

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С
РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Студент

Лоп 10.06.26
(подпись, дата)

Лапшева Ольга
Владимировна

Научный руководитель

Сафо 10.06.26
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Сафонова О.В.

Нормоконтролер

Мор 10.06.26
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.2026 № 13)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5 (отм.) (протокол заседания ГЭК от 10.07.26 № 35)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	
1.1. Развитие словообразования у детей дошкольного возраста в онтогенезе.....	7
1.2. Нарушение навыка словообразования у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи.....	13
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
2.1. Методика изучения навыков словообразования	17
2.2. Анализ результатов экспериментального исследования.....	27
ГЛАВА III. СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
3.1. Организация и основные направления логопедической работы....	32
3.2. Анализ результатов контрольного исследования.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	59

ВВЕДЕНИЕ

Проблеме нарушения, изучения и формирования словообразовательных навыков у дошкольников с недоразвитием речи, на наш взгляд, посвящено сравнительно недостаточное количество научных трудов в современной логопедии. Психологи, педагоги, ученые-лингвисты и психолингвисты последних двух столетий занимались изучением и описанием развития и формирования словообразовательных умений в детском речевом онтогенезе. Т.В. Туманова, А.Г. Тамбовцева, А.Н. Гвоздев, Е.С. Кубрякова, С.Н. Цейтлин, Р.И. Лалаева, А.М. Шахнарович и другие ученые занимались изучением этого навыка и выделили определенные закономерности, особенности, этапы и ступени развития словообразовательных возможностей.

Несмотря на это, специфические трудности в освоении словообразовательных навыков в системе речевой патологии были выделены только в 50-е годы советским педагогом и психологом Р.Е. Левиной. Она выделила особую категорию детей, имеющих недоразвитие всех компонентов речезыковой системы, и назвала ее «дети с общим недоразвитием речи».

У данной категории детей были определены особые трудности в овладении грамматической стороной речи, в том числе и навыками словообразования. Р.Е. Левина также выделила три уровня речевого развития детей с общим недоразвитием речи. Ребенок с общими недоразвитием речи начинает орудовать словообразовательными приемами, начиная только с третьего уровня речевого развития, которое получило определение «развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития».

Уже впоследствии все ученые, которые продолжали изучать феномен общего недоразвития речи, так или иначе тоже отмечали недостаточность возможностей данной категории детей в образовании новых форм слов,

выделяли особенности в формировании этого навыка. В дальнейшем эти и другие ученые начали разрабатывать систему логопедической помощи детям по преодолению общего недоразвития речи и формированию у них словообразовательных и других компетенций.

Существует две большие работы, написанные Т.В. Тумановой, под названием «Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи» и «Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи», в которых было уделено отдельное внимание формированию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи, осуществлена экспериментальная доказанность ранее высказанных другими авторами особенностей, произведена систематизация многих других научных знаний по этой теме, а также разработана методика, направленная на формирование словообразовательных компетенций у детей с недоразвитием речи.

Так как основные трудности у детей с общим недоразвитием речи возникают именно в овладении грамматической стороной речи, в том числе и словообразовательными навыками и умениями, то без правильно построенной логопедической работы, направленной на формирование этих навыков, не удастся преодолеть это нарушение. Поэтому проблема изучения и формирования словообразовательных компетенций у дошкольников с общим недоразвитием речи остается актуальной.

Цель работы: изучение процесса формирования словообразовательных навыков у старших дошкольников с недоразвитием речи и проведение логопедической работы по коррекции выделенных нарушений.

В соответствии с поставленной целью нами были определены следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать различные современные научные труды и описать выделенные в них особенности развития словообразовательных навыков у детей с недоразвитием речи.

2. Провести экспериментальное исследование с использованием подобранной диагностической методики и определить уровень владения словообразовательными операциями у старших дошкольников с недоразвитием речи.

3. Подобрать игры и упражнения и провести логопедическую работу по формированию словообразовательных операций у детей дошкольного возраста.

4. Оценить эффективность проведенной логопедической работы, изучив результаты контрольного исследования.

Объект исследования: словообразовательные навыки детей старшего дошкольного возраста, имеющих недоразвитие речи.

Предмет исследования: логопедическая работа по формированию словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи.

В процессе исследования применялись следующие **методы:**

- Теоретический анализ педагогической, лингвистической, психолингвистической, психологической литературы;
- Эмпирические: наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, анализ речевой деятельности детей с недоразвитием речи.
- Интерпретационные: качественно-количественный анализ полученных данных.

В начале работы мы выдвинули **гипотезу:** дети дошкольного возраста с недоразвитием речи не владеют в полной мере словообразовательными операциями и специально организованная логопедическая работа позволит сформировать данные навыки у дошкольников.

Экспериментальная база: экспериментальное изучение сформированности словообразовательных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи проводилось на базе МАДОУ ЦРР детский сад №150 «Алый парус» г. Пензы.

Для исследования нами было выбрано 10 учеников подготовительной группы, возраст которых на момент начала исследования составлял 5-6 лет.

Выпускная квалификационная работа имеет традиционную структуру и включает следующие структурные элементы: содержание; введение; 3 главы; заключение и список литературы.

В первой главе раскрывается понятие словообразования и теоретическая основа по данной теме, а именно: особенности развития навыков словообразования у дошкольников в онтогенезе, а также особенности навыков словообразования у дошкольников с недоразвитием речи.

Во второй главе описан и проанализирован констатирующий эксперимент, который заключался в обследовании словообразовательных навыков у старших дошкольников с недоразвитием речи.

В третьей главе описана логопедическая работа по формированию словообразовательных операций у детей с речевым недоразвитием дошкольного возраста, а также описан и проанализирован контрольный эксперимент.

Данная работа состоит из 63 страниц текста и содержит в себе 2 таблицы, 5 диаграмм и 2 графика. Список литературы состоит из 48 источников.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Развитие словообразования у детей дошкольного возраста в онтогенезе

Грамматический строй речи представляет собой систему взаимодействия слов в предложениях и (или) в словосочетаниях. Выделяют два уровня: морфологический, который предполагает владение приемами словоизменения и словообразования, и синтаксический, включающий умения грамматически правильно сочетать слова и составлять из них предложения.

Для того чтобы овладеть морфологической системой языка, считает Р.И. Лалаева, дети должны научиться выделять различия между словами по звучанию и по значению, осознавать изменения в звучании с изменениями в значении, а также устанавливать связи между элементами слов, за счет которых происходят изменения в значении [23].

Таким образом, развитие словообразовательных навыков и умений – это достаточно сложный процесс.

Предметом исследования Т.В. Тумановой стал генезис способов образования производных слов. Исследовательница выделяет следующие ступени овладения словообразованием:

- оречевление семантического анализа ситуации носит развернутый характер, что зачастую выражается в подробном перечислении элементов называемой ситуации и их признаков;
- формирование начального осознания отношений «форма – значение», постепенное осуществление формирования «моделей – типов» словообразования и как последовательное, так и параллельное развертывание семантического синтеза;
- освоение «формы семантики», когда семантический анализ ситуации постепенно «сворачивается» и переходит во внутренний план. При

этом в трудных и малознакомых речевых ситуациях ребенок снова прибегает к внешнему речевому анализу, проводя его, однако, на гораздо более высоком уровне;

- замена внешнего речевого анализа ситуации внутренним [38].

Результатом данного процесса являются производные слова, в большинстве случаев совпадающие с нормами «взрослого» языка.

Автор также рассматривает последовательность появления в детской речи различных словообразовательных форм и ставит данный процесс в зависимость от их семантики и функций в структуре языка. Прежде всего, дети овладевают семантически простыми, зрительно дифференцируемыми формами, например, уменьшительно-ласкательными формами существительных. Значительно позже в речи появляются названия профессий людей, дифференциация глаголов с приставками и других сложные формы [38].

Что касается возрастных особенностей развития словообразования, то анализ научной литературы по заявленной теме показал, что большинство исследователей склонны считать началом данного процесса возраст около 2 2,5 лет. В этот период ребенок начинает проявлять большой интерес к языку, познает его и занимается словотворчеством [7, 16, 28].

Точку зрения о раннем начале формирования у детей навыков словообразования поддерживает А.Г. Тамбовцева, которая выделяет три основных периода процесса усвоения ребенком словообразовательной системы родного языка:

- период формирования предпосылок словообразования (от 2,6 до 3,6-4 лет), когда словопроизводство имеет случайный, ситуативный характер;
- период активного освоения словопроизводства и регулярного словотворчества (от 3,6-4 до 5,5-6 лет);
- период усвоения норм и правил словообразования, этап самоконтроля, формирования критического отношения к речи, снижения интенсивности словотворчества (5,6-6 лет) [36].

А.Г. Тамбовцева считает, что овладение словообразовательными компетенциями растягивается на весь период дошкольного детства и имеет ряд качественно своеобразных этапов [36]. По мнению исследовательницы, освоение способов словообразования начинается уже на третьем году жизни. Для младшего дошкольного возраста характерно освоение производных слов в целом готовом виде. Основное внимание младшего дошкольника приковано к пониманию производного слова и адекватного его использования в речи. Тем не менее, инновации так же имеют место быть и возникают при образовании слов с уменьшительно ласкательным значением, глаголов совершенного и несовершенного вида, в неопределенной форме. Автор отмечает, что небольшое количество инноваций свидетельствует о том, что процесс активного освоения способов словообразования находится в начальной стадии. Пятый год жизни является периодом активного освоения способов словообразования. Словообразование и словотворчество здесь имеют взрывной характер, захватывают все части речи.

На шестом году жизни, по мнению А.Г. Тамбовцевой, очень активно протекает освоение способов словообразования, что проявляется в овладении большим количеством производных слов, в интенсивности словотворчества [36]. Инновации охватывают основные части речи: существительное, прилагательное, глагол. В этом возрасте словотворчество наблюдается практически у всех детей. Оно имеет теперь форму языковой игры, что проявляется в особом эмоциональном отношении ребенка к экспериментам со словом.

