
- замена словообразования словоизменением;
- лексические замены;
- использование префиксально-суффиксального способа образования вместо суффиксального;
- неправильный выбор основы мотивирующего слова;
- неправильный выбор флексии (34).

Результаты анализа свидетельствуют о значительном нарушении у детей с ОНР как семантического, так и формально-языкового уровня

словообразовательных процессов. И главная проблема заключается в том, что не развиты даже продуктивные модели-типы, отсутствует словообразовательная парадигма.

#### **1.4 Методические подходы к формированию словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.**

Словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одной из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой - оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем

Логопедическая работа направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. При этом развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно.

Т.Б. Филичева, А.В. Соболева предлагают следующее содержание логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи.

На первоначальных этапах образования уменьшительно-ласкательных слов дается сопоставление двух предметов – большого и маленького, подчеркивается, как по-разному они называются. Интонационно выделяется суффикс (кот — котик, куб — кубик, рот — ротик и т. д.). Далее детям предлагается поднять только ту картинку, которую называет педагог: у кого шар, шарик, мяч, мячик, машина, машинка (35).

Включая упражнения на закрепление новых слов в самостоятельной речи, дети сначала повторяют вслух за педагогом предложенный образец, а затем самостоятельно составляют предложения.

При этом можно использовать:

а) демонстрацию действий;

- б) картинок;
- в) опорные слова;
- г) вопросы.

Обучая детей употреблению существительных с уменьшительными значениями, важно правильно подобрать наглядный материал.

Так, сначала даются упражнения на образование существительных мужского рода с суффиксом «ик-ок» (хвостик, бантик, грибок, дубок, затем существительных женского рода с суффиксом «к» (куколка, машинка).

Путем специальных дидактических упражнений детей учат различать сходные по внешним признакам действия, но отличающиеся оттенками.

Эти различия передаются разными приставками. Например, пришел, ушел, вышел, подошел. Сначала детям демонстрируется 2 противоположных действия (пришел — ушел, предлагается их сравнить и определить, разные они или одинаковые. Далее интонационно педагог выделяет 1-ю часть слова, приставку (при-шел, у-шел, подчеркивая, как по-разному эта часть слова меняет действия.

Следующий этап включает в себя обучение умению определять обобщающее значение слова: раздаются картинки, а дети показывают, про кого можно сказать: пришел — ушел. Предложив детям самостоятельно выполнить аналогичные действия, необходимо затем составить предложения с этими глаголами:

Большое внимание уделяется обучению детей образованию новых существительных с помощью суффиксов, например: «ница» (в значении вместилища — сахарница, «ник» (чайник, слов, обозначающих лиц по их действиям и способу деятельности (суффиксы: ница, ка, унья, ист — артистка, шалунья, покупательница, воспитательница, машинист, журналист) (35).

Обучение и закрепление навыков словообразования проводится в виде различных игровых фрагментов, где действующими лицами являются сами дети или их любимые персонажи. Широкое использование наглядности,

элементов музыки, активизации речевой деятельности, различные формы поощрений помогают поддерживать эмоциональный положительный настрой детей, интерес к занятиям (35).

Первый раздел включает в себя ориентировочно-исследовательскую деятельность детей.

Можно выделить два направления.

Первое-формирование предварительной ориентировки детей в формально-семантической структуре слов на основании таких критериев, как: длина слогового контура, звуковое сходство пар родственных слов. Для ориентировки детей в морфемной структуре слов используется метод их бинарного (парного противопоставления, сопровождающийся сравнением содержательного аспекта.

Специфически подбирается лексический материал для специальных упражнений.

В современной лингвистике в зависимости от степени членимости слов выделяют два класса: исходные, или производящие основы, типа «лист», и производные слова типа «лиственный». Именно такой принцип деления слов обуславливает целесообразность указанных выше критериев для ориентировки. Объединяя исходные и производные слова в пары для ориентировки, необходимо соблюдать следующие условия:

- наличие между словами существенной семантической разницы, например, «камень-каменщик». Уменьшительно-ласкательные суффиксы не изменяют полностью значения слова, а лишь меняют качественную характеристику обозначаемого, а поэтому представляется нецелесообразным начинать с них парное противопоставление значений слов;

- наличие значительной кинестетически ощутимой разницы между исходным и производным словами. В ряде случаев, когда словообразовательный аффикс выражен одним звуком, ребенок игнорирует произносительную разницу между вариантами слов («конфета-конфетка», использование продуктивных словообразовательных принципов:

суффиксального – для имен существительных и прилагательных, префиксального - для глаголов;

- подбор слов, имеющих четкие границы членимости, например, «ключ-ключник»;

- при контекстном предъявлении парных однокоренных слов располагать их в непосредственной близости друг от друга -по принципу минимальной удаленности производного слова от производящего в рамках одного предложения (36).

Таким образом, первое направление логопедической работы фактически направлено на формирование начальных уровней антиципации как особого качества восприятия, обеспечивающего опережающее опознание объекта и (или) слова еще до того, как они будут полностью восприняты.

Второе направление в рамках первого раздела работы ставит задачу по формированию речемыслительного уровня антиципации (т.е. обобщения, гипотезы об объекте, явлении, как следствие - обобщенности восприятия морфем. Все это должно помочь детям осознать морфему как отдельный языковой знак. Необходимо:

- закрепить навык нахождения однокоренных слов в контексте;
- закрепить умение выделять в словах словообразовательные аффиксы;
- отметить изменение, которое произошло с реальными предметами, явлениями;
- сформировать умение определять позицию словообразовательного аффикса в слове;

Показать наглядно способы конструирования наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Соблюдая перечисленные требования к лексическому материалу приведем следующие образцы слов:

- существительные с суффиксом «ник»: пожарник, лесник, школьник;
- относительные отыменные прилагательные с суффиксом «ов»:

сливовый, луковый, гороховый;

-приставочные глаголы: убежал, выбежал, забежал (21).

Второй раздел включает в себя обучение дошкольников с общим недоразвитием речи навыкам осознанного образования производных слов. Подобное осознание становится возможным, когда формируются обобщенное восприятие не только предметного мира, но и языковых явлений, т. е. по мере усвоения правил словообразования. Теперь необходимо:

- закрепить навыки составления производных слов по знакомым словообразовательным моделям;

- продолжить формирование у ребенка обобщающего значения словообразовательных морфем;

- научить сравнивать между собой словообразовательные модели, выделять в них похожие и различные компоненты (на слух и графически);

-сформировать понимание общности производящей основы для нескольких производных наименований;

- закрепить навыки осознанного применения словообразовательных правил.

В результате проведения подобной работы дети должны научиться обобщать значение морфологических элементов слов, закрепить умение их соединения в рамках целостного слова в соответствии как с формально-семантическими, так и с фонетическими правилами русского языка (36).

В основу коррекционной работы по формированию навыков словообразования положены такие дидактические принципы, как переход от простого к сложному, системность и концентричность при изучении материала, который подобран с учетом возрастных особенностей детей, а также с учетом ведущей деятельности дошкольника – игры. Комплексный подход и систематичность занятий, направленных на развитие словообразовательных навыков обеспечивают эффективность работы.

## Выводы по первой главе

Формирование грамматического строя речи и словообразования в онтогенезе тесно связано с общим речевым развитием ребенка. К концу дошкольного возраста в результате развития и усложнения видов деятельности ребёнка и форм его общения с окружающими его людьми имеет место значительный прогресс в практическом овладении ребёнком родной речью.

При общем недоразвитии речи (ОНР) формирование грамматического строя речи и словообразования происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарём. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

Грамматические формы словообразования, словоизменения, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразное овладение грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Таким образом, у дошкольников с ОНР имеются нарушения словообразования.

Это связано:

- с трудностями выделения существенных признаков слов;
- с недоразвитием мыслительных операций сравнения и обобщения;
- с недостаточной активностью поиска слова;
- с несформированностью смысловых полей внутри лексической системы языка;
- с неустойчивостью связей внутри лексической системы языка;

- с ограниченностью объёма словаря, что затрудняет выбор нужного слова.

## ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

### 2.1 Экспериментальное исследование словообразовательных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи

Изучив проблему словообразования дошкольников и проанализировав научно-педагогическую литературу по этой проблеме, мы поставили целью эксперимента – выявить уровень сформированности словообразовательных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи. В экспериментальном исследовании участвовало 20 детей (5-ти и 6-ти лет), из них 10 испытуемых с общим недоразвитием речи II и III уровня: (экспериментальная группа) и такое же количество их сверстников с нормальным речевым развитием (контрольная группа).

Списки детей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 2.1.

