

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ  
МЕТОДИК

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТАРШИХ  
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА  
ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ  
Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого - педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы: ЗФ-206/173-2-1  
Обухова Татьяна Геннадьевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент каф. СПиПМ  
Щербак Светлана Геннадьевна

Проверка на объем заимствований:

64,94 % авторского текста  
Работа демонстрирована к защите  
рекомендована /не рекомендована

«28» 06 2017 г.

зав. кафедрой \_\_\_\_\_

(специальной педагогики, психологии  
и предметных методик)  
Щербак Светлана Геннадьевна ФИО

Челябинск  
2017 год

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Анализ современного состояния проблемы формирования словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в психолого-педагогической литературе.

- 1.1. Определение понятия «словообразовательные компетенции».
- 1.2. Развитие словообразовательных компетенций в онтогенезе.
- 1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.
- 1.4. Словообразовательные компетенции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Выводы по первой главе.

Глава 2. Экспериментальное изучение словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

- 2.1. Организация и содержание экспериментальной работы.
- 2.2. Состояние словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Выводы по второй главе.

Глава 3. Логопедическая работа по формированию словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

- 3.1. Содержание логопедической работы по формированию словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

- 3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента.

Выводы по третьей главе.

Заключение

Список литературы

## ВВЕДЕНИЕ

Развитие навыков словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одной из значимых проблем логопедии. Пристальный интерес к исследованию детского словообразования обусловлен тем, что словообразование оказывает существенное влияние на развитие коммуникативных навыков ребенка.

Лингвисты, психологи, педагоги занимались изучением последовательности, законов и этапов развития словообразовательных возможностей в онтогенезе речи (В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, К. И. Чуковский, Ф. А. Сохин, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, О. С. Ушакова, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин и др.).

В 50-е годы XX века Р. Е. Левина, выделила особую категорию детей, которые имели системное нарушение всех компонентов языка, т. е. «общее недоразвитие речи». Она указывала на различие их словообразовательных возможностей, а также на то, что только дети с III уровнем речевого развития, могут овладеть словообразовательными навыками. Позже, многие ученые, исследовавшие проблему общего недоразвития речи, указывали на скудные возможности этих детей в образовании производных слов (Н. С. Жукова, Л. Ф. Спирина, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, А. В. Ястребова, Г. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, и др.). На основе их исследований были определены направления и отдельные приемы работы по развитию навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста (Г. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. С. Жукова, Лалаева Р. И., и др.).

Туманова Т. В. проводила системные, углубленные исследования по вопросу формирования навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи.

В результате исследований у дошкольников с ОНР были выявлены своеобразные особенности операций семантического анализа и синтеза, которые лежат в основе процессов словообразования.

Изучая проблему словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи Т.В. Туманова пришла к выводу, что проблема усвоения детьми с общим недоразвитием речи системы словообразования представлена в литературе весьма недостаточно. Как указывает автор, информация по данной проблеме носит больше описательный характер, лишь показывает те или иные трудности в образовании новых слов, патологический механизм, лежащий в основе нарушения словообразовательных умений и навыков не подвергается детальному анализу.

Исходя из сказанного, изучение не только состояния, но и причин нарушения словообразования, его механизм у детей с общим недоразвитием речи является актуальным.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить содержание логопедической работы по формированию словообразовательных компетенций детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях.

Объект исследования: процесс формирования словообразовательных компетенций детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности методов и приемов формирования словообразовательных компетенций у детей дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи III уровня.

Гипотеза исследования: формирование словообразовательных компетенций детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет эффективным, если:

- определено содержание словообразовательных компетенций детей с общим недоразвитием речи III уровня;
- подобраны методики для диагностики словообразовательных компетенций

детей с общим недоразвитием речи III уровня;  
- раскрыто содержание логопедической коррекции словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-теоретическую и методическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

3. Определить методы и приемы логопедической работы по формированию словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня и проверить эффективность их включения в коррекционный процесс.

В работе использовались следующие методы исследования:

1. анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
2. наблюдение;
3. психолого-педагогический эксперимент;
4. методы количественной и качественной обработки данных.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад №413 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие две группы детей старшего дошкольного возраста: дети с нормальным речевым развитием, и дети с общим недоразвитием речи III уровня (по 10 человек в каждой).

Структура выпускной квалификационной работы включает титульный лист, содержание, введение, основную часть, состоящую из трех глав, заключение, список используемой литературы и приложение.

Результаты исследования были представлены на 53-ей научно-практической конференции научно-педагогических работников и обучающихся ЮУрГГПУ.

# **Глава 1. Анализ современного состояния проблемы формирования словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в психолого-педагогической литературе**

## **1.1. Определение понятия «словообразовательные компетенции»**

В отечественной педагогике и психологии определения компетенции содержатся в работах В. А. Кальней, В. И. Байденко, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, А. М. Новикова, М. В. Пожарской, СЕ. Шишова, А. В. Хуторского и др.

В литературе встречается различное толкование понятия «компетентность». В «Толковом словаре русского языка» под ред. С.И. Ожегова понятие «компетентный» рассматривается как знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области; обладающий компетенцией. А понятие «компетенция» — как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-нибудь полномочий, прав.

В «Советском энциклопедическом словаре» понятие «компетенция» — (от лат. *competere*) определяется как круг полномочий, предоставленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; знания и опыт в той или иной области.

Анализируя понятие «компетенция», можно отметить, что при всей многоаспектности трактовок, компетенция – это личностное качество и опыт по отношению к деятельности в заданной сфере.

Компетенция – это комплекс взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, которая необходима для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

В 60-е гг. XX в. лингвист и общественный деятель Н. Хомский ввел в лингвистику понятие языковой компетенции. В отечественной лингвистике проблемы языковой компетенции подробно изучал Ю.Д. Апресян. Он

выделил понятие «владение языком» и его составляющие: умение выражать заданный смысл разными способами (перифразирование); извлекать из сказанного смысл, различать омонимию, владеть синонимией; отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных; выбрать из множества потенциальных средств выражения мысли те, что в большей степени соответствует ситуации общения и особенностям личности говорящих.

Е. Д. Божович языковая компетенция понималась как сложная психологическая система, включающая в себя, не только усвоенные в ходе специального обучения знания о языке, но и накопленный речевой опыт, а также сформированное на его основе чувство языка.

Современные исследования педагогической науки так же предложили введение положения о формировании словообразовательной компетентности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Поскольку нет однозначного определения понятия «компетенция» и «компетентность», возникают трудности с определением их содержания. В нашем исследовании мы придерживаемся позиций И. А. Зимней и А. В. Хуторского и рассматриваем компетенцию как знания, умения, навыки, способности и свойства личности, которые формируются и развиваются в процессе обучения и воспитания.

Компетенция преобразуется в компетентность, в процессе жизнедеятельности человека. Человек осмысливает и усваивает предлагаемые ему знания, умения, навыки, а затем применяет их в своей повседневной жизни для наиболее эффективного решения задач на разных уровнях. Таким образом, компетентность можно рассматривать как результат развития соответствующей компетенции.

Таким образом, под словообразовательными компетенциями мы будем понимать знания, умения, навыки, способности по овладению разными способами словообразования, которые формируются и развиваются в процессе обучения и воспитания.



Словообразование является одним из важнейших источников пополнения словарного состава языка, одним из главных путей образования новых слов.

Словообразование относили и к лексикологии, и к грамматике, рассматривая его наравне с морфологией и синтаксисом, а также к морфологии. Чаще словообразование рассматривается как отдельная лингвистическая дисциплина. Словообразование устанавливает и описывает структуру и значение производных, их компоненты, основные приёмы и средства деривации, модели производных и их классификацию; изучает группировки производных в словообразовательные ряды и гнезда, словообразовательные значения и категории; выясняет принципы устройства и организации словообразовательной системы в целом [Ошибка! Источник ссылки не найден., Арутюнова Н.Д], [8, Винокур Г. О], [17, Земская Е.А].

Земская Е. А. определяет словообразование как процесс или результат образования новых слов, называемых производными, на базе однокорневых слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов, которые служат для семантического переосмысления или уточнения исходных единиц; вид деривации (порождения) лингвистических единиц, направленный на создание нового однословного наименования, мотивированного смысловой и формальной связанностью с исходной единицей [Ошибка! Источник ссылки не найден., Земская Е.А].

Рассмотрим способы словообразования в русском языке.

Выделяют следующие способы образования слов: морфологический (с помощью различных морфем) и неморфологический (без помощи морфем).

К морфологическому способу относят:

- аффиксация – способ образования слов с помощью аффиксов, т.е. присоединение аффиксов к корню или основе слова;
- суффиксальный – образование слов с помощью суффиксов;
- приставочный – образование слов с помощью приставок;

приставочно - суффиксальный – образование слов с помощью приставок и суффиксов.

— бессуффиксный – это такой способ производства слов, при котором производящая основа без прибавления каких-либо аффиксов становится основой для нового слова.

— сложение – способ образования новых слов путём сложения двух (или нескольких) слов, основ производящих слов с соединительной гласной или без неё. В результате сложения всегда образуется сложное слово, то есть слово с несколькими корнями.

К неморфологическому способу относят:

— лексико-синтаксический способ – сращение, смешение слов, составляющих словосочетание в одно слово;

— морфолого-синтаксический способ – способ образования нового слова путем перехода слова (словоформы) в другую часть речи;

— лексико-семантический способ – появление нового слова в результате расщепления многозначного слова (омонимы).