Поэтому формирование навыков словообразования у детей рассматривается в тесной связи с анализом детских неологизмов, причем механизм детского словотворчества связывается не только со становлением системы словообразовательных навыков, но и с формированием языковых обобщений [25].

Что касается причин развития у детей словотворчества, то, по мнению О.А. Габинской, оно возникает, прежде всего, как результат незнания

ребенком нормативного наименования предмета или явления [9]. Кроме того, дети часто стремятся найти слово, сходное с имеющимся по аналогии (*нянчит* – *мамчит*) или по контрасту (*глухой* – *слухой*), неосознанно пытаются наделить слово «внутренней формой» (*дядя* – *ремонтёр*), а также подражают речи взрослых (*он от меня отмухивается*). Безусловно, отмечает исследовательница, данный список причин развития у детей словотворчества не является исчерпывающим, но названные факторы играют важную роль.

Суть процесса детского словотворчества состоит в том, что ребенок на основе анализа речи взрослых вычленяет из слов продуктивные морфемы и соотносит их с тем или иным значением, причем часто дети образуют названия сходных явлений по аналогии с уже известными им словами, например: *заячий* – *лисячий*, *слоначий*, *белячий*, *ежачий*; *мыльница*, *конфетница*, *сахарница*, *сольница* [9].

В процессе овладения речью ребенок также активно комбинирует различные морфемы, создавая при этом новые слова. В данном процессе выделяются следующие основные тенденции:

- 1) «выравнивание» основы, а также сохранение тождества корня (основы) в производном слове. Это проявляется в отказе от использования в производных словах чередования гласных, изменения ударения и т.п.;
- 2) непродуктивные словообразовательные аффиксы в детской речи часто заменяются на продуктивные;
- 3) развитие навыка словообразования у детей идет от простого к сложному как в семантическом плане, так и в плане формально – знакового выражения [21].

Г.А. Черемухина, также проводившая исследования детского словотворчества, отмечала, что на шестом – седьмом году жизни ребенка оно постепенно угасает из-за «лексикализации» детской речи, когда связи между отдельными морфологическими элементами слов упрочиваются, а восприятие и употребление готовых словоформ становится более

экономичным процессом, чем громоздкое порождение новых словесных конструкций [46, С.103].

Так в сознании ребенка закрепляются модели словообразования, в которых то или иное значение связывается с определенной знаковой формой. При этом порядок усвоения моделей зависит от сложности выражения словообразовательного значения (наличие или отсутствие множества синонимичных аффиксов, реализующих одну и ту же функцию, дополнительные изменения самих морфем на уровне чередований в основе, ее усечений или наращений, а иногда и полной замены; даже ударение в производных словах сохраняется не всегда); частотности, регулярности и продуктивности словообразовательной модели в языке, речи взрослых и собственной речи ребенка; прототипичности (системности) языковой модели; актуальности и практической значимости использования данной модели для говорящего [17]. Все это предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития, а также познавательную активность у ребенка.

Говоря о содержательном аспекте процесса словообразования в детском возрасте, обратимся к исследованиям С.Н. Цейтлин, которая выявила важнейшие характеристики данного процесса [45].

Во-первых, отмечает автор, дети усваивают лексическое значение слова, а усвоение словообразовательных морфем происходит позже. Во-вторых, по мнению исследовательницы, центральной категорией речи в детском возрасте является имя существительное. По С.Н. Цейтлин, оно выступает в качестве своеобразной опоры, вокруг которой образуются и другие части речи (прежде всего глаголы, наречия и имена прилагательные), имеющие, однако, значительно меньшую значимость в речи ребенка [45].

Описывая развитие навыка словообразования у детей в онтогенезе, С.Н. Цейтлин указывает, что прежде, чем начать использовать в речи ту или иную языковую форму, ребенок должен научиться дифференцировать грамматические значения (род, падеж, число и пр.), так как иначе он не

сможет понимать значения слов. О сложности данного процесса свидетельствует явление физиологического аграмматизма, или ошибки в речи детей. Для иллюстрации своей точки зрения автор описывает такие виды ошибок, как, например, одновременное соединение суффикса и постфикса (*фен* – «*фениться*», *румяный* – «*румяниться*») [45, С.29]. Как пишет исследовательница, по мере овладения грамматическим строем эти аграмматизмы из речи детей исчезают.

По мнению Е.Ф. Собонович, при формировании навыка словообразования дети вначале овладевают словоизменением, которое в русском языке характеризуется большим количеством флексий [34]. Первоначально, указывает автор, дети усваивают самые частотные флексии, выражающее то или иное грамматическое значение. Например, формы имен существительных родительного падежа множественного числа имеют несколько вариантов окончаний, среди которых наиболее продуктивным является -ов. Поэтому в речи детей наблюдаются замены окончаний (*ботинков, ножов*), а также отмечается соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования (*белкиный, левный*). Автор обращает наше внимание на то, что замены флексий у детей происходят в пределах одного и того же грамматического значения.

А.М. Шахнарович описал несколько этапов развития словообразования у детей [47]. Он считал, что после формирования у ребенка умения ориентироваться на звуковую форму слова происходило соединение данного звукокомплекса с его означающим, и данная связь закреплялась. После этого происходила генерализация указанного отношения, то есть, перенос его оформления на другие случаи выражения такого же содержания.

Исследователь указывал, что данный перенос происходит у ребенка неосознанно, что подтверждали и многие другие авторы, например, В.К. Орфинская, которая писала, что способность к произвольному выделению звуков и морфем начинает формироваться у детей в возрасте 4,5-

5 лет, т.е., когда ребенок в целом овладевает фонетикой и морфологией родного языка и использует эти морфемы и фонемы в своей речи [28].

В итоге к 5 годам ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

1.2. Нарушение навыка словообразования у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи

Переходя к обсуждению нарушений формирования навыка словообразования у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), отметим, что данный процесс происходит с серьезными затруднениями, обусловленными как большим количеством языковых правил, так и абстрактным характером грамматического значения.

Согласно данным исследований Р.Е. Левиной, дети с ОНР могут находиться на разных уровнях речевого развития, отличающихся степенью тяжести проявления дефекта [30]. Автор установила, что у детей с ОНР I и II уровня речевого развития навыки словообразования отсутствуют в принципе. Поэтому в настоящей работе мы будем рассматривать только III и IV уровни.

По Р.Е. Левиной III уровень речевого развития характеризуется как развернутая фразовая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. На данном уровне у детей отмечаются множественные неточности в понимании, употреблении и образовании новых слов [30].

Эту точку зрения поддерживают и другие исследователи, такие, например, как Н.С. Жукова [15], Р.И. Лалаева [23], Т.Б. Филичева [42] и другие. Так, Н.С. Жукова утверждает, что дети 5-6 лет с ОНР III-го уровня не

владеют в полном объеме навыками оперирования языковыми знаками, и в том числе затрудняются в понимании и воспроизведении словообразовательных морфем [15]. Поэтому состояние их словарного запаса характеризуется ограниченностью и трудностями в образовании новых слов даже по самым онтогенетически ранним моделям.

Т.Б. Филичева, выделившая IV, дополнительный уровень ОНР, выявила у детей этой группы сложности при образовании имен существительных со значением единичности, а также сложных слов и имен прилагательных, характеризующих эмоционально-волевое состояние живого объекта [42].

Что касается причин, отмеченных выше нарушений словообразовательного навыка, то, согласно результатам исследования Т.В. Тумановой, это в первую очередь несформированность таких базовых операций, как вычленение морфемного элемента слова как отдельного дискретного знака, имеющего индивидуальную семантическую нагрузку и операции интеграции, способствующей синтезированию отдельных морфем в целостный структурно-семантический комплекс [39]. Именно несформированность этих операций приводит детей с ОНР к невозможности овладения навыком словообразования как сложной системы деривационных отношений.

Как указывает Т.В. Туманова, дети с ОНР III-го уровня не только в значительной степени отстают от нормально говорящих сверстников по темпу и качеству формирования навыка словообразования, но и имеют крайне низкий уровень предпосылок для его развития, а именно: они испытывают не только недостаточность собственно речевых условий (таких, например, как ограниченность словарного запаса, низкий уровень способности активного и пассивного использования производных лексем), так и ограничения когнитивного плана, выраженные в недостаточном объеме слуховой и зрительной памяти, слабости мотивационной сферы и пр. У детей данной группы также нарушены способности выбора мотивирующей основы,

припоминание нужных словообразовательных морфем для синтезирования их с основой мотивирующего слова и пр. Таким образом, Т.В. Туманова считает, что несформированность навыка словообразования у детей с ОНР III-го уровня имеет комплексный характер, входит в общую структуру речевого дефекта и отличается выраженным дисбалансом овладения словообразовательными операциями на материале разных частей речи (имен существительных, прилагательных, глаголов) [38].

Т.В. Туманова проанализировала особенности процесса словообразования у детей с ОНР, что позволило ей создать типологию ошибок, допускаемых детьми на этапах восприятия речи и внутреннего программирования. Согласно мнению автора, для детей с ОНР III-го уровня характерны:

- преимущественная ориентация на корневое значение слова, приводящая к ошибочному называнию предмета;
- нарушение операций выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующего заданной модели слова;
- смещение слов с многозначными аффиксами;
- замещение словообразования аграмматичным ситуативным высказыванием [39].

Проанализировав результаты исследований Ю.Р. Гущиной, Т.В. Тумановой и Т.Б. Филичевой мы выяснили, что выполнение детьми словообразовательных заданий показало, что дети с ОНР испытывали серьезные трудности в понимании и объяснении значений слов [8]. Эти затруднения проявились в отказах от выполнения задания и ошибочных ответах. Количество развернутых высказываний у них значительно меньше однословных ответов, при этом часто нарушалось грамматическое оформление ответа. Например: «*Что такое мыльница?*» – «*мыло*», или: «*Кто такой дворник?*» – «*Кто делает двор*». Отставание детей с ОНР от нормально развивающихся сверстников, групп детей с фонетическим дефектом и детей с фонетико-фонематическим недоразвитием выражается не

только в низкой динамике правильных и многословных высказываний, но и в способности семантической интерпретации производных слов. Кроме того, часть детей с ОНР, принимавших участие в экспериментах, отказывались от выполнения заданий по интерпретации, что, по мнению автора, свидетельствует о когнитивной и речевой незрелости детей, и их неготовности к пониманию и истолкованию семантики производных слов.