**Таблица 2.1.**

#### Списки детей экспериментальной и контрольной групп

экспериментальная группа		контрольная группа
1. А. Наисия	ОНР III уровень р.р.	1. Б. Наташа
2. Б. Лиля	ОНР II уровень р.р.	2. К. Дима
3. В. Ира	ОНР III уровень р.р.	3. Л. Арина
4. К. Илья	ОНР III уровень р.р.	4. О. Ренат
5. М. Сережа	ОНР II уровень р.р.	5. М. Денис
6. П. Люда	ОНР II уровень р.р.	6. С. Наташа
7. С. Миша	ОНР II уровень р.р.	7. Я. Марина
8. И. Матвей	ОНР III уровень р.р.	8. Ш. София
9. Е. Кристина	ОНР III уровень р.р.	9. Г. Павел
10. Д. Кирилл	ОНР II уровень р.р.	10. Р. Костя

Для обследования навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами был использован адаптированный вариант методики Р.И. Лалаевой. Диагностическая программа Р.И. Лалаевой

включает следующие направления изучения:

- 1) Образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением;
- 2) Образование, значение названий детёнышей животных;
- 3) Образование имен существительных, которые обозначают вместилище чего-нибудь;
- 4) Образование имен существительных со значением единичности;
- 5) Образование имен существительных со значением женскости;
- 6) Образование названий профессий женского рода.

Оценка результатов проводится по четырех бальной системе:

Высокий уровень (4 балла) – правильное и самостоятельное выполнение задания.

Уровень выше среднего (3 балла) – правильное выполнение задания с помощью экспериментатора или самостоятельное исправление неправильного ответа после уточнения задания, единичные случаи ошибок при выполнении задания.

Средний уровень (2 балла) – правильное выполнение более половины задания.

Уровень ниже среднего (1 балл) – ошибки в большинстве предложенных заданий, помощь экспериментатора неэффективна.

Низкий уровень (0 баллов) – неправильное выполнение всех заданий, или простое повторение заданного слова или отказ от выполнения задания, помощь экспериментатора неэффективна.

В ходе обследования после выполнения каждого задания выставлялся количественный балл в соответствии с предложенной системой оценок Р.И. Лалаевой, велся протокол, записывались замечания об особенностях выполнения заданий, о проведении и стиле работы каждого ребенка: насколько он самостоятелен, активен, инициативен.

Данная методика включает ряд заданий, представленных нами ниже.

*Задание 1. Образование существительных с уменьшительно-*

*ласкательным значением.*

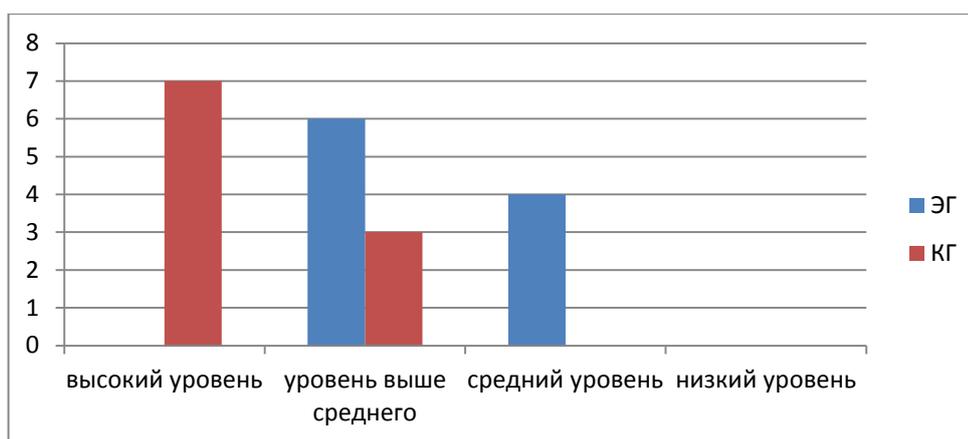
Речевой материал: предметные картинки и слова: стул –стульчик, стакан –стаканчик, кувшин –кувшинчик, дом –домик, стол –столик, мяч –мячик, платок –платочек, звонок –звоночек, веник –веничек, замок –замочек, машина –машинка, миска –мисочка, пуговица –пуговичка, синица –синичка, ресница –ресничка, береза –березонька, книга –книжечка, дочь –доченька, тетя –тетенька, подушка –подушечка, кукла –куколка, роща –рощица, кольцо – колечко, ведро –ведерко, одеяло –одеяльце, дерево –деревце, зеркало –зеркальце, платье –платьице, кресло –креслице, масло –маслице, письмо –письмецо, крыло –крылышко, бревно –бревнышко, пальто –пальтишко.

Процедура и инструкция: ребенку предлагаются парные предметные картинки с изображением большого и маленького предмета. Экспериментатор показывает картинку и задает вопрос: «Это что на картинке?» При затруднениях при выполнении заданий помогают таким образом: «Стол –это большой предмет, а как назвать ласково одним словом маленький стол?».

Выполняя задания на образование имён существительных с уменьшительно-ласкательным значением, дети экспериментальной группы в экспрессивной речи допустили большее количество ошибок, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Наиболее часто детьми допускались ошибки при словообразовании существительных с суффиксами еньк-(дочь –дочишка, а не доченька; тетя –тётка, а не тетенька), -чик-(стул –стулик, а не стульчик), -иц-(миска –мисочица, а не мисочка, кресло –креслишко, а не креслице).

Дети экспериментальной группы владеют средним и преимущественно выше среднего уровнями развития словообразования имен существительных с уменьшительно-ласкательным значением (рис. 2.1.).



**Рис. 2.1. Данные исследования словообразования имён существительных с уменьшительно-ласкательным значением детьми ЭГ и КГ**

В отличие от испытуемых экспериментальной группы дети контрольной группы допускали единичные ошибки.

Из таблицы 4 мы видим, что в контрольной группе дети владеют высоким и выше среднего уровнями развития словообразования существительных с уменьшительно-ласкательным значением.

Дети правильно образуют существительные с суффиксами -ик-, -к-, -очк-, -ц-, -чик-, -иц-, -ышк-. Причем употребляют их в существительных всех трёх родов.

Раннему появлению данных суффиксов способствует обилие ласкательных слов в речи взрослых в разговоре с ребёнком.

*Задание 2. Образование, знание названий детёнышей животных.*

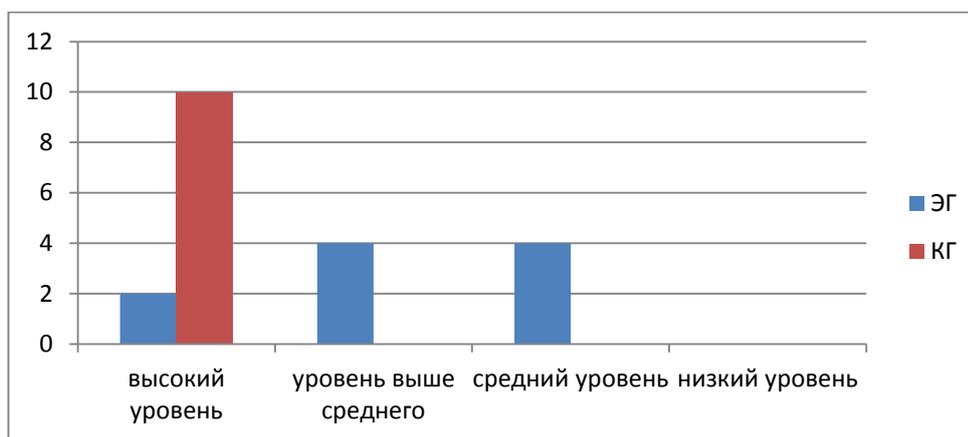
Материалом исследования являлись такие картинки: лиса –лисенок – лисята, коза –козленок –козлята, кот –котенок –котята, еж –ежонок –ежата, утка –утенок –утята, волк –волчонок –волчата, медведь –медвежонок – медвежата, белка –бельчонок –бельчата, свинья –поросенок –поросята, курица –цыпленок –цыплята, лошадь –жеребенок –жеребята, корова – теленок –телята.

Процедура и инструкция: в начале исследования формируется ориентировка в задании: «У утки родились маленькие уточки». «Про

детеныша утки мы скажем: утенок. А если их несколько, то как правильно сказать?» и т.д.

Образовывая названия детёнышей животных, дети контрольной группы не допустили ошибок, как наблюдалось в предыдущем задании.

Учащиеся контрольной группы продемонстрировали высокий уровень развития (рис. 2.2.).



**Рис. 2.2. Данные исследования словообразования названий детёнышей животных детьми ЭГ и КГ**

У испытуемых в пределах нормы сформировалось употребление суффиксов -онок-, (-ат-, -инят-во мн.ч). Это подтверждается проведёнными исследованиями А.Н. Гвоздева о появлении данных суффиксов в онтогенезе после 4 лет 5 месяцев. Так, они чаще используются в обиходной речи.