Объектом изучения в словообразовании являются словообразовательно мотивированные слова. Словообразовательно мотивированные – это такие слова, значение и звучание которых обусловлены в современном языке другими однокоренными словами (мотивирующими, или производящими).

Мотивированное слово связано с другим однокоренным словом или с несколькими однокоренными словами отношениями словообразовательной мотивации.

Мотивация – это такое отношение между двумя однокоренными словами, при котором значение одного из них либо определяется через значение другого (дом - домик «маленький дом», сила - силач «человек большой физической силы»).

Ряд однокоренных слов, из которых каждое последующее непосредственно мотивировано предшествующим, представляет собой словообразовательную цепочку.

Совокупность всех слов с общим корнем, упорядоченная в соответствии с отношениями мотивации, называется словообразовательным гнездом. Словообразовательное гнездо состоит из словообразовательных цепочек, имеющих одно и то же исходное слово. [56, Щерба Л.В.]

Итак, рассмотрев различные понятия «компетенции» мы пришли к выводу, что словообразовательные компетенции — это знания, умения, навыки, способности по овладению разными способами словообразования, которые формируются и развиваются в процессе обучения и воспитания.

## 1.2. Развитие словообразовательных компетенций в онтогенезе

Проанализировав литературу по проблеме овладения детьми словообразовательными компетенциями в процессе онтогенеза мы структурировали данные о времени появления, возрастных границах и этапах развития словообразовательных компетенций.

К постепенному количественному росту словаря ребенка приводит обогащение его жизненного опыта, усложнение деятельности и развитие общения с окружающими людьми.

По данным В. Штерна, к полутора годам у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам — 200-300, к 3 годам — 1000-1100, к 4 годам — 1600, к 5 годам — 2200 слов.

По данным А.Н. Гвоздева, в словаре четырех летнего ребенка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц.

Расширение словаря у ребенка тесно связано с процессами словообразования. Появление производных слов быстро обогащает словарь. Когда ребенок не владеет готовым словом у него проявляется так называемое детское словотворчество. Ребенок «изобретает» новое слово. Если это слово не соответствует нормам языка, взрослые его корректируют. В случае, если производное слово соответствует нормам языка, окружающие не замечают словотворчества ребенка.

Согласно исследованиям, психофизиологической основой словотворчества, выступает «генерализация отношений... внутри слова, как комплексного раздражителя» [Ошибка! Источник ссылки не найден., Спирова, Л. Ф.]. В психолингвистических исследованиях Г.А. Черемухиной, А.М. Шахнаровича 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 [48, Черемухина Г.А.].

Исследователи выделяют несколько типов детских невузальных образований. В частности, А.М. Шахнарович 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.

Многие исследователи ведущее место в механизме детского словотворчества отводят образованию по аналогии. Так, Т.Н. Ушакова отмечает, что образование новых слов происходит в результате сложного взаимодействия словесных структур, где главным компонентом являются образования по аналогии. Физиология такого образования представляет собой "столкновение" и взаимодействие двух нервных структур некоторой обобщенной структуры слов, которые играют роль "образца". [Ошибка! Источник ссылки не найден., Ушакова Т. Н.].

А.Н. Гвоздев в своих работах обращал внимание на самостоятельность ребенка в образовании слов. Самостоятельно созданное ребенком производное слово по способу аналогии, показывает, что ребенок пользуется отдельными морфологическими единицами как самостоятельными элементами языка, поскольку находит им применение в таких сочетаниях, какие не мог получить от взрослых. Поэтому образования по аналогии становятся одними из главных в вопросе об усвоении грамматического строя [9, Гвоздев, А. Н.].

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 [Ошибка! Источник ссылки не найден., Спирина, Л. Ф.].

Другие исследователи (Ф.А. Сохин, А.М. Шахнарович, А.Г. Тамбовцева и др.) связывают процесс словотворчества с овладением моделью - типом словообразования. В основе образования «модель-типа» лежит ориентация ребенка в предметной и языковой действительности в результате которой появляются языковые и предметные обобщения. Посредством «модели-типа» устанавливается связь между явлениями действительности и языковыми средствами их обозначения. [51. Шахнарович А.М], [38, Тамбовцева А.Г], [34, Сохин Ф.А.].

Исследование механизмов овладения словообразовательным компонентом языковой способности дает основание утверждать, что дошкольники на бессознательном уровне усваивают законы словообразования родного языка и пользуются ими в своей ежедневной речевой практике. Сам процесс усвоения данных словообразовательных законов до конца не изучен, не раскрыты особенности механизмов, на которых держится данная языковая способность.

Однако, о существовании этих механизмов в своих работах писали еще ученые прошлого века и определяли эту способность «чувством языка».

Современные исследования детской речи свидетельствуют об остром языковом чутье дошкольников. Дети дошкольного возраста понимают значение отдельных структурных частей слова, ориентируются на них при образовании производных слов (Л.И. Айдарова, А.Н. Гвоздев и др.).

В литературе известны различные значения понятия языкового чутья. Одни ученые определяют чувство языка как «неосознанное, безотчетное умение безошибочно следовать нормам речи в области словообразования, лексики, синтаксиса, стилистики» (Л.П. Федоренко, Н.И. Жинкин). Другие понимают чувство языка как обобщение каких-то неясных впечатлений, протекающих в неосознаваемом плане (Л.И. Божович) [12, Жинкин, Н. И.].

Также чувство языка рассматривается как комплекс речевых ассоциаций, с помощью которых ребенок способен воспроизводить усвоенные формы при использовании нового материала. Формирование

данных ассоциаций происходит на уровне абстракции и обобщения выделенных элементов.

Данные ассоциации не составляют ни грамматических понятий, ни знаний грамматических правил, ни умений применять такие правила.

Таким образом, чувство языка понимается как система дограмматических ассоциаций:

- обеспечивающие постановку формально-грамматических вопросов;
- между «родовыми словами» и соответствующим существительным;
- между формами одного и того же слова;
- между однокоренными словами и др.

Данные ассоциации способствуют переходу от формы неотчетливого понимания языковых фактов к форме осознания.

Физиологической основой чувства языка, с позиций учения И.П. Павлова, выступают динамические стереотипы, системы временных связей. Под динамическим стереотипом понимается слаженная уравновешенная система внутренних процессов [Ошибка! Источник ссылки не найден., Спирина, Л. Ф.]. Основным механизмом усвоения грамматических конструкций является генерализация соответствующего грамматического отношения и выработка определенного стойкого динамического стереотипа, в дальнейшем распадающегося под влиянием практики речевого общения на ряд более частных стереотипов.

При дифференциации старого, широко действующего стереотипа новые частные динамические стереотипы образуются на основе генерализации того же грамматического отношения, выражающего определенное грамматическое значение на новой основе, на другой грамматической форме того же значения. Возникшее таким образом генерализованное отношение сначала "перекрывает" старую генерализацию, происходит своеобразная иррадиация. В дальнейшем функции генерализованных отношений разграничиваются, обеспечивая адекватное

выражение данного грамматического значения в разных случаях его употребления» [Ошибка! Источник ссылки не найден., Спирова, Л. Ф.].

А.Н. Гвоздев один из первых определил искомые возрастные границы становления словообразовательной системы у детей с нормальной речью. По данным автора, в период от 1,10 г. до 2,2 г. у ребенка появляются первые существительные с уменьшительно - ласкательными суффиксами. Это говорит о начале овладения элементарными процессами словообразования.

В промежутке от 2,4 г. до 2,10 г. ребенок может образовывать увеличительные формы прилагательных с помощью приставочного способа словообразования, а также глаголы для обозначения законченности и распространения действия.

В конце третьего в начале четвертого года жизни ребенок легко образует не только уменьшительно - ласкательные формы существительных, но и названия детенышей, названия предметов женского рода, названия действующих лиц. При образовании глаголов используется как приставочный, так и суффиксальный способы. Более широко дети начинают употреблять имена прилагательные.

В период от 3,5 до 4 лет у детей интенсивно развивается собственное словообразование имен существительных, прилагательных и глаголов. При этом автор указывал на широкую распространенность и психолингвистический механизм детского словообразования по аналогии.

Примерно в промежуток от 4 лет до 4,8 г. ребенок интенсивно усваивает образование существительных от глаголов, от прилагательных. Для образования слов применяет новые суффиксы. Для словообразования глаголов ребенок оперирует большим количеством приставок, а также возможностью чередования фонем. Образование слов по аналогии становится более устойчивым и начинает носить более сложный характер.

В пять лет у детей с нормальной речью появляется сложное словообразование.



С 5 до 6 лет ребенок совершенствуется в суффиксальном, префиксальном и смешанном способах словообразования, усваивая различные варианты морфем в разных частях речи. В результате у ребенка появляются как нормативные, так и не совпадающие с языковой нормой слова. При этом все чаще прослеживается тенденция к образованию слов смешанным или даже сложным способами.

К 6 - 7 годам ребенок начинает использовать словообразование в тех случаях, когда не знает необходимого названия или считает его недостаточно точным. В остальных случаях результаты самостоятельного образования производных слов совпадают с вариантами языковой нормы.

Итак, обобщая данные, можно сделать вывод, что в период до трех лет ребенок овладевает употреблением уменьшительно – ласкательных суффиксов, суффиксов уничижительности и увеличительности. Редко используются суффиксы для обозначения предметов по действию и качеству. Овладение остальными суффиксами происходит после трех лет и растягивается на весь дошкольный возраст. [9, Гвоздев А. Н.].

Другой автор, А.Г. Тамбовцева выделяет три основных этапа в процессе усвоения ребенком словообразовательной системы родного языка [Ошибка! Источник ссылки не найден., Тамбовцева А.Г.]:

- 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).