Результаты исследований, проведенных Т.В. Тумановой, также свидетельствуют о затруднениях детей с ОНР в образовании слов с суффиксами уменьшительности, женскости, деятельности и превосходности [39]. Так, по данным исследовательницы, лучше всех с заданиями на словообразование справляются дети с нормально развивающейся речью и с фонетическим дефектом – они успешно выполнили более чем 90% заданий; несколько ниже оказались результаты у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием – они адекватно образовывали слова более чем в 70% случаев. Результаты детей с ОНР оказались значительно ниже, чем у представителей названных категорий – 60%, что свидетельствует о труднодоступности проведения словообразовательных операций у данной группы детей, причем основными ошибками оказались замена словообразования словоизменением («*кулаки*» вместо «*кулачище*») и использование суффиксов со схожим, но не точным для заданной словообразовательной модели значением («*гитарист*» – «*гитарщик*», «*пианист*» – «*пианищик*»).

Кроме того, Ю.Р. Гущина и Т.Б. Филичева выявили такие типичные для детей с ОНР затруднения, как неполнота и неточность толкования семантики производного слова, искажение его значения, а также ситуативность и сокращенность высказывания [8]. При этом собственно словообразовательная деятельность этих детей характеризуется большим количеством ошибок в использовании аффиксов, искажениями корневой морфемы, а также заменой словообразования на словоизменение. Часты случаи, когда дошкольники вообще отказываются выполнять задание из-за уверенности в его полной недоступности.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Методика изучения навыков словообразования

Экспериментальное изучение сформированности словообразовательных умений у старших дошкольников с недоразвитием речи проводилось на базе МАДОУ ЦРР детский сад №150 «Алый парус» г. Пензы.

Экспериментальная группа состояла из 10 дошкольников. Возраст обучающихся на момент начала эксперимента составлял 5-6 лет.

Нами была определена следующая цель эксперимента: изучить особенности словообразовательных умений у старших дошкольников с недоразвитием речи.

Для достижения цели эксперимента нам необходимо было решить следующие экспериментальные задачи:

1. Провести анализ методических трудов, в которых представлены технологии исследования сформированности словообразовательных умений у дошкольников и разработать на их основе собственный адаптированный вариант методики.

2. Осуществить обследование и определить уровни владения словообразовательными операциями у дошкольников с недоразвитием речи подготовительной группы.

3. Провести качественный и количественный анализ результатов обследования, сравнить полученные результаты.

При помощи рисунка 1 можно наглядно увидеть уровень речевого развития детей экспериментальной группы.

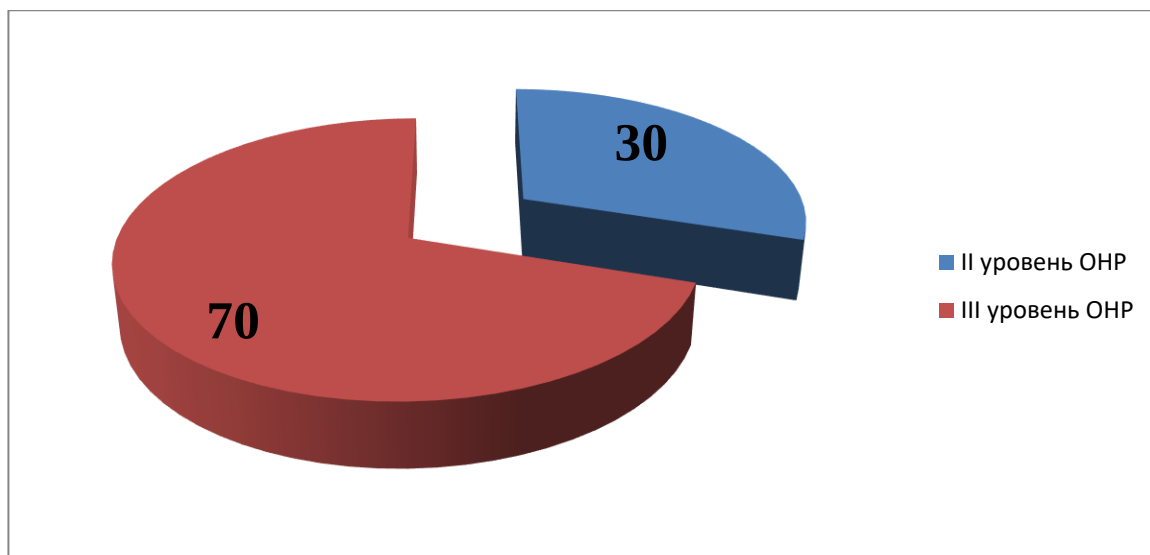


Рис. 1. Уровень речевого развития детей

Исходя из рисунка 1, можно сделать вывод, что у большинства детей на момент начала эксперимента был 3 уровень речевого развития, кроме троих детей.

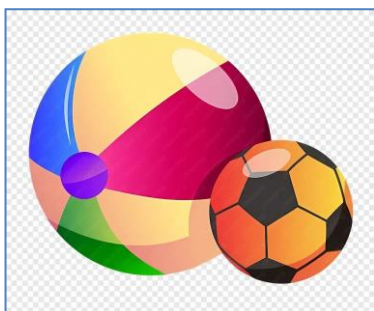
При разработке методики мы опирались на методические разработки Г.А. Волковой [8], Р.И. Лалаевой [24], Т.А. Фотековой [43] и других авторов.

Методика исследования направлена на исследование навыков словообразования у дошкольников. Состоит из 13 заданий.

1. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Материал исследования: парные предметные картинки (дом – домик, стул – стульчик, мяч – мячик, носки – носочки, стакан – стаканчик).

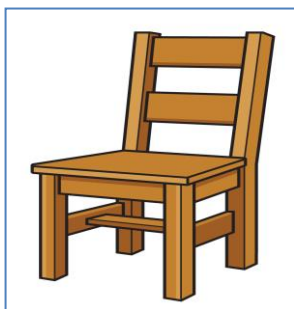




Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании, экспериментатор демонстрирует ребенку пару картинок с изображением большого и маленького дома и объясняет: «Вот дом, он большой, а маленький дом мы называем домиком, правильно?» После этого экспериментатор демонстрирует другую пару картинок и спрашивает: «Это стул, он большой. А как мы назовем маленький стул?».

2. Образование относительных прилагательных от существительных.

Материал исследования: предметные картинки (стул из дерева, стакан из стекла, носки из шерсти, мяч из резины, дом из кирпича).



Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании, экспериментатор демонстрирует ребенку картинку с изображением кирпичного дома и объясняет: «Если дом сделан из кирпича, то этот дом кирпичный, правильно?» После этого экспериментатор

демонстрирует другую картинку и спрашивает: «А стул из дерева, он какой?»».

3. Образование качественных прилагательных от существительных.

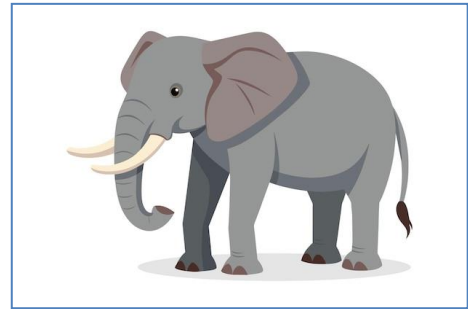
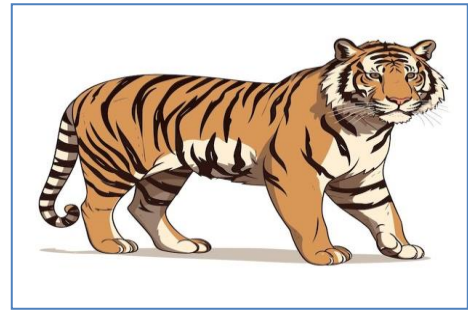
Материал исследования: картинки с изображением погоды (жара, мороз, солнце, дождь, ветер).



Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании, экспериментатор демонстрирует ребенку картинку с изображением жары и объясняет: «Если на улице жара, то говорят, что день жаркий, правильно?» После этого экспериментатор демонстрирует другую картинку и спрашивает: «А как говорят, если на улице солнце? Какой это день?»».

4. Образование притяжательных прилагательных от существительных.

Материал исследования: картинки с животными (медведь, тигр, лев, слон, белка).



Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании, экспериментатор демонстрирует ребенку картинку с изображением медведя и объясняет: «Лапа медведя – это медвежья лапа, правильно?» После этого экспериментатор демонстрирует другую картинку и спрашивает: «А как называется лапа тигра? Чья это лапа?».

5. Исследование словообразования названий животных.

Материал исследования: картинки с изображениями животных (медведь – медведица – медвежонок, тигр – тигрица – тигренок, лев – львица – львенок, слон – слониха – слоненок, лось – лосиха – лосенок).



Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании, экспериментатор демонстрирует ребенку картинку с изображением, например, медведя, медведицы, медвежонок и объясняет: «Смотри, это папа – медведь. А мама – медведица. А их детеныш – медвежонок». После этого экспериментатор демонстрирует другую картинку и говорит: «А теперь посмотри на эту картинку, я буду называть папу, а ты называй маму и детеныша, хорошо? Папа – тигр, а мама..., а их детеныш ...».

6. Исследование умения образовывать слова с помощью слияния двух основ (морфолого-синтаксический способ).

Материал исследования: слова и предложения (У зайца длинные уши – длинноухий, У девочки голубые глаза – голубоглазая, У девочки рыжие волосы – рыжеволосая, У девочки розовые щеки – розовощекая) и картинки с изображением зайца и девочки.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании, экспериментатор демонстрирует ребенку картинку с изображением зайца и объясняет: «Смотри, у этого зайца короткий хвост. Значит этот заяц короткохвостый, правильно? А как мы можем одним словом сказать, что у зайца длинные уши? Какой он?».

7. Исследование словообразования имен существительных, обозначающихместилище чего-нибудь.