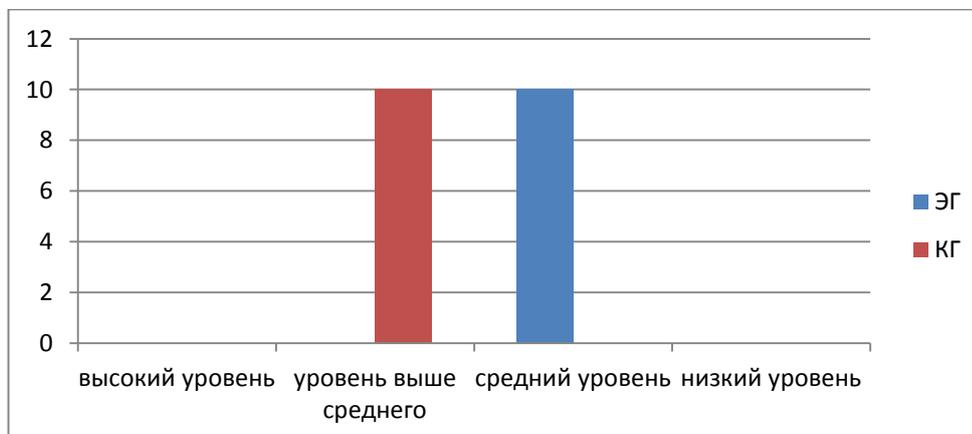
Наиболее часто дети экспериментальной группы ошибались, образуя следующие существительные: медвежонок -«медведенок», телёнок -«коровенок», ежонок -«ежичек», поросёнок -«свинёнок» и т.д., что подтверждает то, что дети экспериментальной группы недостаточно усвоили словообразование суффиксов -онок-, -енок-. Типичными оказались замены слов, которые входят в одно родовое понятие (свинья -свиненок -свинята, лошадь -лошадёнок -лошадки) или дети заменяли словообразование на высказывание (коза -козье стадо).

*Задание 3. Образование имен существительных, которые обозначают вместилище чего-нибудь.*

Процедура и инструкция: в начале исследования формируется ориентировка в задании: «Сахар хранится в сахарнице. А как назвать посуду, в которой хранится чай?». В дальнейшем экспериментатор показывает картинку (или называет слово) и задает аналогичный вопрос.

Диагностический материал: предметные картинки и слова: чай – чайница, сахар –сахарница, суп –супница, пепел –пепельница, салат – салатница, соус –соусница, мыло –мыльница, селедка –селедочница, соль – солонка, масло –масленка.

Задание на словообразование имён существительных, обозначающих вместилище чего-либо дети контрольной группы выполнили практически не допустив ошибок, у них выше среднего уровень словообразования с аффиксом -ница. У детей экспериментальной группы преобладает средний уровень развития словообразования вместилища чего-нибудь, у них только усваивается аффикс -ница, порой они заменяют его на аффикс -ник (мыльник, соусник) (рис. 2.3.).



**Рис. 2.3. Данные исследования словообразования имён существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь детьми ЭГ и КГ**

Наибольшие сложности у детей обеих групп вызвало образование слов «селедочница», «солонка», «чайница».

Несколько детей экспериментальной группы неправильно ставили ударение в словах. Чаще всего дети ошибались в таких случаях: говорили «чайник» вместо «чайница», «сольница» вместо «солонка».

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова убеждены, что подобное явление связано с тем, что ребёнок, выделив морфему-нищ-из слова «сахарница», сообразуясь с данным значением, образует слова типа «сольница», «селёдняца», «маслёница».

Двое испытуемых из экспериментальной группы не смогли образовать существительное «супница», называя такой предмет «кастрюля». Данные ошибки, скорее всего, возникают у детей из-за того, что в обиходе ребенок редко встречается с такими предметами.

*Задание 4. Образование имен существительных со значением единичности.*

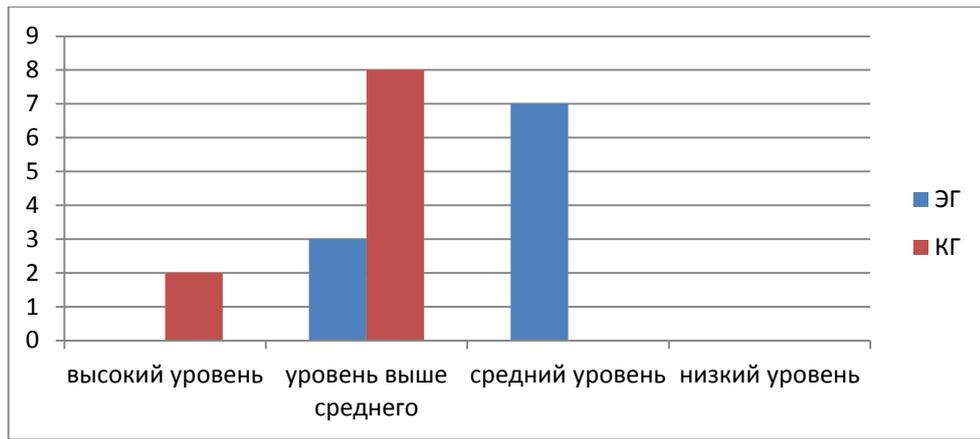
Процедура и инструкция: В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Представь себе, что на улице идет снег, и маленькая частичка снега упала тебе на лицо. Эта частичка снега называется «снежинка».

Итак, снег – снежинка. Далее детям предлагается образовать по аналогии другие производные слова.

Материал: предметные картинки и слова: пыль –пылинка, бусы – бусинка, крупа –крупинка, виноград –виноградинка, ворс –ворсинка, горох – горошинка, жемчуг –жемчужинка, песок –песчинка, дождь –дождевка, снег – снежинка.

Образовывая имена существительных со значением единичности, дети экспериментальной группы допускали большее количество ошибок, в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

Чаще всего детьми были допущены такие типы ошибок, как неправильное употребление суффиксов -ин,-инк-(ворсик, ворсичка). Это указывает на то, что дети с общим недоразвитием речи не смогли усвоить словообразование с данными суффиксами. В таком задании у них преобладающим оказался средний уровень развития, как мы видим на рис. 2.4.



**Рис. 2.4. Данные исследования словообразования имён существительных со значением единичности детьми ЭГ и КГ**

В отличие от детей экспериментальной группы испытуемые контрольной группы допускали значительно меньше ошибок (например, «пылина» вместо «пылинка»). В большинстве своём дети с нормальным речевым развитием показали выше среднего уровень развития словообразования существительных со значением единичности.

Большие сложности у детей экспериментальной группы были в образовании слов «пылинка», «дождинка», «песчинка».

Испытуемые совсем не разграничивали существительные и возможные существительные со значением единичности. Вместо слова «бусинка» ребенок подбирал слово «шарик», вместо слова «ворсинка» – слово «нитка».

Так, даже с помощью экспериментатора дети экспериментальной группы испытывали большие трудности в образовании существительных со значением единичности. Вместо слова «пылинка» дети подбирали слово «пылька», вместо слова «песчинка» – слово «песочница».

Дети контрольной группы испытывали меньшие трудности в данном задании. Они усвоили в большей степени словообразование с суффиксом -инк-, которым обозначается единичность.

*Задание 5. Образование имен существительных со значением женскости.*

Речевой материал: предметные картинки и слова: медведица, волчица, тигрица, львица, слоница, ежиха, лосиха, зайчиха, крольчиха, воробыха.

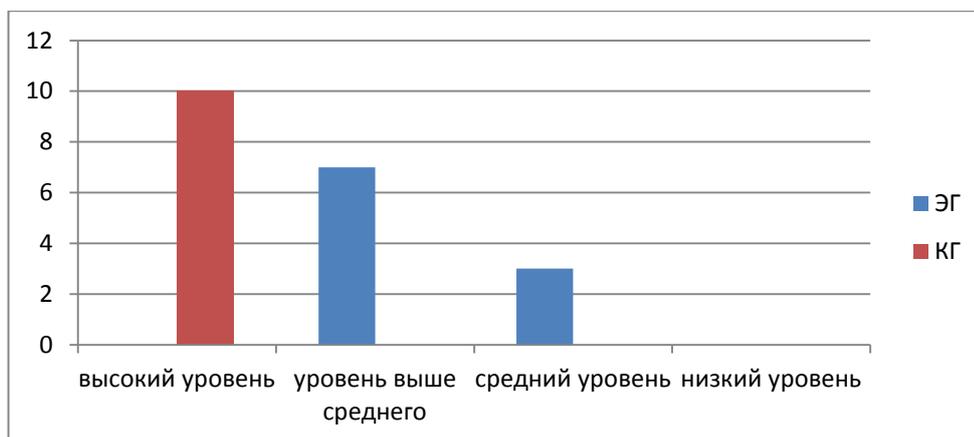
Процедура и инструкция: в начале исследования формируется ориентировка в задании: «Вспомним сказку про трех медведей. Папа медвежонок –медведь. А как назвать его маму? (Медведица). А теперь я буду называть папу, а ты называй маму детенышей животных. Волк -...» и т.д.