Рассмотрим подробнее каждый из них.

Этап формирования предпосылок словообразования связан с овладением законов родного языка в младшем дошкольном возрасте. В это время у ребенка еще нет языковых средств для выражения выявленных

связей и отношений, вследствие этого ребенок воспринимает действительность фрагментарно, не понимая ее единства [Ошибка! Источник ссылки не найден., Шахнарович А.Н.].

У ребенка данного возраста главенствует аналитический процесс, процесс синтеза отсутствует, в результате чего процесс словообразования на данном этапе не имеет конечного продукта – производного слова [Ошибка! Источник ссылки не найден., Никашина Н. А.].

В исследованиях указывается, что уже в это время дети начинают ориентироваться на звуковое оформление морфемы, усваивают морфему, имеющую собственное значение (А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), начинают осознавать значения некоторых словообразующих аффиксов (А.Н. Гвоздев, Л. И. Гараева, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.).

Выявлено, что дети начинают ориентироваться с помощью фонетического облика слова, а затем переходят к ориентировке на облик морфемы. Реальное предметное отношение является началом ориентировки, а затем уже – значение сложного наименования, обозначающего это отношение. Формирование правил способствует "свертыванию" сложного наименования и выделению одного из компонентов как основы номинации событий, связей и отношений действительности [34, Сохин Ф.А.]. Однако, семантика слов еще не понимается детьми во всей ее сложности.

Этап активного освоения словопроизводства охватывает период от 3,6 - 4,0 до 5,5 - 6,0 лет.

Особенность данного этапа заключается в активном включении в процесс восприятия производного слова языкового опыта ребенка. Семантику нового слова он начинает понимать не только с помощью своих практических знаний о предмете или явлении действительности, но и путем осмысления структуры слова, значения его частей [Ошибка! Источник ссылки не найден., Никашина Н. А.].

Таким образом, опираясь на структуру производного слова, дети объясняют его значение, при этом созданное слово в достаточной степени

адекватно отражает существенные связи и отношения элементов реальной ситуации действительности [Ошибка! Источник ссылки не найден., Шахнарович А.М.].

Также в исследованиях указывают на усвоение детьми данного возраста определенной модели - типа словообразования, что говорит о самостоятельной словообразовательной деятельности ребенка данного возраста [Ошибка! Источник ссылки не найден., Шахнарович А.М.].

На данном этапе исследователи отмечают «номинативный взрыв» в речи ребенка (А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова, К.И. Чуковский, и др.). Дети очень ярко демонстрируют свои способности в создании новых слов. Словарь ребенка не успевает расширяться вслед за потребностями общения, что приводит к резкому росту в речи «детских» слов. Имеющийся словарь ребенка не может обеспечить его потребности в назывании явлений действительности, поэтому ребенок изобретает новую единицу по усвоенным ранее правилам (Т.А. Черемухина, А.М. Шахнарович и др.) [Ошибка! Источник ссылки не найден., Черемухина Г.А.].

Период от 5,6 до 6,0 лет является заключительным этапом в усвоении системы словообразования. Здесь происходит усвоение норм и правил образования новых слов, формируется критическое отношение к речи, интенсивность словотворчества снижается, повышается уровень самоконтроля.

В основе процесса усвоения правил словообразования лежит обобщение отношений между звукоформой грамматического элемента, его значением и ориентировочной деятельностью ребенка в языковой действительности. Происходит своеобразное "вращивание", объединение этих действий [34, Сохин Ф.А.].

Таким образом, дошкольный период освоения системы словообразования родного языка характеризуется повышенным вниманием ребенка к морфемной структуре слова и готовностью самостоятельно создавать слова по типичным моделям словообразования. Последнее обычно

называется словотворчеством, и характеризуется активным усвоением правил словообразования [47, Цейтлин С. Н.].

Итак, исследования показывают, что еще в ранние годы ребенок овладевает словообразовательным компонентом речи, который обеспечивает процесс усвоения значения производного слова на основе понимания значения отдельных частей слова (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, Г.А. Черемухина и др.).

Выявлено, что к началу обучения в школе ребенок овладевает многими формами и значениями, которые существуют в языке, но это «владение» находится на уровне неосознанного. Ребенок понимает значение отдельных морфем слова, использует его при создании своих новых слов в период словотворчества на основе чувства языка. Языковое чутье не исчезает, а протекает в более скрытых формах.

### **1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи**

В 50х-60х годах XX века Роза Евгеньевна Левина с коллективом ученых (Н.А.Никашина, г.а. каше, Л.Ф.Спирова, Г.И.Жаренкова и др.) выделили сложное речевое расстройство, при котором нарушается формирование всех компонентов речевой системы, касающихся как звуковой стороны, так и смысловой стороны при нормальном слухе и интеллекте, которое обозначили как общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) - дефект полиэтиологический. ОНР может проявиться при алалии, афазии, дизартрии, ринолалии.

Если в соответствии с возрастной нормой несформированными оказываются и звукопроизношение, и фонематическое восприятие, и словарный запас, а также грамматический строй языка, то дефект речи считается чистым.

Общее недоразвитие речи в чистом виде встречается крайне редко: только у 30% детей группы наблюдаются признаки общего недоразвития речи без нарушения нервно – психической деятельности. Остальные имеют как психоневрологические, так и соматические проблемы.

В этиологии общего недоразвития речи выделяют как биологические, так и социальные факторы.

К биологическим факторам относят: интоксикации, инфекции будущей матери во время беременности; несовместимость матери и ребенка по резус-фактору; несовместимость группы крови матери и ребенка; патологии натального периода; органическое поражение или недоразвитие отделов ЦНС; повреждения головного мозга в первые годы жизни ребёнка;

физическая ослабленность ребенка, частые соматические заболевания; нарушения слуха.

К социальным причинам общего недоразвития речи относятся: недостаточные условия развития речи ребенка в семье (дефицит общения, наличие взрослых, говорящей на другом языке, глухие родители); недостаток речевого общения детей, воспитывающихся в условиях домов ребенка, детских домов; билингвизм, двуязычие, многоязычие; неблагоприятные социальные условия воспитания ребенка (психическая депривация в сензитивные периоды развития речи).

Имея различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности.

Для детей с общим недоразвитием речи характерно: позднее начало речи (3-4 года); ограничение словаря; аграмматичная, неправильно фонетически оформленная речь; дефекты звукопроизношения; нарушение ритмико-слоговой структуры слова; запаздывание экспрессивной речи от импрессивной, т.е. ребёнок, понимает обращенную к нему речь, но сам не может правильно выразить свои мысли; трудности в построении сложных и распространении простых предложений.

При ограниченности речевого опыта и несовершенстве речевых средств у детей с ОНР недостаточно удовлетворяется потребность в речевом общении. Разговорная речь бедная, тесно связанная с той ситуацией, в которой ребенок в данный момент находится. Связная и монологическая речь развивается трудно. Речь этих детей сложно воспринимать и понимать.

Речевая активность недостаточная, а без специального обучения, резко падает.

Нарушенная речевая деятельность накладывает отпечаток на развитие у детей сенсорной, интеллектуальной и эмоциональной сферы. Наблюдается неустойчивое внимание, трудности его распределения. У детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Дети быстро

забывают длинные инструкции, элементы и последовательность заданий [23, Левина Р.Е.].

Это приводит к недостаточному развитию познавательной сферы ребенка.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения операциями мышления, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно - логического мышления, с трудом овладевают операциями анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

Дети с ОНР испытывают выраженные и стойкие затруднения в усвоении математики, понимании количественных отношений и представлений о числе. Для детей характерна общая соматическая ослабленность, отставание в развитии двигательной сферы, которая выражается в плохой координации движений, снижением скорости и ловкости, неуверенностью в выполнении дозированных движений. Наибольшие затруднения выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в выполнении двигательных заданий по пространственно - временным параметрам, нарушают последовательность действий, опускают его составные части.

Отмечается недоразвитие мелкой моторики, недостаточная координация кистей рук. Наблюдается застревание на одной позе, замедленность. Дети с ОНР плохо ориентируются в пространстве, не могут различить понятий «право», «лево», а также затрудняются в ориентировке собственного тела. Последнее хорошо заметно во время изобразительной деятельности. В процессе рисования человека такие дети изображают схематичный рисунок, некоторые части тела не прорисовывают, не уделяют внимание деталям.

Со стороны личностного развития у детей с общим недоразвитием речи возникают проблемы в социальной адаптации и взаимодействии с социальной средой. Нарушения речи влияют на взаимоотношения ребенка с окружающими и на формировании его самооценки.

Если говорить о характере взаимоотношений ребенка с окружающими, то из-за несформированности средств общения нарушается развитие и коммуникативных функций. Дети часто бывают не заинтересованы в контакте, не умеют ориентироваться в ситуации общения, договариваться, проявляют негативизм и отторжение, обладают скудной палитрой эмоций. Отмечается незрелость эмоционально - волевой сферы.

Что касается самооценки, то у детей с общим недоразвитием речи она обычно занижена, что находит свое отражение в проявлении тревожности и агрессивности разной степени выраженности.