Материал исследования: предметные картинки (сахарница, конфетница, хлебница, солонка, масленка).

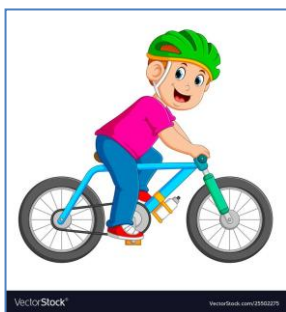




Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании, экспериментатор демонстрирует ребенку картинку, например с изображением сахарницы и объясняет: «Посуда, в которой хранится сахар, называется сахарница, правильно?». После этого экспериментатор показывает новую картинку и спрашивает: «А как назвать посуду, в которой хранится хлеб?».

8. Исследование словообразования названий профессий мужского рода.

Материал исследования: картинки (велосипедист на велосипеде, футболист играет в футбол, гитарист играет на гитаре, барабанщик барабанит по барабану, продавец в магазине).



Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании, экспериментатор демонстрирует ребенку картинку,

например с изображением велосипедиста и объясняет: «Мальчик ездит на велосипеде, значит он велосипедист, правильно?». После этого экспериментатор показывает новую картинку и спрашивает: «А как называется человек, который играет в футбол?».

9. Исследование словообразования приставочных глаголов противоположного значения, приближения к чему-либо, удалению от чего либо.

Материал исследования: предложения (Мальчик воду в стакан наливает – Мальчик воду из стакана выливает, Мальчик в подъезд входит – Мальчик из подъезда выходит, Мальчик книгу закрывает – Мальчик книгу открывает, Змея в норку заползает – Змея из норки выползает, Птичка в клетку залетает – Птичка из клетки вылетает) и картинный материал к этим предложениям в виде парных картинок.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании, перед ребенком раскладываются две парные картинки, например, «Мальчик воду в стакан наливает» и «Мальчик воду из стакана выливает». Экспериментатор указывает картинку и объясняет: «На этой картинке мальчик наливает воду в стакан, правильно?» После этого, указывая на вторую картинку, говорит: «А на этой картинке мальчик воду из стакана выливает». После этого экспериментатор показывает две новые картинки и, указывая поочередно на каждую картинку, спрашивает: «Что здесь делает мальчик? А как будет наоборот, что тут мальчик делает на этой картинке?».

10. Образование глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо.

Материал исследования: предложения (Машина к дому подъезжает – Машина от дома отъезжает, Самолет к башне подлетает – Самолет от башни отлетает, Лодка к берегу подплывает – Лодка от берега отплывает, Мальчик к дереву подходит – Мальчик от дерева отходит, Мужчина стул к столу

пододвигает – Мужчина стул от стола отодвигает) и картинный материал к этим предложениям в виде парных картинок.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании, перед ребенком раскладываются две парные картинки, например, «Машина подъезжает к дому» и «Машина отъезжает от дома». Экспериментатор указывает на картинку и объясняет: «Машина подъезжает к дому, правильно?» После этого, указывая на вторую картинку, говорит: «А на этой картинке, наоборот, машина отъезжает от дома». Далее предлагается следующая пара картинок, и экспериментатор спрашивает: «На этой картинке самолет к башне подлетает. А от башни он что делает?».

11. Исследование образования глаголов со значением пересечения пространства или предмета.

Материал исследования: предложения (Мальчик идет к мостику – Мальчик перешел через мостик, Девочка бежит – Девочка через дорогу перебежала, Саша плавает по реке – Саша через реку переплыл, Девочка прыгает – Девочка через лужу перепрыгнула, Ласточка летит – Ласточка с дерева на дерево перелетела) и картинный материал к этим предложениям в виде парных картинок.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании, перед ребенком раскладываются две парные картинки, например, «Мальчик идет к мостику» и «Мальчик перешел мостик». Экспериментатор указывает на картинку и объясняет: «На этой картинке мальчик идет к мостику, правильно?» После этого, указывая на вторую картинку, говорит: «А на этой картинке мальчик перешел через мост. А теперь ты сам попробуй подобрать слова, которые обозначают, что кто-то движется через что-то или пересекает что-то». После этого экспериментатор показывает две новые картинки и, указывая поочередно на каждую картинку, спрашивает: «На этой картинке девочка бежит через дорогу, а на этой картинке девочка что сделала?».

12. Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида.

Материал исследования: предложения с глаголами совершенного и несовершенного вида (Девочка пьет чай. – Девочка выпила чай, Мальчик чинит тачку. – Мальчик починил тачку, Девочка рисует бабочку. – Девочка нарисовала бабочку, Мальчик лепит кролика. – Мальчик слепил кролика, Бабушка готовит пирожки. – Бабушка приготовила пирожки.) и картинный материал к этим предложениям в виде парных картинок.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании, перед ребенком раскладываются две парные картинки, например, «Девочка пьет чай» и «Девочка выпила чай». Экспериментатор указывает на картинку и объясняет: «Девочка на этой картинке пьет чай, правильно?» После этого, указывая на вторую картинку, говорит: «А что тут у девочки уже закончился чай, значит, она что сделала? Девочка выпила чай». После этого экспериментатор показывает две новые картинки и, указывая поочередно на каждую картинку, спрашивает: «На этой картинке мальчик чинит тачку. А что он сделал на этой картинке?».

13. Исследование словообразования глаголов от имен существительных.

Материал исследования: слова (завтрак – завтракать, зима – зимовать, ночь – ночевать, рыба – рыбачить, краска – красить) и опорные картинки к ним.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «К слову завтрак придумаем похожее слово. К слову «завтрак» ставится вопрос «Что?». А на вопрос «Что делать?» отвечает похожее слово «завтракать». В процессе объяснения логопед может предоставить ребенку опорную картинку. После этого экспериментатор демонстрирует другую опорную картинку и спрашивает: «А какое похожее слово мы придумаем к слову «зима», которое будет отвечать на вопрос «Что делать?».

Оценка выполнения заданий по исследованию словообразования существительных, прилагательных и глаголов:

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

Уровень выше среднего (3 балла) – правильное выполнение задания с помощью экспериментатора или единичные неправильные ответы в непродуктивных формах словообразования.

Средний уровень (2 балла) – систематические ошибки в непродуктивных формах словообразования.

Уровень ниже среднего (1 балл) – систематические ошибки как в непродуктивных, так и в продуктивных формах словообразования; количество неправильно выполненных заданий превышает 50%.

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

Максимальное количество баллов – 52 балла.

Высокий уровень навыков словообразования – от 43 до 52 баллов.

Уровень навыков словообразования выше среднего – от 33 до 42 баллов.

Средний уровень навыков словообразования – от 23 до 32 баллов.

Уровень навыков словообразования ниже среднего – от 13 до 22 баллов.

Низкий уровень навыков словообразования – от 0 до 12 баллов.

2.2. Анализ результатов экспериментального исследования

В ходе экспериментального исследования словообразовательных навыков старших дошкольников нами был проведен эксперимент – констатирующий.

Данные, полученные в результате данного исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

Задания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Имена													
С.В.	4	2	1	0	1	0	0	3	2	1	2	1	1
А.Г.	4	4	4	2	3	2	3	4	4	3	3	2	2
Л.Х.	4	3	4	2	1	2	2	2	3	4	2	3	2
Я.К.	4	4	3	2	3	3	4	3	3	3	2	4	2
К.Д.	4	4	3	2	2	1	1	2	4	3	1	3	3
М.П.	3	1	0	0	1	0	0	1	3	2	0	3	1
М.Ш.	2	2	1	1	1	0	1	1	3	1	1	2	0
В.Я.	4	3	3	2	3	2	3	3	4	4	3	2	3
А.Г.	2	1	1	0	0	0	0	1	2	1	1	2	1
Н.Т.	3	2	1	0	1	1	0	2	2	1	2	2	1

Для того чтобы наглядно увидеть уровень владения словообразовательными умениями рассмотрим рисунок 2.

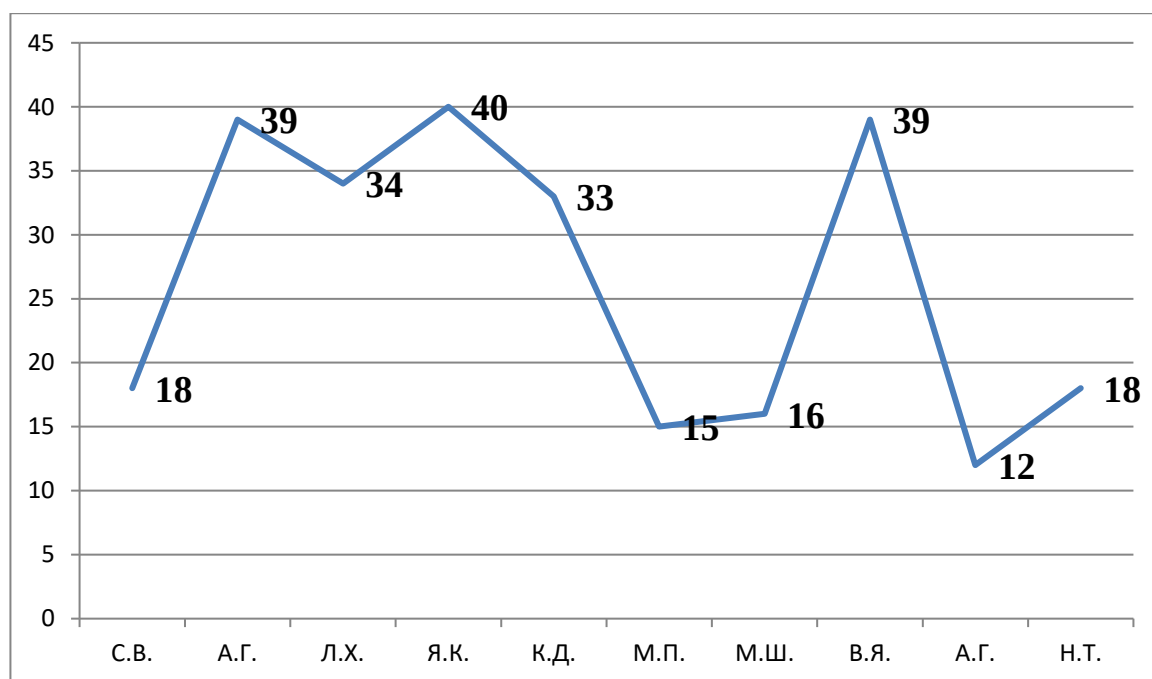


Рис. 2. Общее количество баллов

Можем сделать вывод, что наибольшее количество баллов набрала Я.К., а меньше всех – А.Г.