В отличие от респондентов экспериментальной группы детьми контрольной группы не было допущено ошибок. У данных детей высокий уровень развития словообразования существительных со значением женскости (рис. 2.5.).

Образовывая имена существительные со значением женскости, дети экспериментальной группы также допустили больше ошибок, чем их сверстники с нормой речевого развития.

Наибольшие сложности у детей экспериментальной группы вызвало образование слов «крольчиха», «воробыха», «ежиха», «волчица».

Чаще всего дети допускали ошибки такие ошибки, как замена суффиксов -их-, -иц-(лосица, тигриха).



**Рис. 2.5. Данные исследования словообразования имён существительных со значением женскости детьми ЭГ и КГ**

Дети испытывали трудности в образовании новых существительных. На вопрос: «Как назвать маму слона?» Матвей отвечал «слоница». Однако и после того, как экспериментатор поправлял данное словообразование

ребенка и давал верный ответ, Матвей не смог уловить закономерности и на вопрос «Как зовут маму кролика?», ответил «кроватьница». Как видно из рис. 2.5., детям экспериментальной группы присущ средний и выше среднего уровни развития словообразования существительных со значением женскости.

У детей с общим недоразвитием речи преимущественно усвоен словообразовательный суффикс -иц-, и усваивается суффикс -их-.

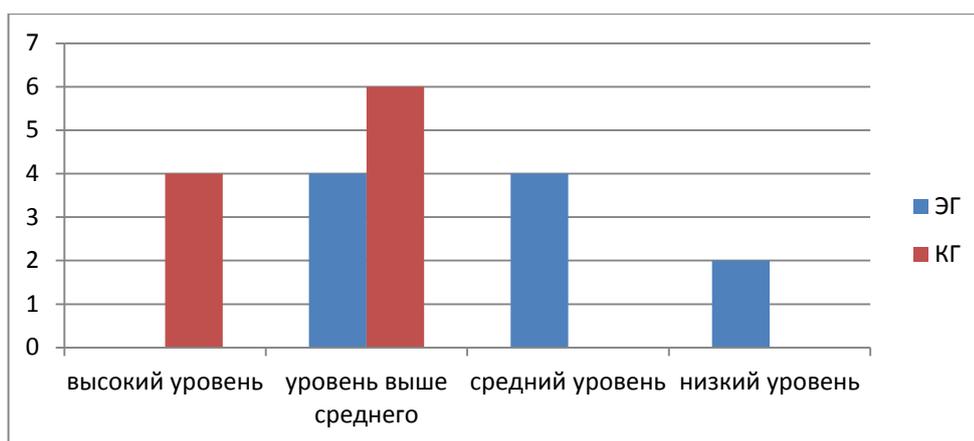
Ошибки свидетельствуют о нарушении операций нахождения аффикса, который соответствует заданной модели.

*Задание 6. Образование названий профессий мужского рода.*

Речевым материалом для исследования служат картинки существительных –профессий мужского рода: Работает на кране (крановщик); Чинит часы... (часовщик); Дома строит... (строитель); Чинит сапоги... (сапожник); Проверяет билеты... (билетер); Вставляет стекло...(стекольщик); Ездит на велосипеде ... (велосипедист); Играет в хоккей... (хоккеист); Играет в футбол ... (футболист); Играет на скрипке ... (скрипач). Точит ножи...(точильщик). Играет на пианино...(пианист). Летает на самолёте...(лётчик). Продаёт продукты...(продавец).

Процедура и инструкция: ребенку задаются следующие вопросы: «Работает на кране –крановщик». Как называют того, кто чинит часы?»

Дети экспериментальной группы, в основном, показали средний и выше среднего уровни, однако два ребенка продемонстрировали низкий уровень развития по словообразованию профессий мужского рода (рис. 2.6.). При выполнении данного задания детьми экспериментальной группы было допущено больше ошибок, чем их сверстниками с нормой речевого развития.



**Рис. 2.6. Данные исследования словообразования названий профессий мужского рода детьми ЭГ и КГ**

У испытуемых контрольной группы по словообразованию профессий мужского рода отмечается высокий и выше среднего уровни развития.

Данные дети затруднялись в образовании слов стекольщик (стеклист), часовщик (часовник) и точильщик (точиличник).

Наибольшие сложности у детей экспериментальной группы были вызваны образованием слов часовщик(часовик), билетер (билетник), скрипач (скрипник), точильщик (точиниц, ножовщик). Трое детей показывали картинку велосипедиста верно, но называли его «велосипист», нарушая слоговую структуру данного слова.

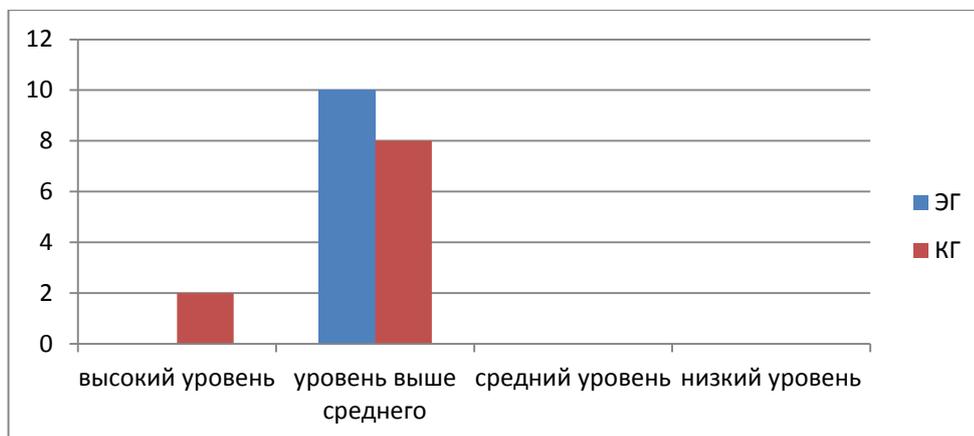
#### *Задание 7. Образование названий профессий женского рода.*

Речевым материалом исследования служат картинки и слова для образования детьми существительных –профессий женского рода: писатель – писательница, учитель –учительница, повар –повариха, портной –портниха, воспитатель –воспитательница, ткач –ткачиха, продавец –продавщица, певец –певица, пловец –пловчиха, фигурист –фигуристка, пианист – пианистка, летчик –лётчица. Задаются также вопросы: Как назвать женщину, которая кормит телят? –...доит коров?

Процедура и инструкция: ребенку задаются следующие вопросы: «Мужчина по профессии учитель. Как называют женщину с такой же

профессией?»

Дети с общим недоразвитием речи показали средний уровень развития словообразований профессий женского рода (рис. 2.7.). Образовывая названия профессий женского рода, дети экспериментальной группы допустили больше ошибок, чем их сверстники с нормой речевого развития.



**Рис. 2.7. Данные исследования словообразования названий профессий женского рода детьми ЭГ и КГ**

Самые большие трудности у испытуемых обеих групп были вызваны образованием слов повариха (поварша, поварщица, поварница), ткачиха (ткача, ткачиста, ткачёвка) и пловчиха (пловица, пловчица). По утверждению А.Н. Гвоздева, суффиксы -ник, -ниц появляются в онтогенезе после 5 лет; данные ошибки в речи детей говорят о том, что дети не знакомы с названиями данных профессий. Хотя по программе детского сада дети уже начинают знакомство с данными словами.

В отличие от респондентов экспериментальной группы, дети контрольной группы допустили меньше ошибок и имеют уровень развития словообразований профессий женского рода выше среднего.

В таблицах 2.2 и 2.3 приведены результаты развития словообразовательных навыков в контрольной и экспериментальной группе (соответственно).

Таблица 2.2.