В зависимости от уровня нарушения коммуникации и степени переживания ребенком речевого дефекта детей с ОНР можно разделить на три группы:

- дети, которые не демонстрируют переживания речевого дефекта и не проявляют трудностей при осуществлении контакта с окружающими (как взрослыми, так и сверстниками), широко используя при этом невербальные средства общения;
- дети, демонстрирующие умеренное переживание речевого дефекта и имеющие трудности установления контактов с людьми. Обычно такие дети не стремятся к коммуникации, односложно отвечают на вопросы, избегают речевых ситуаций. В игре часто пользуются невербальными средствами общения;
- дети, остро переживающие речевой дефект. Им свойственен речевой негативизм, что выражается в отказе от общения, замкнутости, агрессивности, заниженной самооценке. Такие дети, как правило, избегают общения со взрослыми и сверстниками, сторонятся



коллективных игр, на занятиях в речевой контакт вступают только после длительной стимуляции.

Нарушения речи рассматриваются в логопедии в рамках клинико-педагогического и психолого-педагогического подходов.

По своему клиническому составу общее недоразвитие речи объединяет разные группы детей. Так, по данным Е.М.Мастюковой, среди них можно выделить три основные группы:

- неосложненный вариант ОНР, когда отсутствуют явно выраженные указания на поражение ЦНС. Недоразвитие всех компонентов речи у детей сопровождается небольшими неврологическими дисфункциями, такими, как недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность двигательных дифференцировок и пр.; у детей наблюдается некоторая эмоционально - волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности;

- осложненный вариант общего недоразвития речи, когда дефект речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких, как синдром повышенного черепного давления, цереброастенический и неврозоподобный синдромы, синдромы двигательных расстройств и пр. У детей этой группы отмечается крайне низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость и т.д.;

- грубое и стойкое недоразвитие речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, эту группу составляют дети с моторной алалией.

Выдвинутый Р.Е. Левиной психолого — педагогический подход позволил представить картину нарушенного развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние средств языка и процессов коммуникации.

Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е.Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т. Б. Филичевой.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, которые задерживают

развитие зависящих от него компонентов речи. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной стороны речи и ее предметно - смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона [25, Левина Р. Е.].

На первом уровне речевого развития у ребенка частично или полностью отсутствуют средства общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Пассивный словарь шире активного, однако понимание речи вне ситуации весьма ограничено. Фраза отсутствует. Часто дети прибегают к использованию жестов.

На втором уровне речевого развития коммуникативные возможности детей возрастают. Появляется фраза, улучшается понимание речи. Реже появляются нарушения произношения звуков и слов.

На третьем уровне речевого развития речь детей становится более развернутой, грубых лексических и фонетических отклонений уже не наблюдается, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики, грамматического строя.

В последние годы Т.Б. Филичевой описан четвертый уровень ОНР.

Отдельные пробелы в развитии лексики и грамматики на первый взгляд кажутся маловажными, но их совокупность вызывает у ребенка затруднения при обучении письму и чтению. Степень овладения учебным материалом очень низкая, правила грамматики не усваиваются.

В речи детей с ОНР четвертого уровня встречаются элизии, представляющие собой в основном сокращение звуков, и редко – пропуски слогов. Также наблюдаются парафазии, перестановки звуков, редко слогов [44, Филичева Т. Б.].

Артикуляция вялая, нечеткая, смазанная речь. Наблюдается недостаточность фонематического слуха.

В ситуации называния действий и признаков предметов дети путают значения слов: овальный – круглый. Лексические ошибки проявляются в

замене слов, близких по ситуации (кошка катает мяч - вместо "клубок"), в смешении признаков (высокий забор - длинный; дедушка старый - взрослый).

Зная слова, обозначающие разные профессии, детям трудно дается дифференциация обозначений лиц женского и мужского рода [17, Земская Е.А].

Словообразование с помощью суффиксов увеличительности вызывает значительные затруднения. В употреблении как уменьшительно - ласкательных существительных (ременчик - ремешок и др.) так и при образовании притяжательных прилагательных (волкин - волчий; лисовый - лисий) наблюдаются стойкие ошибки.

На этом этапе в речи детей проявляются незначительные затруднения в согласовании прилагательных с существительными. Отсутствуют ошибки в употреблении простых предлогов, но использование сложных предлогов до сих пор вызывает затруднения.

Связная речь специфична. Составляя рассказ по серии сюжетных картинок дети нарушают логическую последовательность, допускают пропуски важных элементов или повторяют отдельные эпизоды. Повествуя о себе или о своей жизни они используют простые, малоинформативные предложения. Наблюдаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств [17, Земская Е.А].

Трудности в развитии фонетики, лексики и грамматики в речи детей служат серьезным препятствием для усвоения ими образовательной программы сначала детского сада, а затем и школы. Во время школьного обучения проявляются трудности в овладении письмом и чтением [27, Никашина Н. А].

Таким образом, проанализировав литературу мы рассмотрели два основных подхода к классификации ОНР. Первый – психолого - педагогический, был предложен Р.Е. Левиной. Второй подход – клинический, был предложен Е.М. Мастюковой.

Выяснили, что у дошкольников с ОНР формирование речи в происходит с отставанием от возрастных норм и имеет специфические особенности.

#### **1.4. Словообразовательные компетенции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня**

По мнению Ястребовой А. В., Филичевой Т. Б. и др. ученых, ОНР является многоаспектным нарушением, которое проявляется на всех уровнях организации речи. В структуре дефекта при ОНР наблюдаются не только нарушения речи, но и недостатки в развитии психических функций.

Особенности развития словарного и грамматического строя речи при ОНР изучали многие ученые. Р. Е. Левина описала особенности словаря на каждом уровне речевого недоразвития. О бедном, отличающемся ситуативностью словаре у детей с ОНР писала Т. А. Ткаченко. Усвоенные в ситуации обучения производные слова, дети не сразу начинают использовать в речи. При изменении ситуации новые слова «теряются».

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова и Т. Б. Филичева отмечают, что при ОНР наблюдается неравномерный, замедленный процесс усвоения норм родного языка. С возрастом речевые ошибки становятся более явными, самостоятельной речью дети не овладевают.

Усвоение законов языка является главным механизмом развития навыков словообразования, позволяющее преобразовывать мысли в речевую деятельность. Процесс порождения речи является чрезвычайно сложными и требует соответственно высокого уровня развития мыслительной деятельности [14, Жукова, Н. С.].

При ОНР овладение активным и пассивным словарем происходит легче, в отличие от развития грамматического строя речи, который вызывает большие затруднения. Причина в том, что грамматическая система языка в своей основе имеет большое количество правил, а грамматические значения всегда более отвлеченные, чем лексические.

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова видят причину нарушений грамматического строя речи у детей с ОНР в несформированности морфологических и синтаксических обобщений, а также в недоразвитии

языковых операций, лежащих в основе грамматического конструирования, выбора определенных единиц языка [20, Лалаева Р. И.].

Для усвоения морфологической системы языка ребенок должен выполнять различную интеллектуальную деятельность. Сравнить слова по значению и звучанию, находить общее и различия, осознавать изменения в значении, соотносить изменения в звучании с изменением его значения, выделять элементы, за счет которых происходит изменение значения слова, устанавливать связь между оттенком значения или различными грамматическими значениями и частями слов. Развитие морфологической системы языка тесно связано с развитием не только синтаксиса, но и лексики, фонематического восприятия.

Недостатки развития грамматических операций приводят к появлению многочисленных аграмматизмов в речи детей с ОНР. Основным механизмом которых заключается в сложности выделения морфемы, а также соотношения её значения с звуковым образом.

У детей с ОНР слабо работают процессы «генерализации», заключающиеся в определении правил и законов морфологической системы языка и их синтез в процессе речепорождения. Словообразование дошкольников с ОНР характеризуется языковой асимметрией, т. е. отсутствием регулярности в использовании знаков языка. У дошкольников с ОНР наблюдается не малое количество морфемных парафазий, то есть смещений морфем, не только близких по значению, но и семантически далеких, не входящих в группу морфем одного и того же значения.

Своеобразной особенностью речевой деятельности детей с ОНР является зависимость от лексического значения слова, от его знакомости, узнаваемости, а также от звукослоговой структуры слова.

Нарушение процессов словообразования у детей с ОНР наблюдается при образовании различных частей речи.

В исследованиях О. М. Вершининой выявлены следующие нарушения словообразовательных процессов у детей с ОНР [7, Вершинина О. М.]:

- недостаточное овладение суффиксальным способом словообразования;
- ошибки при способе словообразования путем сложения основ;
- недостаточное овладение приставочным способом словообразования;
- ошибки в употреблении окончаний.

Таким образом дети не могут выделить части слов, обобщить их, они с трудом изменяют и образуют слова. Подбор слов оказывается крайне бедным, стереотипным, редко для образования нового слова применяются суффиксы и приставки. Иногда дети подбирают слова разные по смыслу, но близкие в звуковом оформлении. Чаще всего создаваемые детьми новые слова отсутствуют в системе современного языка.

Из числа имен прилагательных дети с ОНР используют преимущественно качественные, которые обозначают непосредственно воспринимаемые признаки предметов – величину, цвет, форму, некоторые свойства. Редко употребляются относительные и притяжательные прилагательные, а при их образовании дети с ОНР допускают много ошибок.

Недостаточное умение пользоваться способами словообразования задерживает формирование словообразовательных компетенций, а также развитие словаря.

Т. В. Туманова проводила ряд исследований состояния операций словообразования у детей с ОНР, направленных на изучение ориентировочной деятельности детей в звуковой структуре слова через выделение морфемы, а также на изучение механизмов, лежащих в основе образования новых слов.

Анализ результатов исследования позволил автору сделать следующие выводы.

У детей с ОНР наблюдается неравномерность в осуществлении ориентировочных действий по вычислению морфемных аффиксов: дети практически полностью не смогли выделить морфему на слух, некоторые дети выделяли морфему как отдельный знак в составе слов.