Также, исходя из результатов исследования, определим уровень владения словообразовательными навыками.

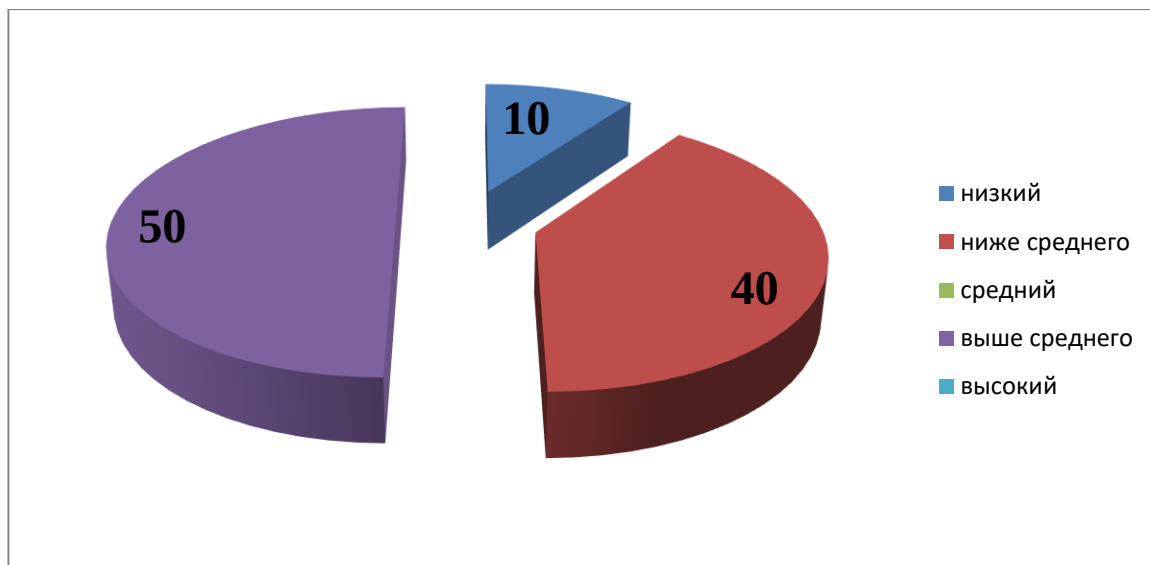


Рис. 3. Результаты констатирующего эксперимента (уровни)

Исходя из рисунка 3, можно сделать вывод, что у половины детей уровень владения словообразовательными выше среднего, у 40% детей уровень ниже среднего, а у 10% низкий уровень.

Не менее важно выявить те задания, которые вызывают наибольшие трудности у детей. Максимальное количество баллов, которое могли набрать 6 участников эксперимента в каждом задании – 24 балла. Вычисляем процент от максимального количества баллов, и узнаем, какие задания вызывают наибольшие трудности. Данные представлены на рисунке 4.

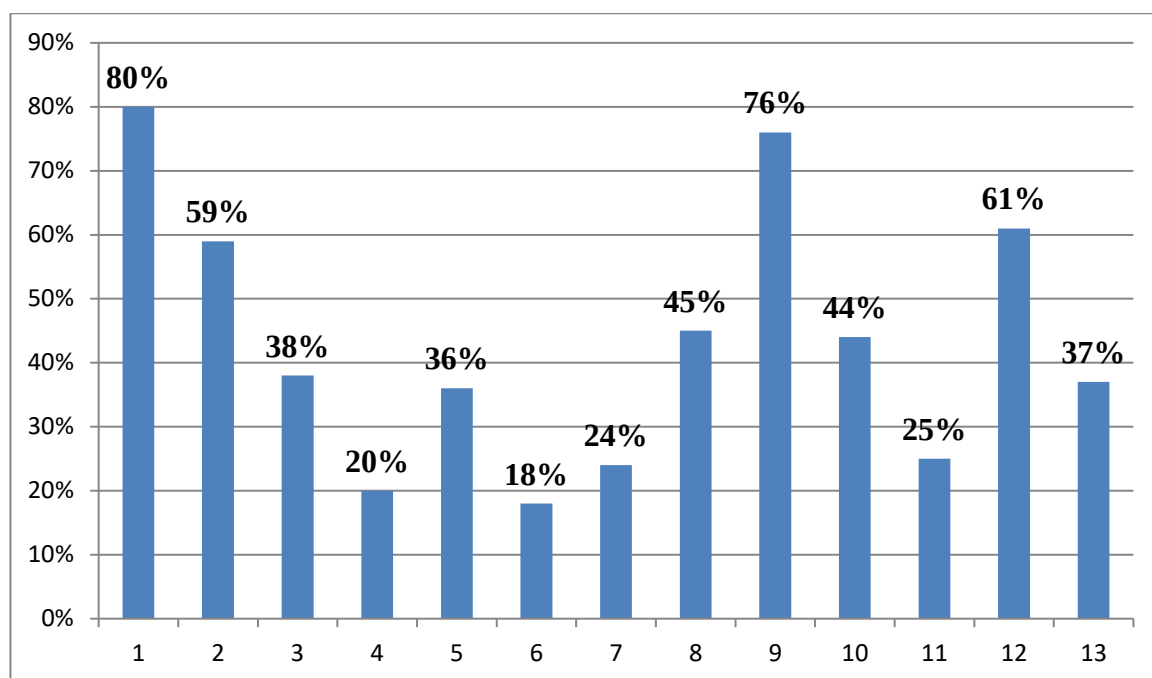


Рис. 4. Процент правильности выполнения заданий

Таким образом, можем сделать вывод, что наибольшие трудности вызывали упражнения под номерами 4, 6 и 7.

Задание под номером 4 направлено на образование притяжательных прилагательных от существительных, но слов с продуктивными суффиксами из них всего 2 (тигриная, львиная), остальные слова (слоновья, беличья) являются достаточно сложными в образовании и включают в себя менее продуктивные суффиксы. Дети либо вовсе не могли образовать нужную форму и говорили слово в том же виде, в котором оно звучало в задании («белки» и «слона»), или называли вот такие варианты: «белчаная», «белчиная», «белкина», «белачья», «белканая», «белкая», «слоновая», «слонинная», «слоненная», «слонья», «слоная». Помимо этого, в некоторых из них есть чередование в корне, что вызывало еще большие трудности. Скорее всего, именно поэтому данное задание вызвало весомые трудности у экспериментальной группы.

Что касается задания номер 6, то оно заключалось в образовании слов с помощью слияния двух основ. Это, пожалуй, один из самых сложных способов словообразования, поэтому закономерно, что он вызвал наибольшие трудности у детей. Чаще всего дети просто называли

прилагательное в своем ответе: «*рыжая*» вместо «рыжеволосая», «*розовая*» вместо «розовощекая», «*голубая*» вместо «голубоглазая». Иногда испытуемые повторяли словосочетание в том виде, в котором оно давалось в задании: «*рыжие волосы*» вместо «рыжеволосая», «*розовые щеки*» вместо «розовощекая», «*голубые глаза*» вместо «голубоглазая». Слово «длинноухий» часть детей все таки называла, но часто в неправильной форме – «длинноуший», это происходило из-за чередования согласного в корне.

Задание под номером 7, в свою очередь, заключалось в словообразовании имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь. Суть задания объяснялась на слове «сахарница», по реакции детей было видно, что они знают это слово и скорее всего используют его в собственной речи. Слово «хлебница» большинство детей называло правильно. Слово «конфетница» часто вызвало у участников эксперимента трудности, так как в обиходе это слово используется редко и многим не знакомо, но после стимулирующей помощи половина детей отвечали верно. Слова «солонка» и «масленка» большинство детей называли неверно, а именно «*сольница*» и «*масленица*». Это связано с тем, что слова «солонка» и «масленка» содержат в себе менее продуктивные суффиксы. Таким образом, это в очередной раз доказывает, что более продуктивные словообразовательные аффиксы дети усваивают раньше менее продуктивных.

Таким образом, необходима коррекционная работа по формированию словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с ОНР.

ГЛАВА III. СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Организация и основные направления логопедической работы

После проведенного изучения словообразовательных навыков мы пришли к выводу о необходимости проведения логопедической работы с детьми дошкольного возраста с речевым недоразвитием. Формирующий эксперимент проводился в ноябре 2025 – марте 2026 гг. Участвовали все дети.

Для того чтобы сформировать у ребенка способность грамматически правильно строить свою речь, не нужно заучивать с ним различные сложные грамматические формы, полагаясь на то, что он их запомнит и будет использовать в собственной речи. Необходимо создать ребенку условия для всестороннего освоения грамматического строя языка, благодаря которым он сможет самостоятельно осуществлять поиск нужной синтаксической, морфологической или словообразовательной формы.

Для продуктивного формирования у детей словообразовательных умений и навыков мы опирались на общие и частные методические принципы, которые выделила Т.В. Туманова [39].

Общие методические принципы:

1. Учет закономерностей развития словообразования в онтогенезе.
2. Опора на общие тенденции в развитии речи ребенка.
3. Опора на наглядность и предметно-практические действия.
4. Учет специфических трудностей в овладении словообразовательными операциями.
5. Соблюдение поэтапности в обучении детей словообразовательным навыкам.

Изначально формируется понимание значений производных слов, а уже после этого осуществляется переход непосредственно к словопроизводству.

6. Учет тесной взаимосвязи, существующей между когнитивной зрелостью ребенка и овладением им словообразованием родного языка.

7. Соблюдение последовательного наращивания темпов и объемов овладения словообразовательными умениями и навыками.