**Результаты обследования словообразовательных навыков у  
дошкольников экспериментальной группы**

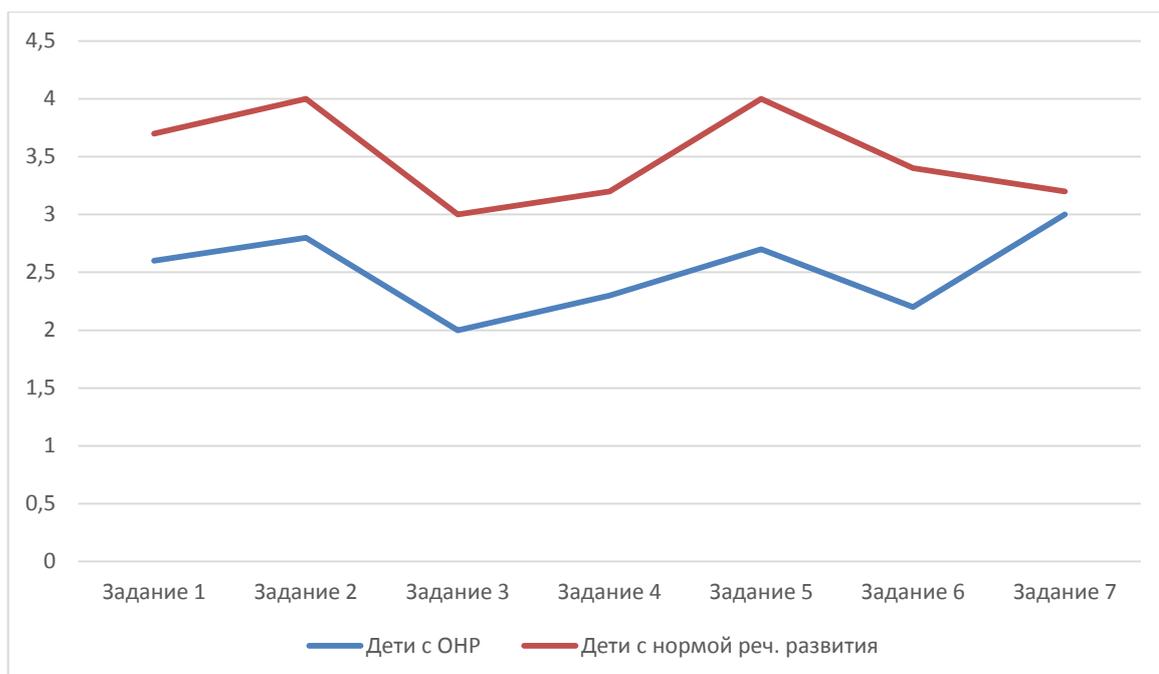
№	И. Ф.	Задания/баллы						
		Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7
1.	Наисия А.	3	4	2	3	3	3	3
2.	Лилия Б.	2	3	2	2	2	2	3
3.	Ира В.	3	4	2	2	2	3	3
4.	Илья К.	3	2	2	3	3	3	3
5.	Сереза М.	3	3	2	2	3	2	3
6.	Люда П.	2	2	2	2	3	3	3
7.	Миша С.	2	3	2	3	3	2	3
8.	Матвей И.	2	3	2	2	2	1	3
9.	Кристина Е.	3	2	2	2	3	2	3
10.	Кирилл Д.	3	2	2	2	3	1	3
Средний балл		2,6	2,8	2	2,3	2,7	2,2	3

Таблица 2.3.

**Результаты обследования словообразовательных навыков у  
дошкольников контрольной группы**

№	И. Ф.	Задания/баллы						
		Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7
1.	Наташа Б.	4	4	3	3	4	4	4
2.	Дима К.	3	4	3	3	4	4	3
3.	Арина Л.	4	4	3	3	4	3	4
4.	Ренат О.	4	4	3	3	4	3	3
5.	Денис М.	3	4	3	3	4	3	3
6.	Наташа С.	3	4	3	3	4	4	3
7.	Марина Я.	4	4	3	4	4	3	3
8.	София Ш.	4	4	3	4	4	3	3
9.	Павел Г.	4	4	3	3	4	4	3
10.	Костя Р.	4	4	3	3	4	3	3
Средний балл		3,7	4	3	3,2	4	3,4	3,2

Наглядно эти результаты представлены на рис. 2.8.



**Рис. 2.8. Сравнительные результаты обследования словообразовательных навыков у детей ЭГ и КГ**

Таким образом, мы видим, что дети контрольной группы в преобладающем большинстве случаев справились практически со всеми заданиями на словообразование существительных. У детей экспериментальной группы количество правильных ответов значительно меньше, чем у детей контрольной группы.

У дошкольников без речевой патологии ошибки при выполнении заданий единичны, в среднем допускается 1-2 ошибки на 10 ответов. Дети с общим недоразвитием речи ошибались намного больше, допуская от 2 до 6 ошибок на 10 ответов.

Но при этом в развитии речи детей с общим недоразвитием речи нарушения словообразования существительных отличаются не только количественным расхождением с детьми контрольной группы, но и по качественным характеристикам.

Обобщая результаты констатирующего эксперимента, отметим, что дети с общим недоразвитием речи имеют достаточно большие трудности в использовании существительных, не дифференцируют имена

существительные множественного числа, путают названия детёнышей животных, профессий мужского и женского рода.

Наиболее сложными для детей экспериментальной группы (также как для детей контрольной группы) оказалось словообразование существительных со значением вместилища чего-нибудь, существительных со значением единичности и профессий женского и мужского рода.

Это подтверждает факт того, что дети плохо усвоили процесс словообразования аффиксов (-ник, -ница, -инк), что подтверждает их более позднее появление в онтогенезе.

Наиболее легкими как для детей экспериментальной группы, так и для детей контрольной группы стало словообразование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образование названий детёнышей животных, а также образование существительных со значением женскости. Это говорит об лучшем усвоении детьми суффиксов (-очк-, -к-, -чик-, -ок-, -ц-, -их-, -иц-, -онок-, -ат-) в онтогенезе.

Дети с общим недоразвитием речи понимают значение многих слов; объём их пассивного словаря близок к норме. Употребление слов в экспрессивной речи вызывает затруднения, что мы и подтвердили проведением констатирующего эксперимента.

## **2.2. Методические рекомендации по формированию словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

В экспериментальном исследовании было выявлено, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи наибольшие нарушения связаны, с образованием имен существительных, которые обозначают вместилище чего-нибудь, образованием имен существительных со значением единичности и образованием профессий женского и мужского рода.

При подборе комплекса коррекционно-педагогических

заданий, направленных на улучшение словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, особое значение мы предаем профессиональному взаимодействию разных специалистов дошкольной образовательной организации и родителей, которое помогло бы решить такие задачи как:

- а) практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
- б) формирование правильного произношения (развитие артикуляционных навыков, звукопроизношения, слоговой структуры слова и фонематического восприятия);
- в) подготовка к обучению грамоте, овладение элементами грамоты;
- г) развитие навыков связной речи.

Очень важным направлением в работе является индивидуальный подход к детям, которые имеют нарушение высших психических функций (ВПФ), слухового и зрительного восприятия, моторики, временной и пространственной ориентировки, затруднения в произвольной деятельности и др., коррекция которых необходима для усвоения общей программы.

Организация образовательной среды предполагает:

- а) обеспечение педагогического процесса методическими пособиями;
- б) знание программ дошкольного образования;
- в) знание и понимание общих и частных задач коррекционной работы;
- г) правильная организация жизни и деятельности детей.

Логопедическая работа направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. При этом развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно.

Логопедическая работа состоит из 3-х этапов, направленных на то, чтобы сформировать словообразования на примере имён существительных:

I этап – закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

II этап – работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

III этап – уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

I этап логопедической работы включает образование:

– имен существительных, которые обозначают вместители чего-нибудь с суффиксом -ник- : чай-ник; бумаж-ник; кофей-ник;

– имён существительных со значением единичности с суффиксом -инк: пыл-инк-а, шерст-инк-а; дожд-инк-а;

– имен существительных, которые обозначают названия профессий женского и мужского рода с суффиксами -чик-, -щик-: кранов-щик, газет-чик, груз-чик; -иц-а: учитель-ниц-а; писатель-ниц-а.

II этап логопедической работы содержит:

Образование:

– имен существительных, которые обозначают вместители чего-нибудь с суффиксом -ниц-: сахар-ниц-а;

– имен существительных со значением единичности с суффиксом -ин-а: бус-ин-а; жемчуж-ин-а; солом-ин-а;

– имен существительных, которые обозначают названия профессий женского и мужского рода с суффиксами -ист-: фигур-ист, фигур-ист-к-а; пиан-ист, пиан-ист-к-а.

На III этапе работа над словообразовательными аффиксами осуществляется в форме дидактических игр (существительные по теме «Ягоды» и «Цветы»).

Такую форму мы рекомендуем для дошкольников с общим недоразвитием речи, так как:

Во-первых, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта.

Во-вторых, наряду с общим влиянием игры на весь ход психического развития дошкольников с общим недоразвитием речи, игра специфически воздействует на становление речи. Детей необходимо регулярно опобуждать

общаться друг с другом и комментировать свои действия, что закрепляет навыки умело пользоваться инициативной речью, совершенствуя при этом разговорную речь, обогащая словарь, формируя грамматический строй языка и т.д.