В группе детских неологизмов выделяются два разных типа образования новых слов: в одних случаях слова образованы путем присоединения несуществующей в качестве морфемы единицы (например, «как назвать человека, который носит вещи» – «вещнат»), а в других случаях – присоединением существующего в качестве морфемы элемента (например, «строим дом из камня, какой получается дом» - «камниковый»). То есть ребенок, создавая производное слово, уже обращается к хранилищу морфем, но из-за отсутствия представлений о структуре языка у него не формируется правильный выбор. Создавая новые слова, дошкольники с ОНР опираются на несоответствующие им мотивирующее слова [41, Туманова Т. В.].

Таким образом, анализ специальной литературы позволяет сделать вывод о том, что многие исследователи отрицают возможность стихийного овладения детьми с ОНР навыками словообразования. Ученые рассматривают ошибки словообразования либо как речевые, обусловленные нарушением речевой деятельности, либо как языковые, вызванные невозможностью овладения правилами использования языковых единиц (Н. А. Никашина, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Г. А. Каше, Е. М. Мастюкова, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова и др.).

В целом развитие словообразовательных процессов у детей с ОНР отстает и запаздывает во времени. Грамматикой русского языка дети с ОНР овладевают медленно и неравномерно. Иногда некоторые проявления ОНР похожи на элементы нормального речевого развития, но на более раннем этапе. Все - таки полного соответствия не наблюдается и с возрастом расхождение становится заметнее, поскольку в норме речевого развития один этап сменяется другим более плавно и быстрее.

Трудности детей с ОНР в образовании производных слов искажают их дальнейшее развитие речи, ведут к ошибкам в устной речи, обеднению словаря, а в школе к нарушению письменной речи.



## Выводы по первой главе

Проанализировав литературу по проблеме исследования в первой главе мы рассмотрели сущность понятия словообразовательные компетенции.

Компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, которая необходима для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Под словообразовательными компетенциями мы понимаем знания, умения, навыки, способности по овладению разными способами словообразования, которые формируются и развиваются в процессе обучения и воспитания.

А.Н.Гвоздев был одним из первых кто определил нормативные возрастные границы становления словообразовательной системы детей с нормальным речевым развитием.

Анализируя данные А.Н. Гвоздева, можно сказать о том, что усвоение уменьшительно – ласкательных суффиксов, а также суффиксов уничижительности и увеличительности у ребенка происходит в период до трех лет. Единичны случаи употребления суффиксов для обозначения предметов по действию и качеству. Овладение остальными суффиксами начинается после трех лет и продолжается весь дошкольный возраст.

Выявлено, что к началу обучения в школе ребенок владеет многими формами и значениями, которые существуют в системе языке, однако, это «владение» ребенок еще не понимает и не осознает. Ребенок понимает семантику отдельных морфем слова и применяет их для создания новых слов на основе чувства языка. К началу обучения в школе языковое чутье не исчезает, а существует в более скрытых формах.

Для детей с общим недоразвитием речи характерно позднее начало речи (3-4 года), резкое ограничение словаря, аграмматичная и недостаточно фонетически оформленная речь, присутствие дефектов звукопроизношения, нарушение ритмико - слоговой структуры слова, отставание экспрессивной речи от импрессивной. Понимая обращенную речь, ребенок не может сам правильно воспроизвести свои мысли, затрудняется в распространении простых предложений и построении сложных.

Формирование словообразования у детей с ОНР отстает и затягивается во времени. Недостаточное умение пользоваться способами словообразования задерживает формирование словообразовательных компетенций, а также развитие словарного запаса у детей с ОНР.

Необходимо изучить состояние, проанализировать механизмы, патогенез нарушения и определить методы и приемы развития данного процесса.

## **Глава 2. Экспериментальное изучение словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня**

### **2.1. Организация и содержание экспериментальной работы**

Проанализировав научно - педагогическую литературу по проблеме исследования, мы определили цель эксперимента – выявить особенности навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Для этого были подобраны две группы детей старшего дошкольного возраста: дети с нормальным речевым развитием, и дети с общим недоразвитием речи III уровня (по 10 человек в каждой).

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад №413 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 детей 5 - 6 летнего возраста (старшая группа), имеющих логопедическое заключение: ОНР III уровня.

В основу обследования легли принципы: комплексного подхода; целостного, системного анализа; принцип учета этиологии и механизмов речевого нарушения, принцип динамического изучения; принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

На первом этапе в ходе констатирующего эксперимента проходило диагностирование особенностей словообразования старших дошкольников в группе детей с нормальным речевым развитием и детей с общим недоразвитием речи III уровня;

Вторым этапом исследования стал формирующий эксперимент, в ходе которого была подобрана специальная методика коррекционной работы по формированию словообразования.

Третьим этапом исследования стал контрольный эксперимент, в ходе которого была проведена диагностика особенностей словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня.

Для исследования были определены направления и методы изучения словообразования на базе методики обследования речи Н.В.Серебряковой, Р.И.Лалаевой, которая учитывает тесную связь процессов словообразования и лексики.

Она включает в себя следующие направления:

1) Изучение навыков образования существительных суффиксальным способом (-онок, -енок, -ат, -ят).

2) Развитие навыков образования существительных суффиксальным способом (-ик-, -к-).

3) Изучение навыка образования существительных с помощью сложения основ слова.

4) Изучение навыков образования притяжательных прилагательных помощью суффиксов (-й-).

5) Изучение навыков образования относительных прилагательных помощью суффиксов (-ян-, -ов-, -н-).

6) Изучение навыков образования качественных прилагательных с помощью суффиксов (-лив-, -н-).

7) Изучение навыков образования глаголов с помощью приставок (-в-, -вы-, -под-, -от-, -при-, -за-, -на-, -о-).

8) Изучение навыков образования глаголов несовершенного вида с помощью суффиксов (-ива-, -ыва-, -ва-).

## **2.2. Состояние словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня**

Изучив проблему навыков словообразования дошкольников и проанализировав научно-педагогическую литературу по этой проблеме, мы поставили целью эксперимента - выявить уровень сформированности навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Для этого были подобраны две группы детей дошкольного возраста: дети с нормальным речевым развитием, и дети с ОНР III уровня (по 10 человек в каждой).

Для констатирующего эксперимента была определена методика Н.В.Серебряковой, Р.И.Лалаевой.

В таблицах 2, 3 приведены результаты анализа навыков словообразования у детей с нормальным речевым развитием и детей с ОНР III уровня.

Количество набранных баллов за задание соответствует количеству правильных ответов на заданные вопросы. Максимальное количество баллов за одно задание – 5.

5 баллов – высокий

3 - 4 балла – средний

0 - 2 балла – низкий.

Критерии оценивания:

Высокий уровень (35 - 40 баллов) – правильное и самостоятельное выполнение задания.

Средний уровень (28 - 34 балла) – правильное выполнение задания, но с помощью экспериментатора или самостоятельное исправление неправильного ответа после уточнения задания, единичные случаи ошибок при выполнении задания.

Низкий уровень (22 - 27 баллов) – ошибки в большинстве предложенных заданий, помощь экспериментатора неэффективна, неправильное выполнение всех заданий или отказ от выполнения задания.

**Таблица 1.**  
**Результаты изучения навыков словообразования у детей с ОНР III уровня.**

№	Имя ребенка	Существительные		Прилагательные			Глаголы		Общий балл	
		суффик-ый способ	сложение основ	суффик-ый способ			пристав-ый способ	суффик-ый способ		
				-онок- -енок- -ат- -ят-	-ик- -к-	-й-				-ян- -ов- -н-
1	Настя Ш.	4	3	3	3	3	3	3	2	24
2	Алёна Б.	3	3	3	2	2	3	2	3	21
3	Макар Ф.	3	2	2	2	2	2	3	3	19
4	Алёна Д.	3	3	2	2	3	2	3	3	21
5	Настя Т.	2	2	3	2	2	3	3	3	20
6	Катя Т.	3	3	2	3	3	3	3	3	23
7	Алисия П.	3	3	2	2	2	3	2	2	19
8	Никита К.	2	2	3	2	3	3	2	2	18

9	Маша С.	2	3	2	3	3	2	2	2	19
10	Алина М.	5	4	2	3	4	4	3	3	28

Анализ результатов изучения навыков словообразования в группе старших дошкольников с ОНР III уровня показал, что высокий уровень не имеет ни один ребенок, средний уровень показал один ребенок (Алина М.), остальные 9 детей (Настя Ш., Алёна Б., Макар Ф., Алёна Д., Настя Т., Катя Т., Алисия П., Никита К., Маша С.) показали низкий уровень.

**Таблица 2.**  
**Результаты изучения навыков словообразования у детей с нормальным речевым развитием.**

№	Имя ребенка	Сущ-ые		Прилаг-ые			Глаголы		Общий балл	
		суффик-ый способ		суффик-ый способ			пристав-ый способ			
		-онок, -енок, -ат, -ят.	-ик- -к-	-й-	-ян- -ов- -н-	-лив- -н-	-в- -вы- -под- -от- -при- -за- -на-	-ива- -ыва- -ва-		
1	Маша К.	5	4	4	4	5	4	5	5	36
2	Наташа К.	4	4	5	5	4	4	5	4	35
3	Арина С.	4	5	4	5	4	5	4	4	35
4	Лиза М.	4	4	4	4	5	4	4	4	33
5	Аня Ж.	3	4	4	4	4	3	4	3	29
6	Вика С.	4	4	4	4	3	3	3	3	28
7	Ксюша В.	5	5	5	4	4	4	5	5	37
8	Соня С.	3	3	5	4	3	4	4	4	30
9	Максим Ж.	4	4	4	5	5	4	4	5	35
10	Матвей	4	4	5	4	4	5	5	4	35

	<b>Б.</b>									
--	-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Анализ результатов изучения навыков словообразования в группе старших дошкольников с нормальным речевым развитием показал, что высокий уровень имеют 6 детей (Маша К., Наташа К., Арина С., Ксюша В., Максим Ж., Матвей Б.), средний уровень показали 4 ребенка (Лиза М., Аня Ж., Вика С., Соня С.), низкий уровень не показал ни один ребенок.