8. Опора на наглядность в процессе обучения.

9. Создание устойчивой мотивации к словопроизводству.

Частные методические принципы:

1. Комплексный, системный подход к формированию словообразовательных представлений, знаний, умений и навыков их практического применения.

2. Соблюдение целенаправленного отбора лексического материала для упражнений (на начальных этапах формирования – использование производных слов только с одним словообразовательным аффиксом в одном задании, на более поздних этапах допустимо использование различных аффиксов в пределах одного задания)

3. Группировка лексического материала: на начальных этапах – по значениям (например, слова с уменьшительно-ласкательным значением), а на более поздних – по признаку родственности (например, сад – садик – садовый – садовник – садовод).

4. Последовательное семантическое и звуковое сопоставление слов:

- производного слова с производящим (например, мяч – мячик, ключ – ключик и т.д.);

- слов, образованных по разным словообразовательным моделям. Так, сначала изучается одна словообразовательная модель, потом – другая и лишь затем – сравниваются, дифференцируются и закрепляются в речи обе пройденные модели (например, сначала модель существительных с

уменьшительно-ласкательным суффиксом -ик, потом – с увеличительным суффиксом -ищ, а затем – обе пройденные модели).

5. Многократность повторения в активном речевом опыте ребенка однокоренных слов, их использование в разнообразных контекстах.

6. Обучение практическому выделению общих и различных элементов в составе производных и производящих слов.

7. Опора на специальную систему наглядно-графической символики, иллюстрирующей способы языкового моделирования словообразовательной структуры слов, отношений внутри словообразовательной парадигмы и т.п.

8. Развитие языковой способности детей посредством формирования у них словообразовательной компетенции.

Мы опирались на «Программу логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», составленную Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой и Г.В. Чиркиной [31]. Детей с третьим уровнем речевого развития в первом периоде обучают некоторым способам словообразования: существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и глаголов с разными приставками (*на-*, *по-*, *вы-*). Во втором периоде их учат образовывать наиболее употребительные притяжательные прилагательные, относительные прилагательные со значением соотнесенности к продуктам питания, растениям и различным материалам, а также прилагательные, с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов: *-еньк-*, *-оньк-*. Помимо этого, закрепляют навык употребления обиходных глаголов с новым лексическим значением, образованным посредством приставок, передающих различные оттенки действий, а также закрепляют навыки образования относительных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов (*-ов-*, *-ин-*, *-ев-*, *-ан-*, *-ян-*).

Формирование словообразовательных навыков у дошкольников с ОНР мы проводили посредством применения наглядных, предметно-практических, словесных, творческих и игровых методов.

Для более продуктивного и быстрого развития навыков словообразования у детей с ОНР мы создавали условия, которые стимулировали активную речь ребенка, повышали интерес ребенка к участию в коммуникативной деятельности. Для этого мы использовали различные дидактические игры. Игровой метод предполагает собой применение игровой деятельности в процессе овладения словообразовательными навыками.

Е.И. Касаткина [19] выделила общедидактические принципы проведения дидактических игр:

- принцип системности (игры постепенно усложняются);
- принцип повторности (для успешного овладения всеми элементами игры);
- принцип наглядности (предметы, картинки, поощрительные жетоны и т.д.);
- принцип добровольности (учет интересов ребенка);
- принцип таинства игры (в игре от ребёнка скрыта дидактическая задача);
- принцип обновляемости игры (при повторении игры привнесение в неё элемента новизны).

Чаще всего мы использовали настольно-печатные игры. Они представляют собой обычные предметные картинки, а задачи и правила игры обозначал уже педагог. Например, для формирования навыка образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами мы использовали именно предметные картинки, на которых расположены пары одинаковых предметов, отличающихся по размеру. Навык словообразования существительных, обозначающих вместилище чего-либо, также производили на картинном материале.

Приведем пример занятия по обучению детей навыку образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Конспект логопедического занятия по теме: «Составление
уменьшительно-ласкательных суффиксов»

Тема: «Образование уменьшительно-ласкательных форм слов».

Возраст: 5-6 лет.

Тип занятия: групповое.

Продолжительность: 20-25 минут.

Цель занятия: Научить составлять уменьшительно-ласкательные слова.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

1. Формировать умение образовывать уменьшительно-ласкательные формы имен существительных.
2. Закреплять употребление суффиксов: -ик, -ок, -очка, -ечка, -енька, -ушка.
3. Расширение словарного запаса по теме: «предметы и их ласковые названия».

Коррекционно-развивающие:

1. Развитие грамматического строя речи.
2. Развитие фонематического слуха.

Коррекционно-воспитательные:

1. Формирование умения работы в группе.
2. Воспитание навыков самоконтроля, доброжелательности.
3. Воспитание положительного отношения к занятию.

Оборудование: Игрушка Лисичка; доска с магнитами; «пушинка»; «дом»; «кирпичики»: стол, мышь, облако, нос, яблоко, дерево; волшебный мешочек.

Ход занятия:

1. Организационный момент

(Логопед держит в руках игрушку Лису)

– Здравствуйте, ребята!

– Сегодня к нам на занятие пришла гостья – Лисичка. Она любит говорить слова ласково и хочет вам это показать. Но вот беда: она потеряла по дороге свои «ласковые хвостики» – суффиксы! Давайте поможем Лисичке их найти?

2. Основная часть

Упражнение на развитие правильного речевого дыхания

– Лисичка по пути к нам нашла пушинки и хочет с ними поиграть: подуть на них, только нужно сделать это очень тихо и аккуратно, чтобы не распугать других зверят. Поможем ей?

Логопед перед ребенком кладет «пушинку» (можно использовать ватные шарики).

– Чтобы пушинка сдвинулась, нужно сделать тихий, спокойный вдох через нос и длинный плавный выдох через рот.

(Дети медленно дуют, не надувая щеки. Логопед контролирует выполнение и при необходимости помогает выполнить упражнение. Для усложнения можно добавить чуть более активный выдох).

– Молодцы, ребята! Лисичка благодарит вас за помощь!

Артикуляционная гимнастика

– А теперь Лисичка хочет потренировать язычок, чтобы он работал ловко и красиво. Давайте присоединимся к ней!

«Улыбка». Улыбнуться без напряжения так, чтобы были видны передние верхние и нижние зубы. Удерживаем губы в таком положении под счет от 1 до 5-10.

«Трубочка». Вытянуть сомкнутые губы вперед «трубочкой» и удерживать их в таком положении под счет от 1 до 5-10.

«Лопатка». Улыбнуться, приоткрыть рот, положить широкий передний край языка на нижнюю губу. Удерживать под счет от 1 до 5-10.

«Грибок». Улыбнуться, показать зубы, приоткрыть рот и, прижав широкий язык всей плоскостью к небу, широко открыть рот. (Язык будет

напоминать тонкую шляпку грибка, а растянутая подъязычная связка – его ножку.)

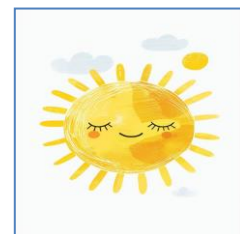
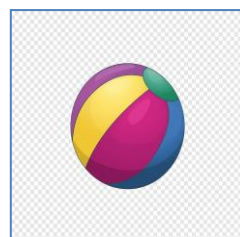
«Маляр». Для этого необходимо улыбнуться, приоткрыть рот и «погладить» кончиком языка твёрдое нёбо, делая движения языком вперёд-назад.

– Молодцы, ребята! Лисичка очень довольна: у всех язык стал ловкий!

«Подбери ласковый хвостик»

– Помните, в начале нашего занятия Лисичка сказала, что любит ласковые слова. Давайте поможем из обычных слов составить слова с «хвостиками».

Логопед показывает картинки и называет слова, а ребенок называет слово с «хвостиком»:



Мяч – Мячик

Солнце – Солнышко

Кот – Котик

Птица – Птичка

Дом – Домик

Физминутка «Лисичка в лесу»

– Лисичка немного устала и предлагает нам всем вместе отдохнуть.

Логопед читает текст и делает движения, дети повторяют их:

Лисичка по лесу тихонько идёт – (Дети крадутся на носочках, руки перед собой)

Хвостиком пушистым в стороночку (Проводят рукой сзади, будто у них метёт. хвост)

Ушки наострила – слушает слегка, (Поднимают руки «ушками» и замирают)

А потом прыжочками – раз, два, три – (Лёгкие прыжки на месте) легка!

К ручейку склонилась – водичку (Наклоны вперёд – «пьют» из ручейка)

За кустик спряталась – хвостик (Приседают, обнимают себя за плечи) убрала.

А потом, как маленькая хитрая лиса, (Бег лёгкой трусцой по кругу)

Побежала весело по кругу – вот краса!

– Лисичка отдохнула и готова дальше рассказывать про ласковые слова.

«Построй домик»

– Посмотрите, ребята. А что у нас появилось на доске?



- Верно, лисичка хочет построить домик. Поможем ей?

Логопед предлагает детям взять из волшебного мешочка «кирпичики» и «построить» домик. Необходимо взять карточку, назвать слово ласково и с помощью магнита поместить «кирпич» на доску.

- Молодцы! Лисичке очень понравился домик!

3. Итог занятия и рефлексия

– Мы нашли все «ласковые хвостики», которые потеряла Лисичка. Она благодарит вас за помощь! Но она хочет узнать: что вам сегодня больше всего понравилось на занятии? Что сегодня вам было тяжело делать? А какое задание было самым легким? (Дети поочередно отвечают на вопросы логопеда). Ребята, Лисичке понравилось с вами заниматься и она приготовила подарки! (Логопед раздает детям наклейки). Наше занятие подошло к концу. До свидания!

Словесная форма игр тоже применялась нами довольно часто, так как не всегда была возможность подобрать однородный, подходящий для определенного упражнения речевой материал. Но для того, чтобы все-таки внести элемент игры, мы использовали мяч. Например, логопед объясняет ребенку смысл задания, называет производящее слово и бросает ребенку мяч. Ребенок в свою очередь должен назвать производное слово и бросить мяч обратно педагогу. Аналогично возникали трудности в подборе картинного материала для упражнений на образование сложных слов путем сложения основ, поэтому это упражнение мы тоже проводили в словесной форме.