Необходимо, чтобы работа по формированию словообразовательных навыков содержала ряд последовательных этапов:



**Рис. 2.9. Этапы работы по формированию словообразовательных навыков**

При формировании словообразования рекомендуем использовать прием сравнения. Сравнение существительных осуществляется в двух планах:

- а) сравнение ряда слов с одинаковым словообразующим суффиксом, уточнение того, что общего в этих словах по значению и по звучанию;
- б) сравнение родственных слов (мотивирующее и производное), определение их сходства и отличия.

В процессе сравнения важно опираться на семантику и значение морфемы.

Для сравнения звукового состава мотивирующего и производного слов рекомендуем также применять графические схемы слов. При этом сначала

составлять графическую схему корневой морфемы, а потом к ней добавлять графические обозначения звуков, которые составляют тот или иной суффикс.

Развитие словообразования организовывается у детей с общим недоразвитием речи в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии, своеобразие заключается лишь в более замедленном темпе усвоения морфологической системы языка.

Коррекционная работа должна быть составлена по принципу иерархичности– «от простого к сложному», что идет как закрепление имеющихся навыков словообразования имён существительных и как отработка умений осуществлять заданное словообразование.

Предлагается следующий комплекс упражнений, направленный на развитие словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (по материалам работ Р.И. Лалаевой):

*1. Образование уменьшительно-ласкательных существительных.*

1. В процессе коррекционно-логопедической работы сначала необходимо закрепление навыков словообразования уменьшительно-ласкательных существительных с продуктивным суффиксом -ик-. Для данного задания выбирают существительные мужского рода.

Речевой материал предоставляется в такой последовательности:

а) не изменяя звуковую структуру корня производного слова:

дом – дом-ик, лист – лист-ик,

ноль – нол-ик, пол- пол-ик,

ключ – ключ-ик, солдат – солдат-ик,

бегемот – бегемот-ик, обормот – обормот-ик;

б) с чередованием глухих и звонких звуков в корне:

глаз – глазик, гвоздь – гвоздик,

сад – садик, зуб – зуб-ик.

2. Работа над словообразованием, используя суффикс -чик-, выбраны существительные мужского рода.

Речевой материал предоставляется в такой последовательности:

а) без изменения звуковой структуры корня мотивирующего и производного слов:

забор – забор-чик, костюм – костюм-чик,  
шкаф – шкаф-чик, стул – стуль-чик,  
телефон – телефон-чик, суп – суп-чик,  
трамвай – трамвай-чик, диван – диван-чик;

б) изменяя звуковую структуру производного слова:

рукав – рукав-чик.

3. Словообразование с использованием суффикса -к-.

а) Словообразование существительных женского рода, при этом не изменяя звуковой структуры корня производного слова:

яблоня – яблонь-к-а, лошадь – лошади-к-а,  
туча – туч-к-а, ночь – ноч-к-а;

б) словообразование существительных женского рода с изменением звуковой структурой корня (явления оглушения, чередования):

шуба – шуб-к-а, капля – капель-к-а,  
береза – берез-к-а, книга – книж-к-а,  
синица – синич-к-а, рука – руч-к-а,  
страница – странич-к-а, птица – птич-к-а;

в) словообразование существительных среднего рода от основ, заканчивающихся на -ц (с изменением звуковой структуры основы слова):

крыльцо – крыл-ечк-о, кольцо – кол-ечк-о.

4. Словообразование существительных с использованием суффиксов - очк-, -ечк-.

а) Словообразование ласкательных собственных имен мужского и женского рода, заканчивающихся на -а, -я:

Аня – Ан-ечк-а, Тоня – Тон-ечк-а,  
Саня – Сан-ечк-а, Дима – Дим-очк-а;

б) словообразование неодушевленных существительных женского рода:

лента – лент-очк-а, клумба – клумб-очк-а,  
звезда – звезд-очк-а, морда – морд-очк-а.

5. Словообразование существительных женского рода с использованием суффикса -ичк-:

вода – вод-ичк-а, сестра – сестр-ичк-а,  
коса – кос-ичк-а.

6. Словообразование существительных женского рода, используя для этого суффикса -оньк-, -еньк- при соблюдении такой последовательности.

а) Словообразование без изменения звуковой структуры корня слова имен собственных женского и мужского рода, заканчивающихся на -а, -я:

Даша – Даш-еньк-а, Петя – Пет-еньк-а,  
Миша – Миш-еньк-а, Оля – Ол-еньк-а;

б) словообразование нарицательных существительных мужского и женского рода без изменения звуковой структуры корня слова:

береза – берез-оньк-а, дядя – дяд-еньк-а,  
дочь – доч-еньк-а, мама – мам-еньк-а,  
тетя – тет-еньк-а; дядя- дяд-еньк-а;

в) словообразование с изменением звуковой структуры корня слова (чередование согласных к/ч, г/ж):

рука – руч-еньк-а,  
дорога – дорож-еньк-а, нога – нож-еньк-а.

7. Словообразование с использованием менее продуктивных суффиксов -ушк-, -ышк-, -иц-, -ец-, -ц-.

а) Словообразование существительных мужского, женского и среднего рода с суффиксом -ушк-:

дед – дед-ушк-а, голова – голов-ушк-а,  
соловей – солов-ушк-а, зима – зим-ушк-а,  
скворец – сквор-ушк-а, рябина – рябин-ушк-а, поле – пол-юшк-о;

б) словообразование существительных среднего рода с суффиксом -ышк-:

перо – пер-ышк-о, стекло – стекл-ышк-о,  
 солнце – солн-ышк-о, горло – горл-ышк-о,  
 зерно – зерн-ышк-о, гнездо – гнезд-ышк-о;

в) словообразование с помощью суффиксов -иц-, -ец-, -ц-:

— суффикс -иц- в существительных женского рода:

лужа – луж-иц-а, земля – земл-иц-а,

кожа – кож-иц-а, роща – рош-иц-а,

— суффикс -ец- в существительных мужского и среднего рода:

мороз – мороз-ец, хлеб – хлеб-ец,

письмо – письм-ец-о;

— суффикс -ц- в существительных женского и среднего рода:

пыль – пыль-ц-а, мыло – мыль-ц-е,

дерево – дерев-ц-о, зеркало – зеркаль-ц-е,

корыто – корыт-ц-е, одеяло – одеяль-ц-е.

Для закрепления знаний, умений и навыков детей о суффиксальном способе образования имён существительных дошкольникам с общим недоразвитием речи предлагается выполнить самостоятельно ряд заданий. После чего рекомендуется провести работу над ошибками с подробным разбором каждого задания.

Предлагаются упражнения:

1. Логопед предлагает детям вспомнить русскую народную сказку.

Читай текст, вставляя картинки точными словами из сказки.

Жили – были дед да баба. И была у них \_\_. Снесла \_\_. Не простое, золотое.

Дед бил-бил, не разбил, баба била-била не разбила. \_\_ бежала, \_\_ махнула, \_\_ упало и разбилось. Дед плачет, баба плачет, а \_\_ кудахчет: «Не плач, дед и баба, я снесувам новое \_\_, не золотое, а простое.»

Вопрос: – Что общего во всех словах-названиях картинок?

Слова для вставки: курочка, яичко, мышка, хвостик.

2. Игра: Кто в каком домике живет?

В каждом домике «живет» один суффикс; «поселите» слова, от которых можно образовать новые слова с тем или иным суффиксом, в нужный домик.

Логопед проговаривает слова: горло, время, скамейка, бревно, фея, дед, семя, имя, тетя, баба.

3. Логопед предлагает детям исправить ошибки в употреблении суффиксов в тексте:

Детушки гуляют в лесике. На лесной полянке растёт дубик. У речки над водицей построен теремок, там с Курушкой-сестрицей жил братец-Петушонок. Мне купили красивый мячок. (Правильный вариант: Деточки гуляют в лесочке. На лесной полянке растёт дубок. У речки над водицей построен теремок, там с Курочкой-сестрицей жил братец-Петушок. Мне купили красивый мячик.)

В приложении 1 представлены материалы, иллюстрирующие работу в описанном направлении.

*II. Образование существительных с помощью суффикса -ниц- со значением местилица (посуды).*

1. Закрепление словообразования при сохранении звуковой структуры корня слова:

суп – суп-ниц-а, соус – соус-ниц-а,

чай – чай-ниц-а, салат – салат-ниц-а,

сахар – сахар-ниц-а, конфеты – конфет-ниц-а.

2. Закрепление навыков словообразования существительных с суффиксом -ниц- в случаях чередования, смягчения, оглушения согласных звуков корня:

хлеб – хлеб-ниц-а, пепел – пепель-ниц-а,

сухари – сухар-ниц-а, чернила – черниль-ниц-а, селедка – селед-оч-ниц-а.

В приложении 2 представлены материалы, иллюстрирующие работу в описанном направлении.