**Таблица 3.**

**Сравнение результатов изучения словообразования у группы детей с ОНР III уровня и детей с нормальным речевым развитием.**

<i>№</i>	<i>Группа детей с ОНР III уровня</i>	<i>Общий бал</i>	<i>Группа детей с нормальным реч. развитием</i>	<i>Общий бал</i>
<b>1</b>	Настя Ш.	24	Маша К.	36
<b>2</b>	Алена Б.	21	Наташа К.	35
<b>3</b>	Макар Ф.	19	Арина С.	35
<b>4</b>	Алена Д.	21	Лиза М.	33
<b>5</b>	Настя Т.	20	Аня Ж.	29
<b>6</b>	Катя Т.	23	Вика С.	28
<b>7</b>	Алисия П.	19	Ксюша В.	37
<b>8</b>	Никита К.	18	Соня С.	30
<b>9</b>	Маша С.	19	Максим Ж.	35
<b>10</b>	Алина М.	28	Матвей Б.	35

При исследовании навыков словообразования у детей с ОНР III уровня и нормой речевого развития было выявлено, что несмотря на существование у детей с ОНР относительно развернутой речи наблюдается ошибочное употребление многих слов.

У детей возникают своеобразные ошибки в виде различных замещений нужной лексемы другим словом. Это говорит о несформированности всей системы словообразования.



Особые затруднения, как для детей с ОНР III уровня, так и для детей с нормальным речевым развитием, были задания на образование имен прилагательных и глаголов.

Образование имён существительных с уменьшительно - ласкательными суффиксами, а также образование названий детёнышей животных, как для детей с ОНР III уровня, так и для детей с нормальным речевым развитием, вызвали наименьшие затруднения.

Часто дети с ОНР III уровня вообще отказывались выполнять задание, объясняя это тем, что они не знают «как надо сказать».

Как видно из таблиц, дети с нормой речевого развития в преобладающем большинстве случаев справились со всеми заданиями на словообразование.

У детей с ОНР III уровня количество верных ответов гораздо меньше, чем у дошкольников с нормальным речевым развитием.

У детей без нарушений речи при выполнении заданий трудности возникали редко, в среднем 1-2 ошибки в одном задании. Дети с ОНР допускали намного больше ошибок, от 2 до 6 ошибок в одном задании.

Однако, в развитии речи детей с ОНР III уровня, нарушения словообразования отличаются не только количественным расхождением с детьми с речевой нормой, но и качественными характеристиками.

При образовании имён существительных с уменьшительно - ласкательным значением в устной речи дошкольники с ОНР III уровня показали больше ошибок, чем их сверстники с речевой нормой.

Например, в результате проведения задания на образование существительных суффиксальным способом с помощью суффиксов -онок, -енок, -ат, -ят- дети называли детёнышей тигрицы - «тигрёнки», а цыплят - «цыплёнки».

В отличие от детей с ОНР III уровня, испытуемые с нормальным речевым развитием допустили единичные ошибки. В группе с нормой речи

дети владеют высоким и средним уровнями развития словообразования существительных с уменьшительно - ласкательным значением.

Дети хорошо образуют существительные с суффиксами -ик, -к-, онок, -енок, - ат, -ят-.

О раннем появлении этих суффиксов в онтогенезе писал А.Н.Гвоздев. Он объяснил это явление тем, что взрослые очень часто используют в разговоре с ребёнком слова с уменьшительно - ласкательным значением.

Выполняя задания на образование существительных с помощью сложения основ слова дети с ОНР III уровня допустили больше ошибок, чем их сверстники с нормой речевого развития.

Например, дети делали такие ошибки как, «садовник» вместо «садовод», «дровосек» вместо «лесоруб», «рыбак» вместо «рыболов».

При выполнении задания на образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса -й- в группе детей с нормой речи были единичные ошибки, когда ребенок просто затруднялся ответить, а в группе детей с ОНР III уровня многие дети называли слова в Род. п. — «хвост лисы» вместо «лисий хвост», «хвост медведя» вместо «медвежий хвост». Также были такие ошибки как «лисиный хвост», «белкин хвост».

При образовании относительных прилагательных с помощью суффиксов -ян-, -ов-, -н- у детей с ОНР III уровня было намного больше ошибок, чем у их сверстников с нормой речевого развития, встречались такие ошибки как «стеклянной» вместо «стеклянный стакан», «резинный» вместо «резиновый мяч», «железовая ложка» вместо «железная».

Наибольшие сложности у детей с ОНР III уровня вызвало образование слов «шерстяной», «стеклянный». Некоторые дети смогли ответить только после помощи экспериментатора.

При выполнении задания на образование качественных прилагательных с помощью суффиксов -лив-, -н- не всегда детям с ОНР III уровня удавалось проследить аналогию. Были такие ошибки как

«дождничный» вместо «дождливый» - если идет дождь, «тепльный день» вместо «теплый» - если тепло.

При выполнении задания на образование глаголов с помощью приставок -в-, -вы-, -под-, -от-, -при-, -за-, -на-, -о- как дети с ОНР III уровня, так и дети с нормальным речевым развитием путали картинки с различными действиями, многие затруднялись ответить.

При выполнении задания на образование глаголов несовершенного вида с помощью суффиксов -ива-, -ыва-, -ва- дети с ОНР III уровня допустили больше ошибок, чем их сверстники с нормой речевого развития.

Многие дети не могли проследить аналогию задания и допускали такие ошибки как «мыть» вместо «умывать лицо», «шить» вместо «зашивать дырку», «носить» вместо «надевать».

Таким образом, проведенное исследование показало исходный уровень навыков словообразования в группе старших дошкольников с ОНР III уровня и в группе детей с нормой речевого развития. В группе детей без речевой патологии этот уровень заметно выше, чем в группе детей с ОНР III уровня.

Возникающие у детей с ОНР III уровня своеобразные ошибки в виде различных замещений нужной лексики другим словом свидетельствуют о несформированности навыков словообразования. Отсутствие словообразовательных навыков не дает возможность для формирования словообразовательных компетенций.

## Выводы по второй главе

Изучив проблему развития словообразования дошкольников, проанализировав научно – педагогическую литературу по проблеме исследования мы поставили целью эксперимента - выявить особенности словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Для этого были подобраны две группы детей старшего дошкольного возраста: дети с нормальным речевым развитием, и дети с общим недоразвитием речи III уровня (по 10 человек в каждой).

Для констатирующего эксперимента была определена методика Н.В.Серебряковой, Р.И.Лалаевой.

При исследовании словообразовательных процессов у детей с ОНР III уровня и у детей с нормальной речевой деятельностью было выявлено, что на фоне относительно развернутой речи у детей с ОНР наблюдается неточное употребление многих слов, замены и ошибки.

Ошибки в виде различных замещений нужной лексики другим словом свидетельствуют о несформированности у детей с ОНР III уровня всей системы словообразования.

Наибольшие трудности, как для детей с ОНР III уровня, так и для детей с нормальным речевым развитием, были задания на образование имен прилагательных и глаголов.

Достаточно легко, как дети с ОНР III уровня, так и дети с нормальным речевым развитием, справились с образованием имён существительных с уменьшительно - ласкательными суффиксами, а также с образованием названий детёнышей животных.

Дошкольники без речевой патологии при выполнении заданий допускали единичные ошибки, 1-2 ошибки в одном задании, тогда как дети с ОНР допускали гораздо больше ошибок, от 2 до 6 ошибок в одном задании.

Таким образом, проведенное исследование показало исходный уровень навыков словообразования в группе старших дошкольников с ОНР III уровня и в группе старших дошкольников с нормальным речевым развитием. В группе детей с нормальным речевым развитием этот уровень заметно выше, чем в группе детей с ОНР III уровня.

### **Глава 3. Логопедическая работа по формированию словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.**

#### **3.1. Содержание логопедической работы по формированию словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.**

На этапе формирующего эксперимента занятия проводились с группой детей, имеющих логопедическое заключение - ОНР III уровня. Целью формирующего эксперимента было формирование словообразовательных компетенций дошкольников с ОНР III уровня.

Для формирования словообразовательных умений и навыков у дошкольников с ОНР III уровня были подобраны методы и приемы с использованием специальных упражнений. Подбирая упражнения мы учитывали возрастные особенности детей с ОНР III уровня.

В процессе логопедической работы по формированию навыков словообразования у дошкольников с ОНР мы опирались на следующие принципы:

- Этиопатогенетический принцип предполагает учитывать совокупность этиологических факторов, обуславливающих возникновение речевых нарушений, таких как биологические и социально - психологические факторы.
- Принцип системного подхода требует учета структуры дефекта и определения ведущего нарушения во время проведения коррекционной работы.
- Принцип учёта структуры речевого нарушения. Расстройства речи в большинстве случаев представляют собой синдром, в структуре которого выделяются сложные и неоднозначные связи между речевыми и неречевыми симптомами.