Что касается формирования навыков словообразования глаголов, то для этого мы брали парные и непарные картинки, обозначающие различные действия. Помимо этого, использовали наглядный метод и демонстрировали действия с какими-либо предметами ребенку. Среди прочего мы придумывали подвижные игры на развитие навыков словообразования приставочных и возвратных глаголов. Например, просили ребенка выполнять такие действия: залезь под стол/вылезь из-под стола, задвинь стул/отодвинь стул, подбрось мяч/отбрось мяч, подпрыгни/запрыгни/перепрыгни.

Конспект логопедического занятия по теме: «Образование глаголов с помощью приставок»

Тема: «Образование глаголов с помощью приставок».

Возраст: 5-6 лет.

Тип занятия: групповое.

Продолжительность: 20-25 минут.

Цель: закрепление понимания и употребления глаголов с разными приставками.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

Учить детей подбирать в словосочетании и предложении нужный по смыслу приставочный глагол.

Коррекционно-развивающие:

1. Обогащение словарного запаса.
2. Развитие фонематического слуха.
3. Развитие речевого внимания, памяти, координации движений.

Коррекционно-воспитательные:

Воспитание самостоятельности, организованности, умения выполнять задание по словесному указанию.

Оборудование: предметы (стул, верёвка, погремушки, обруч, игрушки).

Ход занятия:

1. Организационный момент

– Здравствуйте! Сегодня нас ждёт интересное занятие – мы с вами будем образовывать новые слова, обозначающие действия с помощью одной новой частички!

Игра «Добавь частичку к слову»

– Итак, предлагаю вам к началу слова, которое я буду называть, добавить частичку «ПЕРЕ-».

Логопед: читать

Дети: перечитать

Писать – переписать

Ходить – переходить

Шить – перешить

Строить – перестроить

– Логопед: а теперь, к началу слова, которые я назову, добавьте частичку «ПРИ-».

Логопед: лететь

Дети: прилететь

Бежать – прибежать

Строить – пристроить

Клеить – приклеить

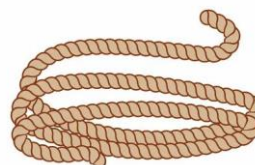
Ехать – приехать

2. Основная часть

– Сегодня мы будем продолжать учиться образовывать новые слова.
Предлагаю вам сыграть в игру.

Игра «Выполни задание»

– Дети, посмотрите на предметы, которые находятся перед вами и назовите их.



– Слушайте внимательно задания. Вы будете выполнять их с этими предметами.

К логопеду подходит ребенок, логопед обращается к нему: Миша, спрыгни.

Если ребенок затрудняется выполнить задания, то логопед задаёт вопрос: «С чего можно спрыгнуть?». Ребёнок выполняет задание.

– Что сделал Миша?

Дети: Миша спрыгнул со стула.

– Миша, впрыгни. Что сделал Миша?

Дети: Миша впрыгнул в обруч.

– Миша выпрыгни. Что сделал Миша?

Дети: Миша выпрыгнул из обруча.

Далее логопед вызывает другого ребёнка.

– Оля, перепрыгни. Что сделала Оля?

Дети: Оля перепрыгнула верёвку.

– Оля допрыгни. Что сделала Оля?

Дети: Оля допрыгнула до погремушки.

Игра «Самый внимательный»

– У меня на столе лежат разные предметы: мишка, ленточка, бинтик, два шнурка, машина, кукла, косынка, веревка. Я буду вызывать к столу и говорить на ушко, что вы должны будете делать с этими предметами.

Приглашается ребенок, логопед дает ему задание так, чтобы другие дети не слышали.

– Сейчас я дам Олеся задание, а вы дети, внимательно смотрите, а потом расскажите, что делала Олеся.

Дети: Олеся завязала мишке бант.

Олеся повязала кукле косынку.

Женя перевязал мишке лапу.

Аня связала два шнурка.

Оля развязала два шнурка.

Валера привязал веревку к машине.

Игра «Исправь ошибки Незнайки»

– Петрушка-почтальон принес нам письмо от Незнайки. Незнайка выполнил своё домашнее задание и просит вас, ребята, его проверить: правильно ли он употребил в предложениях слова-действия.

Мама вошла из магазина. Хозяин завязывает собаку к скамейке. Бабушка вышивает пуговицу к пальто.

– Дети, какие ошибки в своем письме допустил Незнайка?

Дети: Мама вышла из магазина. Хозяин привязывает собаку к скамейке. Бабушка пришивает пуговицу к пальто.

Игра «Кто как песенку пел»

– А сейчас, дети, давайте послушаем, как животные пели песенку.

Ветер весеннюю песню донес.

Песню пролаял охотничий пес.

Волк эту песню провыл на опушке.

Дружно проквакали песню лягушки.

Бык эту песню как мог промычал.

Рысь промурлыкала.

Сом промолчал.

Филин прогукал.

Уж прошипел.

А соловей эту песню пропел.

Дети делятся на две группы – одна группа издает звуки, а другая – называет эти звуки (донес, пролаял, провыл, проквакали, промычал, промурлыкала, промолчал, прогукал, прошипел, пропел).

3. Итог занятия и рефлексия

Что мы учились делать на занятии? Оценка работы детей.

Для формирования навыка словообразования названий животных и их детенышей использовали игрушки этих животных, предлагая ребенку составить «семью» из детенышей и их родителей, а потом назвать их.

Конспект логопедического занятия по теме: «Словообразование названий животных и их детенышей»

Тема: «Словообразование названий животных и их детенышей».

Возраст: 5-6 лет.

Тип занятия: индивидуальное.

Продолжительность: 20-25 минут.

Цель: Познакомить детей с различными способами словообразования с помощью детенышей животных.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

1. Закреплять модели словообразования с суффиксами -ёнок-, -онок-.
2. Познакомить с моделями, где название детеныша совпадает со взрослым животным или образуется от другого корня.
3. Активизировать словарь по теме «Экзотические животные».

Коррекционно-развивающие:

1. Развивать словесно-логическое мышление через анализ словообразовательных моделей.
2. Совершенствовать грамматический строй речи.

Коррекционно-воспитательные:

Воспитывать интерес к языку и многообразию животного мира.

Оборудование: Волшебный мешочек, картинки-«локации» для мешочка: лес, джунгли, ферма, изображения животных и их детенышей для каждой станции.

Ход занятия:

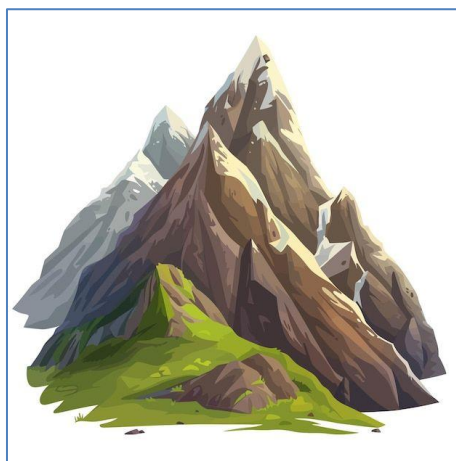
1. Организационный момент.

– Здравствуй! Сегодня мы с тобой отправимся в удивительное путешествие по разным уголкам нашей планеты, чтобы раскрыть секреты слов. А поможет нам в этом вот этот волшебный мешочек. Давай узнаем, куда мы отправимся!

2. Основная часть

«Путешествие с мешочком»

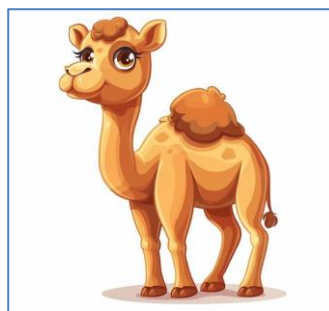
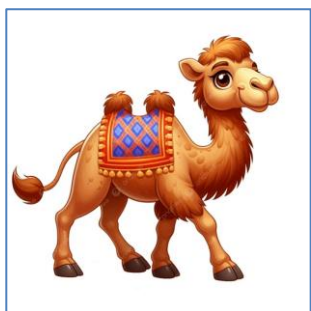
(Ребенок достает из мешочка картинку с горой)



Станция «Гора Суффиксов»

Первая остановка – «Гора Суффиксов»! Здесь живут животные, чьи детеныши появляются с помощью волшебных частичек -ёнок- и -онок-.





«Назови малыша»

– Давай назовем всех малышей на этой горе! Барсук – ...? Верблюд – ...? Кенгуру – ...?

Ребенок: Барсучонок! Верблюжонок! Кенгурёнок!

«Ласковые имена»

– А теперь назовем их ласково, как зовет мама.

– Барсучонок – барсуч...?

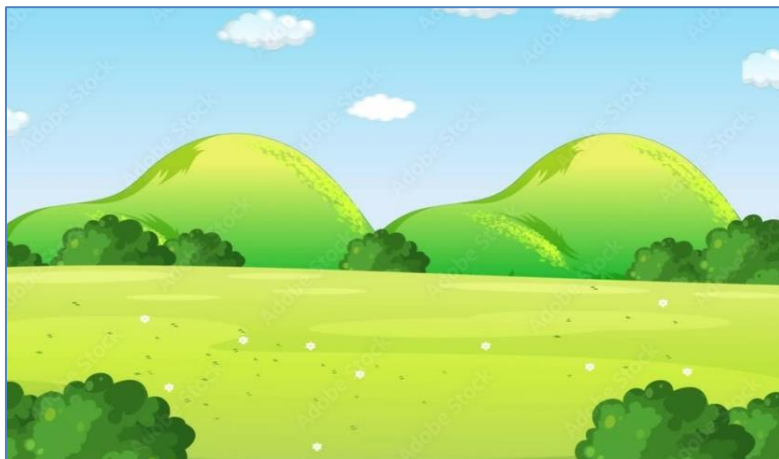
Ребенок: ...оночек!

– Кенгурёнок – кенгур...?