*III. Образование существительных с помощью суффикса -инк- со значением единичности.*

1. Работа над словообразовательными формами, в которых сохраняется звуковая структура корня:

бусы – бу-синк-а, дождь – дожд-инк-а,  
пыль – пыл-инк-а, изюм – изюм-инк-а,  
солома – солом-инк-а, роса – рос-инк-а,  
икра – икр-инк-а, мармелад – мармелад-инк-а.

2. Работа над словообразовательными формами, с чередованием звуков в корне слов:

горох – горош-инк-а, снег – снеж-инк-а,  
чай – ча-инк-а, песок – песч-инк-а, пух – пуш-инк-а.

В приложении 3 представлены материалы, иллюстрирующие работу в описанном направлении.

*IV. Образование существительных, обозначающих профессии и лиц, которые осуществляют действия («совершителей действий»).*

В коррекционно-логопедической работе по закреплению данной словообразовательной модели у дошкольников с общим недоразвитием речи используются только продуктивные суффиксы, так как образование названий профессий является сложным по семантике и появляется довольно поздно в онтогенезе.

Формирование данной словообразовательной модели проводится в следующей последовательности:

1. словообразование существительных мужского рода:

— с суффиксом -щик-:

барабан-щик, кладов-щик, часов-щик,  
уголь-щик, танцов-щик, свар-щик,  
стеколь-щик, дрессиров-щик, носиль-щик;

— с суффиксом -чик-:

лет-чик, перевод-чик, груз-чик,

вод-о-про-вод-чик, пере-плет-чик, развед-чик;

2. словообразование существительных, которые обозначают лиц женского пола с суффиксами -ниц-, -иц-:

худож-ник – худож-ниц-а, учитель – учитель-ниц-а,

работ-ник – работ-ниц-а, писат-ель – писат-ель-ниц-а,

про-вод-ник – про-вод-ниц-а, певец – пев-иц-а.

Таким образом, проведение логопедической работы по указанным выше этапам даёт возможность формирования у детей старшего дошкольного возраста общим недоразвитием речи II и III уровня словообразования имён существительных. В дальнейшем данные умения и навыки требуют закрепления в контекстной речи дошкольников.

### **Выводы по второй главе**

Ознакомившись с проблемой нарушения словообразовательных навыков устарших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы проанализировали современные исследования данной проблемы, рассмотрели психолингвистические аспекты становления словообразовательных навыков в онтогенезе, охарактеризовали психолого-педагогические особенности детей с общим недоразвитием речи.

Опираясь на изученную литературу, мы описали экспериментальную методику, изучили особенности словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа) и их нормально развивающихся сверстников (контрольная группа) и провели эксперимент, в котором сравнивали изучение словообразовательных навыков у детей данных групп.

Также мы теоретически обосновали методику развития словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, указали методические рекомендации по данной проблеме и провели комплекс упражнений, направленный на формирование

словообразования имён существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Мы предполагаем, что посредством профессионального взаимодействия специалистов и участия родителей, развитие и обучение ребенка будет иметь положительные результаты.

Мы считаем, что предложенный нами комплекс заданий по формированию словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Словообразование, как в норме, так и при патологии, представляет собой сложный многообразный процесс. Пятый год жизни является периодом активного освоения ребенком способов словообразования. Словообразование и словотворчество уже носят взрывной характер: дети начинают употреблять в этот период все части речи.

Дети с общим недоразвитием речи отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями психических процессов, поэтому процесс воспитания можно осуществлять лишь на основе хороших знаний возрастных и индивидуальных психо-физиологических особенностей каждого ребенка.

Успешное преодоление речевого недоразвития возможно лишь при условии тесной взаимосвязи и преемственности в работе всего педагогического коллектива и единства требований, предъявляемых детям.

Развитие восприятия и осознание речи детьми происходит значительно быстрее в продуктивной деятельности, так как в деятельности речь приобретает действительно практическую направленность и имеет большое значение для выполнения той или иной деятельности.

Анализ научно-методической литературы позволил определить особенности словообразования у дошкольников с ОНР: дети с ОНР наибольшие трудности испытывают при усвоении системы словообразования, поскольку оно осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития. Эти затруднения проявляются при выборе грамматических средств для выражения своих мыслей, их комбинировании, выделении морфемы, соотнесении ее значения со звуковым образом.

Данное исследование подтверждает наши предположения, что нарушения словообразования влияют на общее психическое развитие

ребенка, что в свою очередь препятствует его последующему обучению в школе. Дети с общим недоразвитием речи понимают значение многих слов, объем их словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи вызывает затруднения.

Также мы обосновали использование методики развития словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи таким образом:

Во-первых, словообразование составляет особый процесс развития словаря, что является одним из основных средств, которыми пополняется словарный состав языка.

Во-вторых, словообразование составляет часть морфологической системы языка, так как словообразование протекает путем соединения, комбинирования различных морфем.

При составлении коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи основное внимание необходимо направить, в первую очередь, на организацию системы существующих продуктивных словообразовательных моделей. Упражнения, в процессе выполнения которых мы рекомендуем закреплять данные словообразовательные модели, подобраны и указаны нами в работе.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блохина, Г.В. Степанова И.Д. Изучение темы «Состав слова» в начальной школе[Текст] / Г.В. Блохина. – Псков, 2010.- 120 с.
2. Гусева, Т.И. Бегаева, Е.В. Янсюкевич. А.А. Современный русский язык. Практическое пособие»[Текст] /Лачимова Л.Я. - Москва; 2010.
3. Козырева, О. А. Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи. Старшая группа специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений[Текст]: Пособие для логопеда/ О.А. Козырева, Н.Б. Борисова. - М.: Владос, 2016. - 120 с.
4. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду [Текст] - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 56 с.
5. Баева, А. И. Изучение состояния речевых процессов у 5—6-летних детей с общим недоразвитием речи [Текст] /Рубрика. - 2012, №2. - С. 74-80.
6. Вершинина, О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] / Логопед. - №1, 2011. - С. 25-30.
7. Винокур, Г. О. Заметки по русскому словообразованию. Избранные работы[Текст] / Г.О. Винокур. – М., 2010. – 160 с.
8. Виноградов, В.В. Современный русский язык. - М., «Русский язык» [Текст] / Виноградов В.В. - 2011. –250 с.
9. Возрастная психология. Хрестоматия [Текст] //Ред. В.С, Мухина, А.А. Хвостов - М., 2000. - 119с.
10. Волкова, Е.Ф. Статистические методы экспериментальной психологии. Практическое руководство[Текст]/ Волкова Е.Ф. - Новосибирск, 2003. – 32 с.
11. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - Спб., 2010. – 48 с .
12. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи[Текст] / Под редакцией ГаркушиЮ.Ф. - М.:

Секачев В. Ю., Сфера, 2010. - 128 с.

13. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений[Текст] / Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2013.

14. Дети с проблемами в развитии. Комплексная диагностика и коррекция[Текст] / Ред. Л. П. Григорьева. - М., 2012. - С. 72-80.

15. Дошкольная педагогика [Текст]/Под ред. Логиновой В.Ш., Саморуковой П.Г. - М., 2014. – 82 с.

16. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. Педвузов[Текст]/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н.Шаховской. - М.: ВЛАДОС, 2012. – 680 с..

17. Виноградов, В.А., Арутюнов, Н.Д. Энциклопедический словарь языкознания [Текст] / В.А. Виноградов, Н.Д. Арутюнов. - М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия». 2010. - 363 с.

18. Левина, Р.Е. Логопедия[Текст] / Левина Р.Е. - М., 1968. – 118 с.

19. Львова, С.И. Функционально-семантический подход к обучению морфемике и словообразованию в школьном курсе русского языка[Текст] / М., 2011. – 355 с.

20. Шахнарович, А.М., Юрьева, Н.М. Особенности образования производных слов в детской речи[Текст] / Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. // Теоретические аспекты деривации. – Пермь, 2010. – С. 34-58.

21. Тамбовцева, А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду[Текст] /Тамбовцева А.Г. - М., 2010. – 24 с.

22. Шахнарович, А.М., Юрьева, Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи[Текст] /Шахнарович А.М.- М., 2011. – 144 с.

23. Цейтлин, С. Н. Ранние стадии усвоения морфологии // Проблемы детской речи[Текст] /Цейтлин С. Н. - М., 2010. - С. 61-70.

24. Сохин, Ф.А., Тамбовцева, А.Г., Шахнарович, А.М. К проблеме онтогенеза правил словообразования [Текст] /Сохин Ф.А., Тамбовцева А.Г., Шахнарович А.М. // Психолингвистические исследования: речевое развитие

и теория обучения языку. – М., 2010. – С. 35-52.

25. Черемухина, Г.А., Шахнарович, А.М. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования[Текст] / Психолингвистические проблемы общения и обучения языку // Под ред. Леонтьева А.А. – М., 2011. – С. 92-104.