- Принцип комплексности предполагает комплексное (психолого-медико-педагогическое) воздействие.
- Принцип дифференцированного подхода осуществляется с учетом причин, механизмов, симптомов нарушения, а также структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.
- Принцип поэтапности предполагает последовательное, организованное логопедическое воздействие, которое подразделяется на различные этапы. Каждый этап имеет свои цели, задачи, методы и приемы работы и создает предпосылки для перехода от одного этапа к другому.
- Принцип развития предполагает решение в процессе коррекционной работы тех задач, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.
- Онтогенетический принцип предполагает учет последовательности появления различных форм и функций речи в онтогенезе.
- Принцип учёта личностных особенностей предполагает учет особенностей формирования личности у детей с различными нарушениями речи, а особенности возрастного периода.
- Принцип деятельностного подхода предполагает учет ведущей деятельности во время коррекции нарушений речи.
- Принцип формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения предполагает тесную связь в работе логопеда, учителя, воспитателя, семьи.

Изложенные принципы лежали в основе определения различных методов, дифференцируемых в зависимости от решения разных дидактических задач.

Методы обучения представляют собой многоаспектное педагогическое явление в структуре процесса формирования словообразовательной компетенции детей с ОНР III уровня. Метод рассматривается как

организованное взаимодействие педагога и детей, направленное на реализацию задач коррекционно - образовательного процесса.

Направления работы:

1) Развитие навыков образования существительных суффиксальным способом (-онок, -енок, -ат, -ят).

2) Развитие навыков образования существительных суффиксальным способом (-ик-, -к-).

3) Развитие навыка образования существительных с помощью сложения основ слова.

4) Совершенствование навыков образования притяжательных прилагательных помощью суффиксов (-й-).

5) Развитие навыков образования относительных прилагательных помощью суффиксов (-ян-, -ов-, -н-).

6) Развитие навыков образования качественных прилагательных с помощью суффиксов (-лив-, -н-).

7) Развитие навыков образования глаголов с помощью приставок (-в-, -вы-, -под-, -от-, -при-, -за-, -на-, -о-).

8) Совершенствование навыков образования глаголов несовершенного вида с помощью суффиксов (-ива-, -ыва-, -ва-).

Учебный материал выстроен с учетом последовательности (преемственности) обучения. Реализация последовательности достигалась с помощью выполнения дидактических правил: от легкого - к трудному, от простого - к сложному, от освоенного - к неосвоенному, от известного - к неизвестному.

Формирование словообразовательной компетенции детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня осуществлялось на основе использования предметно - практических, наглядных, словесных и игровых методов.

Реализация данных методов осуществлялась в процессе экспериментального обучения, целями которого было: формирование у детей



старшего дошкольного возраста ОНР III уровня словообразовательных представлений, знаний, умений и навыков, составляющих словообразовательную компетенцию.

В логопедической работе были выделены следующие этапы: формирование навыков словообразования на материале различных частей речи; развитие навыков правильного воспроизведения производных слов; формирование навыков применения словообразовательных умений в устной речи.

Работу по развитию навыков словообразования у детей с ОНР III уровня мы начали с предметно – практических и наглядных методов.

Из предметно – практических методов мы использовали:

- речевые упражнения;
- игровые упражнения (имитация действий: моют посуду, колют дрова, качаются от ветра деревья, имитация походки зайца, медведя);
- совместные действия логопеда и ребенка.

Такие методы вызывают эмоционально - положительный настрой детей, снимают у них напряжение, способствуют формированию практических умений и навыков словообразования.

Наглядный метод предусматривал использование в процессе обучения показ действий, специально подобранных предметных и сюжетных картинок. Они применялись в качестве материализованной наглядной опоры в процессе формирования представлений и знаний о форме и содержании производных слов, о связях между производящей основой и производным словом.

Использование наглядных пособий облегчает усвоение материала, способствует формированию сенсорных предпосылок для развития речевых умений и навыков. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и навыков более конкретным, доступным, осознанным, повышает эффективность логопедической работы.

С целью развития словообразования на первом этапе использовались следующие приёмы работы:

- непосредственное восприятие предмета, игрушки;
- рассматривание предметных картинок;
- показ предметов, игрушек;
- показ образца задания, способа действия;
- показ с называнием;
- включение предметов в деятельность детей;
- наглядно-графическое моделирование словообразовательной структуры слова;
- покажи, что я назову (ребенок слушал и сопоставлял размер предмета);
- выбор игрушки (ребенку предлагалось выбрать большую или маленькую игрушку);
- имитация действия.

Также использовались методы развития понимания частей слова, с помощью которых образуются новые слова.

Приемом развития понимания частей слова явилась классификация предметов. Детям предлагалось сложить большие предметы в большую корзинку, а маленькие в маленькую параллельно проговаривая и называя предмет.

Следующий этап – развитие навыков правильного воспроизведения производных слов.

На этом этапе мы использовали словесные методы обучения, такие как чтение и рассказывание стихов, сказок, беседа, рассказ.

Приемы:

- показ с называнием игрушек, предметов (это дом, а это домик);
- просьба произнести, сказать слово;
- указание;

- напоминание;
- повторение слова за логопедом;
- объяснение производного слова с помощью развернутого описания;
- пояснение способов и закономерностей образования слов;
- уточнение семантики производного слова с помощью введения нового слова в предложение;
- вопросы (поисковые, прямые и подсказывающие);
- завершение высказывания (словосочетания, предложения) производными словами;
- использование художественного слова (стихи, песенки);
- педагогическая оценка.

Достаточно большую роль в логопедической работе играет педагогическая оценка, причем не только результата выполнения задания, но и способов и хода его выполнения. Она способствует повышению качества коррекционной работы, стимулирует и активизирует деятельность ребенка, помогает развитию самоконтроля и самооценки.

Третий этап – формирование навыков использования словообразовательных умений в устной речи.

На данном этапе мы использовали игровые методы, такие как:

- дидактическая игра;
- игра - драматизация;
- воображаемая ситуация;
- инсценировки.

Приемы:

- создание игровых ситуаций;
- обыгрывание игрушек, предметов;
- сюрпризность, эмоциональность;
- внезапность появления, исчезновение игрушки;
- изменение местонахождения игрушек;

— показ предметов в разных действиях (спит, ходит, кушает).

Игровой метод заключался в использовании различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами. Применение данного метода в коррекционной работе оказывало помощь в формировании мотивации к обучению, позволило создать реальные ситуации, требующие использования словообразовательных навыков, стимулировало развитие словотворчества детей с ОНР III уровня, как необходимого этапа в процессе усвоения словообразовательной системы родного языка, способствовало активизации и детализации лексического запаса, формированию полноценных навыков использования производных слов в связной речи.

Применение в играх навыков, которые были приобретены детьми во время обучения, говорит о развитии словообразовательных компетенций.

Итак, мы определили направления коррекционной работы и систематизировали методы и приёмы коррекции навыков словообразования.

Нами был составлен комплекс игровых приёмов (см. Приложение) и упражнений, который позволил на практике реализовать рассмотренные выше методы и приёмы. Данный комплекс может быть использован как в работе логопеда, так и педагогов, работающих с данной категорией детей, на занятиях и в индивидуальной работе.

### 3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента

Экспериментальная база исследования МБДОУ «Детский сад №413 г. Челябинска». Экспериментальную группу составляют 10 детей 5-6 летнего возраста (старшая группа), которые имели логопедическое заключение: ОНР III уровня.

В основу коррекционной работы легли принципы: комплексного подхода; целостного, системного анализа; принцип учета механизмов и причин речевого нарушения, принцип динамического изучения; принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

#### Результаты исследования

**Таблица 4.**  
**Результаты обследования навыков образования имён существительных у детей с ОНР III уровня.**

№	Имя ребенка	Существительные					
		суффик-ый способ				сложение основ	
		-онок- -енок- -ат- -ят-		-ик- -к-			
		до	после	до	после	до	после
1	Настя Ш.	4	5	3	4	3	5
2	Алёна Б.	3	4	3	4	3	3
3	Макар Ф.	3	3	2	2	2	3
4	Алёна Д.	3	3	3	3	2	3
5	Настя Т.	2	3	2	3	3	4
6	Катя Т.	3	4	3	4	2	3

<b>7</b>	<b><i>Алисия П.</i></b>	3	4	3	4	2	3
<b>8</b>	<b><i>Никита К.</i></b>	2	3	2	3	3	4
<b>9</b>	<b><i>Маша С.</i></b>	2	3	3	4	2	3
<b>10</b>	<b><i>Алина М.</i></b>	5	5	4	5	2	3

Сравнительный анализ данной таблицы показал, что результаты сформированности навыков образования имён существительных суффиксальным способом улучшились у Насти Ш., Алены Б., Насти Т., Кати Т., Алисии П., Никиты К., Маша С. и Алины М.

Эти дети активно проводили речевой анализ, предваряющий и завершающий словообразовательные действия, свободно ориентировались в звуковом и морфемном составе производных наименований.

Все также затрудняются в словообразовании имен существительных суффиксальным способом Макар Ф. и Алёна Д. У этих детей возникали трудности в семантической интерпретации производных слов.

Результаты сформированности навыков образования имен существительных путем сложения основ стали выше у Насти Ш., Макара Ф., Алёна Д., Насти Т., Кати Т., Алисии П., Никиты К., Маша С. и Алины М. На прежнем уровне навыки образования имен существительных путем сложения основ остались у Алёны Б.

**Таблица 5.**

**Результаты обследования навыков образования имён  
прилагательных у детей с ОНР III уровня.**

<i>№</i>	<i>Имя ребенка</i>	<i>Прилагательные</i>					
		<i>суффиксальный способ</i>					
		<i>-й-</i>		<i>-ян- -ов- -н-</i>		<i>-лив- -н-</i>	
		<i>до</i>	<i>после</i>	<i>до</i>	<i>после</i>	<i>до</i>	<i>после</i>
<i>1</i>	<i>Настя Ш.</i>	3	5	3	4	3	5
<i>2</i>	<i>Алёна Б.</i>	2	4	2	4	3	4
<i>3</i>	<i>Макар Ф.</i>	2	3	2	3	2	3
<i>4</i>	<i>Алёна Д.</i>	2	4	3	4	2	4
<i>5</i>	<i>Настя Т.</i>	2	4	2	4	3	4
<i>6</i>	<i>Катя Т.</i>	3	5	3	4	3	5
<i>7</i>	<i>Алисия П.</i>	2	3	2	4	3	4
<i>8</i>	<i>Никита К.</i>	2	3	3	4	3	4
<i>9</i>	<i>Маша С.</i>	3	5	3	5	2	4
<i>10</i>	<i>Алина М.</i>	3	4	4	5	4	5

Сравнительный анализ данной таблицы показал, что улучшение навыков образования имён прилагательных суффиксальным способом показали Алёна Б., Макар Ф., Алёна Д., Настя Т., Алисия П., Никита К., и Алина М.

При выполнении задания на образование качественных прилагательных с помощью суффиксов -лив-, -н- детям с ОНР III уровня легко удавалось проследить аналогию, значительно сократилось число ошибок при образовании производных слов.

Максимальное количество баллов показали Настя Ш., Алёна Б., Катя Т. и Маша С.

Это говорит о сформированности навыков словообразования имен прилагательных у данных детей.

**Таблица 6.**  
**Результаты обследования навыков образования имён глаголов у детей с ОНР III уровня.**

№	Имя ребенка	Глаголы			
		пристав-ый способ		суффик-ый способ	
		-в- -вы- -под- -от- -при- -за- -на-		-ива- -ыва- -ва-	
		до	после	до	после
1	Настя Ш.	3	5	2	5
2	Алёна Б.	2	3	3	4
3	Макар Ф.	3	4	3	4
4	Алёна Д.	3	4	3	4
5	Настя Т.	3	4	3	4
6	Катя Т.	3	4	3	4
7	Алисия П.	2	3	2	3



<b>8</b>	<b><i>Никита К.</i></b>	2	3	2	3
<b>9</b>	<b><i>Маша С.</i></b>	2	3	2	3
<b>10</b>	<b><i>Алина М.</i></b>	3	4	3	4

Сравнительный анализ данной таблицы показал, что у всех детей (Настя Ш., Алёна Б., Макар Ф., Алёна Д., Настя Т., Катя Т., Алисия П., Никита К., Маша С., Алина М.) экспериментальной группы значительные улучшения навыков сформированности наблюдаются по всем способам образования глаголов. Высокий показатель сформированности навыков образования глаголов показала Настя Ш.

Это говорит о том, что дошкольники с ОНР III уровня овладели способами и средствами образования производных наименований, легко ориентируются в звуковом и морфемном составе слова.

Дети продемонстрировали умение применять навыки словообразования во время различных игр и инсценировок. Активно использовали в речи производные единицы языка.

Отказы от выполнения заданий на словообразование у детей с ОНР III уровня стали единичными, в основном проявлялись при интерпретации значения новых слов.

Дети стали не только гораздо лучше ориентироваться в морфемной структуре производных наименований, но и начали активно овладевать системой, правилами и закономерностями словообразования родного языка.

Таким образом, анализ результатов обучающего эксперимента подтвердил обоснованность и продуктивность подобранных методов и приемов формирования словообразования у детей с ОНР III уровня. Обучающий эксперимент продемонстрировал, что использование данных методов и приемов позволяет успешно формировать словообразовательную компетенцию детей с ОНР III уровня.

## Выводы по третьей главе

На этапе формирующего эксперимента занятия проводились с группой детей, имеющих логопедическое заключение - ОНР III уровня.

Для формирования словообразовательной компетенции детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня мы определили направления коррекционной работы и систематизировали методы и приёмы коррекции навыков словообразования. В коррекционной работе мы использовали предметно - практические, наглядных, словесные и игровые методы.

Данные методы реализовывались в процессе экспериментального обучения, целями которого было: формирование у детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня словообразовательных представлений, знаний, умений и навыков, составляющих словообразовательную компетенцию.

В логопедической работе были выделены следующие этапы: формирование навыков словообразования на материале различных частей речи; развитие навыков правильного воспроизведения производных слов; формирование навыков использования словообразовательных умений в устной речи.

Нами был составлен комплекс игровых приёмов (см. Приложение) и упражнений, который может быть использован как в работе логопеда, так и педагогов, работающих с данной категорией детей, на занятиях и в индивидуальной работе.

На этапе формирующего эксперимента дети продемонстрировали умение применять навыки словообразования во время различных игр и инсценировок, активно использовали в речи производные единицы языка.

Дети стали ориентироваться в морфемной структуре производных слов, а также активно овладевать системой и нормой словообразования родного языка.

Анализ результатов обучающего эксперимента подтвердил обоснованность и продуктивность подобранных методов и приемов формирования словообразования у детей с ОНР III уровня. Обучающий эксперимент продемонстрировал, что использование данных методов и приемов позволяет успешно формировать словообразовательную компетенцию детей с ОНР III уровня.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщая данные, изложенные в исследовательской работе, мы пришли к выводу о особой важности своевременного овладения детьми словообразованием родного языка. Тесная связь системы словообразования с когнитивной зрелостью ребенка, оказывает большое влияние на развитие устной и письменной речи, а также речевой коммуникации.

Анализ литературных источников по проблеме развития словообразовательных навыков у детей с ОНР III уровня показал недостаточность ее изучения. Многие авторы единогласно признают важность и необходимость развития словообразовательных процессов при ОНР, как в дошкольном, так и в школьном возрасте (Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Учитывая важность овладения словообразованием для развития речевой коммуникации детей с ОНР, были определены и реализованы научно-обоснованные методы изучения словообразовательных процессов у детей указанной категории.

Данное исследование позволило установить существенное снижение возможностей дошкольников с ОНР III уровня в овладении словообразовательных морфем как знаков языка и операций с ними в разных видах речевой деятельности.

Выявленные нарушения проявляются в значительном отставании от возрастных этапов формирования словообразовательных процессов, в ошибках выделения словообразовательных морфем в составе слова, а также в трудностях интерпретации значения производных слов.

Опираясь на понятие языковой компетенции (Е.Д. Божович, Дж. Грин, И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Д. Слобин, Н. Хомски и др.), обоснованным является выделение словообразовательного компонента языковой способности, под которым подразумевается и объем речемыслительных проблем, в которых ребенок может разобраться, и

количество языковых задач, которые он может решить, и специфические особенности речевых ошибок, которые он допускает.

Таким образом, в проведенном исследовании мы раскрыли значение термина – словообразовательная компетенция, понимаемая как иерархически выстроенная совокупность словообразовательных представлений, знаний, умений и навыков их практического применения в процессе овладения устной и письменной речью.

Являясь неотъемлемой частью общей языковой способности человека, при онтогенетическом развитии речи словообразовательная компетенция формируется спонтанно, по принципу саморазвития, в дошкольном возрасте, а затем совершенствуется в школьном периоде.

Проведенное нами исследование доказало, что навыки словообразовательной компетенции у детей с ОНР III уровня не сформированы. Дети не владеют всей совокупностью словообразовательных представлений, умений, знаний и навыков, составляющих словообразовательную компетенцию.

На основе полученных экспериментальных данных была разработана и реализована коррекционная работа по формированию словообразовательной компетенции детей с ОНР III уровня.

В рамках логопедической работы были выделены следующие этапы: формирование навыков словообразования на материале различных частей речи; развитие навыков правильного воспроизведения производных слов; формирование навыков использования словообразовательных умений в устной речи.

В основу проведения логопедической работы по формированию словообразовательной компетенции детей с ОНР III уровня были положены общие и частные принципы, реализация которых осуществлялось на основе использования предметно - практических, наглядных, словесных и игровых методов.

Выделенные методы и приемы формирования словообразовательной компетенции детей с общим недоразвитием речи реализовывались в рамках общего коррекционно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении для детей указанной категории.

Цель экспериментального обучения: формирование у детей словообразовательных представлений, знаний, умений и навыков, составляющих словообразовательную компетенцию;

Эффективность проведения коррекционной работы по формированию словообразовательной компетенции была подтверждена высокими результатами выполнения детьми с ОНР III уровня заданий контрольного эксперимента, а также другими качественными проявлениями. К их числу качественных изменений относится умение проводить речевой анализ, предваряющий и завершающий словообразовательные действия; овладение навыками интерпретации значений производных наименований; точная ориентировка в звуковом и морфемном составе производных слов; овладение различными способами образования новых слов; активное проявление словотворчества; умение использовать навыки словообразования при различных речевых ситуациях; сокращение числа ошибок при выполнении заданий на словообразование; активное применение производных слов в повседневной речи; повышение познавательного интереса к решению языковых задач.

Таким образом, анализ результатов обучающего эксперимента подтвердил обоснованность и продуктивность реализации логопедической работы по формированию словообразовательной компетенции у детей с ОНР III уровня. Обучающий эксперимент продемонстрировал, что использование выбранных методов и приемов в рамках общей системы коррекционно - воспитательного воздействия позволяет успешно формировать словообразовательную компетенцию детей с ОНР III уровня.