26. Шахнарович, А.Н. Словообразовательная деривация в свете экспериментальных исследований. [Текст]/ Шахнарович А.Н. // Вопросы филологии М., 2011.-№ 1. – С. 68-73

27. Ушакова, Т.Н. О причинах детского словотворчества [Текст] / Вопросы психологии № 6. М., 2012. – С. 114-129.

28. Туманова, Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Дефектология № 4. М., 2011. - С. 69-74.

29. Львова, С.И. Функционально-семантический подход к обучению морфемике и словообразованию в школьном курсе русского языка[Текст] /Львова С.И. М., 2010. – 355 с.

30. Филичева, Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи[Текст] /Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. - М., 2010. – 99 с.

31. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи [Текст] / Л.Ф.Спирова. // – М.: Педагогика, 1980.

32. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн.для логопеда[Текст] / Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б.// Екатеринбург: изд-во АРД ЛТД, 2010. -320 с.

33. Зорина, В.В. Современные исследования словообразовательного компонента языковой способности детей дошкольного возраста[Текст] /Зорина, В.В. М., 2010. – 157 с.

34. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР [Текст] / Лалаева Р.И.

Серебрякова Н.В. - Спб.: Союз, 2001.

35. Филичева, Т.Б., Соболева А.В. Развитие речи дошкольника [Текст] /Филичева Т.Б. //Развитие речи дошкольника- М., 2010.

36. Туманова, Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: моногр[Текст] / Туманова Т.В. // Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: - М., 2012.

37. Мухина, В.С. Возрастная психология[Текст] / Мухина В.С. // Возрастная психология - М., 2010. – 93 с.

38. Мухина, В.С. Психология дошкольника[Текст] /Мухина В.С. //Психология дошкольника - М., 2011. – 128 с.

39. Немов, Р.С. Психология в трех книгах. Кн. 2. Психология образования[Текст] /Немов Р.С. // Психология в трех книгах. - М., 2010. С. 160-161

40. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка[Текст] /Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка // -Спб., 1997. – 75 с.

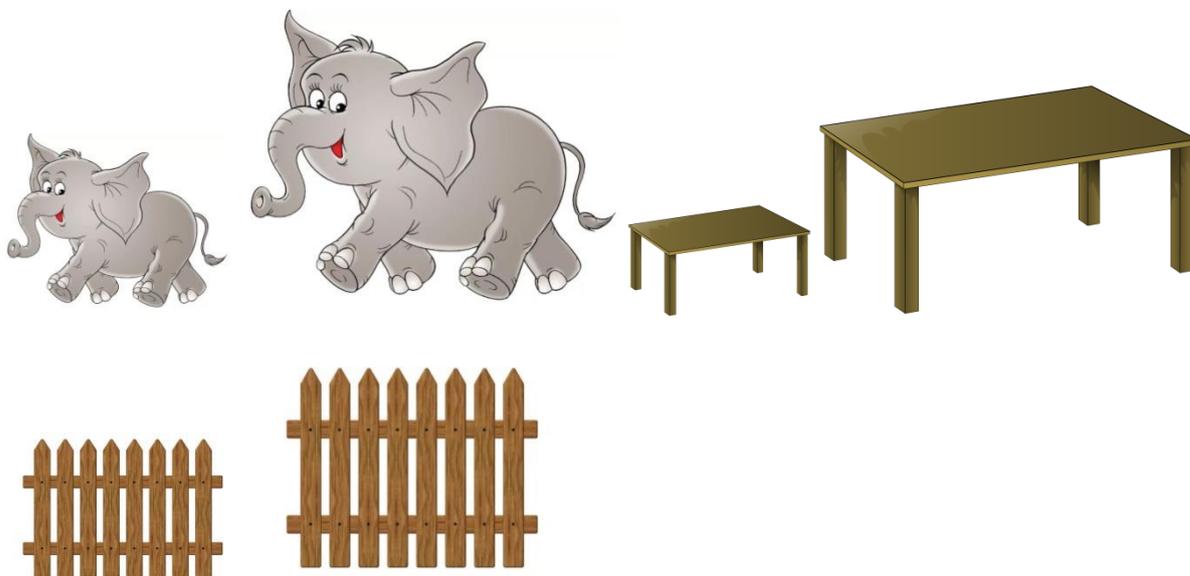
## Приложение 1

### *1. Образование уменьшительно-ласкательных существительных.*

#### 1. Игра «Назови ласково».

Логопед предлагает детям пригласить в гости куклу. Кукла маленькая, и ее можно назвать «куколка». Все предметы для куколочки тоже маленькие и поэтому их надо называть ласково.

В процессе игры дети воспроизводят уменьшительно-ласкательные формы существительных (столик, шкафчик, стульчик, вазочка, салфеточка, тарелочка, ложечка, вилочка, огурчик, помидорчик, яблочко и др.).



Рассели слова по домикам.



- |           |          |             |          |
|-----------|----------|-------------|----------|
| 1) горло  | 2) время | 3) скамейка |          |
| 4) бревно | 5) фея   | 6) дед      | 7) семья |
| 8) имя    | 9) тётя  | 10) баба    |          |

## Приложение 2

### *II. Образование существительных с помощью суффикса -ниц- со значением вместиллица (посуды).*

Логопед предлагает детям назвать предметы, которые лежат на столе (хлеб, сахар, конфеты, мыло).

Затем задает вопросы, где хранятся эти предметы (хлеб – в хлебнице, сахар – в сахарнице, конфеты – в конфетнице, мыло – в мыльнице).

После называния предмета дети кладут его в ту посуду, в которой он хранится.

Далее логопед предлагает детям еще раз прослушать эти слова и определить общую часть. При этом логопед интонирует суффикс -ниц-.

Далее делается вывод: сосуд, в котором что-либо хранится, часто называется словом, в котором есть «частичка» (суффикс) -ниц-.

В заключение проводится закрепление данной модели словообразования в различных словах.

Как называется посуда, в которую кладут салат? (Салатница)

Как называется посуда, в которую кладут селедку? (Селёдочница)

Как называется сосуд, в который раньше наливали чернила?  
(Чернильница)

Как называется посуда, в которую наливают соус? (Соусница).



***III. Образование существительных с помощью суффикса -инк- со значением единичности.***

1. Изменить слово по аналогии.

а) виноград – виноградаина, горох – ...

свинья – ... жемчуг – ..

баран – ... картофель – ...

теленок – ... лед – ...

б) бусы – бусинка, дождь – ...

дождь – ... песок – ...

изюм – ... пух – ...



## Приложение 4

### *IV. Образование существительных, обозначающих профессии и лиц, которые осуществляют действия («совершителей действий»).*

1. Назвать профессии (по картинкам).

Логопед предлагает детям ответить на вопросы:

Кто сваривает трубы? Сварщик.

Кто вставляет стекло? Стекольщик.

Кто работает на кране? Крановщик.

Кто укладывает камни? Каменщик.

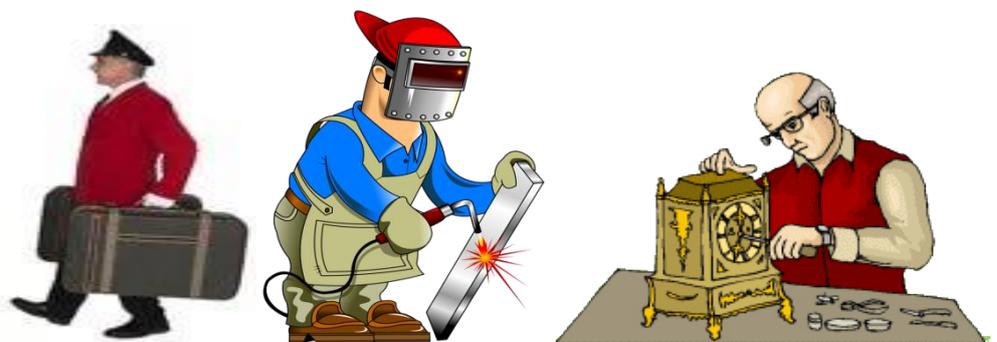
Кто точит ножи? Точильщик.

Кто чинит часы? Часовщик.

Далее логопед задает вопрос:

— Какая общая часть в словах носильщик, сварщик, стекольщик, крановщик, каменщик, точильщик, часовщик, экскаваторщик?

При произнесении этих слов логопед интонирует суффикс -щик-.



2. Игра «Как назвать того, кто...?»

Логопед предлагает детям назвать того, кто...

Кто на паровозе ездит? (Машинист)

Кто утром делает зарядку? (Физкультурник, спортсмен)

Кто песни сочиняет? (Композитор)

Кто играет на рояле? (Пианист)

Кто все ломает? (Хулиган)

Кто водит самолет? (Летчик, пилот)