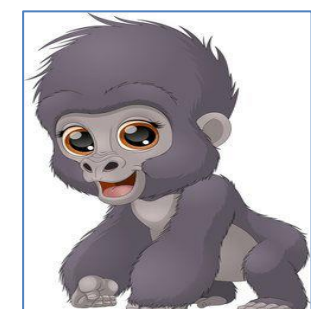
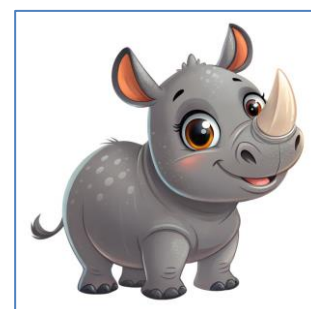
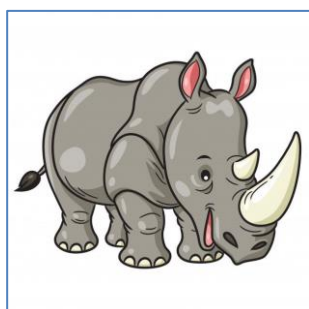
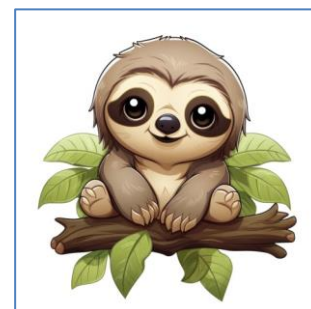
Ребенок: ...ёночек!

Станция «Ровная Долина»

(Ребенок достает из мешочка картинку с ровной долиной)



– Теперь мы в «Ровной Долине»! Здесь мама и малыш называются одинаково!



«Кто у кого?»

– Давай составим пары! Покажи, где мама-горилла, а где ее детеныш.

У гориллы – ...?

Ребенок: Детеныш гориллы!

«Семейная фотография»

Давай сделаем общую фотографию жителей долины! Кто на ней будет?

Ребенок: Коала, детеныш коалы, ленивец, детеныш ленивца...

Станция «Ущелье Превращений»

(Ребенок достает из мешочка картинку с ущельем)



А вот и «Ущелье Превращений»! Здесь слова превращаются волшебным образом!

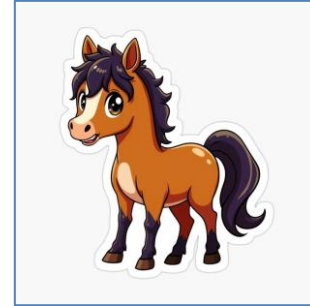
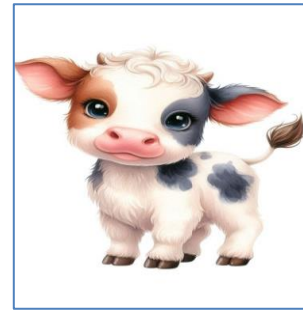
Дикая свинья (Кабан) – поросёнок

Овца – ягнёнок

Корова – телёнок

Лошадь – жеребёнок





«Найди пару»

– Помоги малышам найти своих мам! Этот ягненок – чей?

Ребенок: Овцы!

– Этот теленок – чей?

Ребенок: Коровы!

«Волшебный мешочек»

– Достань из мешочка картинку и назови пару «мама-малыш».

(Ребенок достает картинку с лошадей)

Ребенок: Лошадь – жеребенок!

(Достает картинку с овцой)

Ребенок: Овца – ягненок!

3. Закрепление материала

Задание «Рассели животных»

– Давай поможем всем животным найти свой дом на Острове Слов!

Разложи картинки по трем станциям:

«Гора Суффиксов»: дикобраз, пеликан, барсук, верблюд, кенгуру.

«Ровная Долина»: коала, ленивец, носорог, горилла.

«Ущелье Превращений»: кабан, овца, корова, лошадь.

Задание «Один-много»

– А теперь посчитаем детенышей на всем острове!

Один барсучонок – много барсу...? (Барсучат)

Один ягненок – много ягн...? (Ягнят)

Один кенгурёнок – много кенгур...? (Кенгурят)

4. Итог занятия и рефлексия

– Наше путешествие завершено! Ты был отличным капитаном! Давай вспомним, какие места мы посетили?

Ребенок: Гора Суффиксов, Ровная Долина и Ущелье Превращений!

– Верно! Сколько же животных мы сегодня встретили? Давай сосчитаем! *(Вместе пересчитывают всех животных, вспоминая названия).* Ты отлично справился со всеми заданиями и помог всем животным найти свой дом! До новых открытий.

Помимо привычных стандартизированных методик по формированию грамматического строя у дошкольников, в которых используются обычно лишь игрушки и картинный материал, мы также использовали компьютерные технологии в работе с детьми. Например, существует развивающий портал «Мерсибо», на котором можно приобрести подписку и скачать приложение «Студия Мерсибо», в которой собрано более трехсот анимированных развивающих игр для детей. Здесь представлены игры на развитие различных компонентов речевой системы, таких как: фонематический слух, звукопроизношение, связная речь, лексика, и, конечно же, грамматика. Что касается игр на развитие навыков словообразования, в «Студии Мерсибо» можно найти игры на развитие навыка образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами: «В гостях у Паука» и «Паучок-сундучок».

Таким образом, этапы работы по формированию словообразовательных навыков соотносились с современными психолингвистическими представлениями о механизмах словообразования. В соответствии с этим аспектом мы выделили следующие этапы коррекционно-развивающей деятельности:

- развитие мотивационной готовности к речевому взаимодействию;

- развитие различных форм восприятия, памяти, внимания, мышления;
- формирование необходимой когнитивной базы (пространственно-временных, количественных, других представлений);
- формирование интереса к речи и языковым фактам;
- расширение активного словарного запаса;
- развитие понимания значений отдельных словообразовательных значений;
- развитие понимания значений продуктивных и частотных морфем, обладающих наибольшей перцептивной выпуклостью, и введение в речь словообразовательных моделей, построенных на их основе;
- формирование представлений о нормативном употреблении малопродуктивных/непродуктивных словообразовательных моделей и введение их в активную речь;
- отработка полученных умений и навыков в различных коммуникативных ситуациях.

3.2. Анализ результатов контрольного исследования

В конце обучения мы провели контрольный эксперимент, который имел целью проверку эффективности логопедической работы по формированию словообразовательных операций у детей дошкольного возраста, участвующих в эксперименте.

Результаты экспериментальной группы приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты контрольного эксперимента

Задания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Имена													
С.В.	4	4	3	2	3	2	3	3	4	3	3	3	3
А.Г.	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3
Л.Х.	4	4	3	2	3	2	3	3	3	4	3	3	3
Я.К.	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4
К.Д.	4	4	3	3	3	2	2	3	4	4	2	3	3
М.П.	4	2	1	2	3	1	2	3	3	3	1	3	2
М.Ш.	3	3	1	1	3	1	1	2	3	3	3	2	2
В.Я.	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3
А.Г.	4	3	2	1	2	1	1	3	3	1	3	2	3
Н.Т.	4	3	2	1	3	2	2	3	4	2	3	3	2

На рисунке 5 приведены результаты двух экспериментов для того, чтобы наглядно увидеть, насколько повысились словообразовательные навыки у детей за один учебный год.

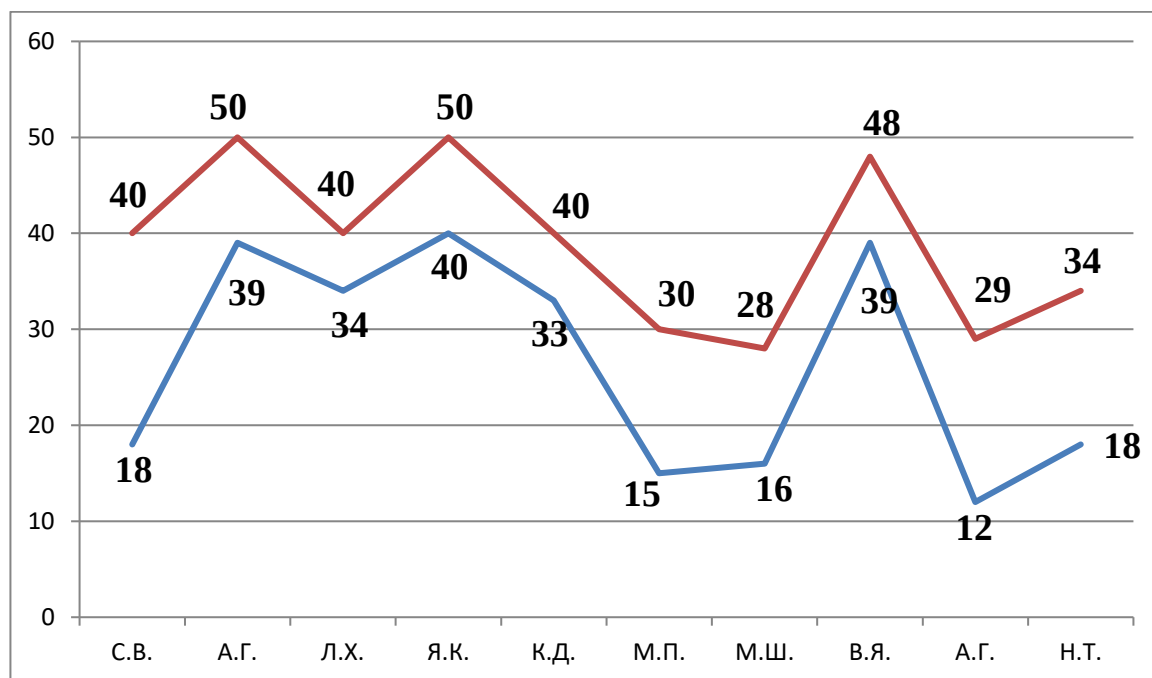


Рис. 5. Констатирующий и контрольный эксперимент

Таким образом, на рисунке 5 мы можем увидеть, что у всех детей увеличилось количество баллов. Рассмотрим рисунок 6, чтобы наглядно увидеть, как изменился уровень владения словообразовательными навыками.

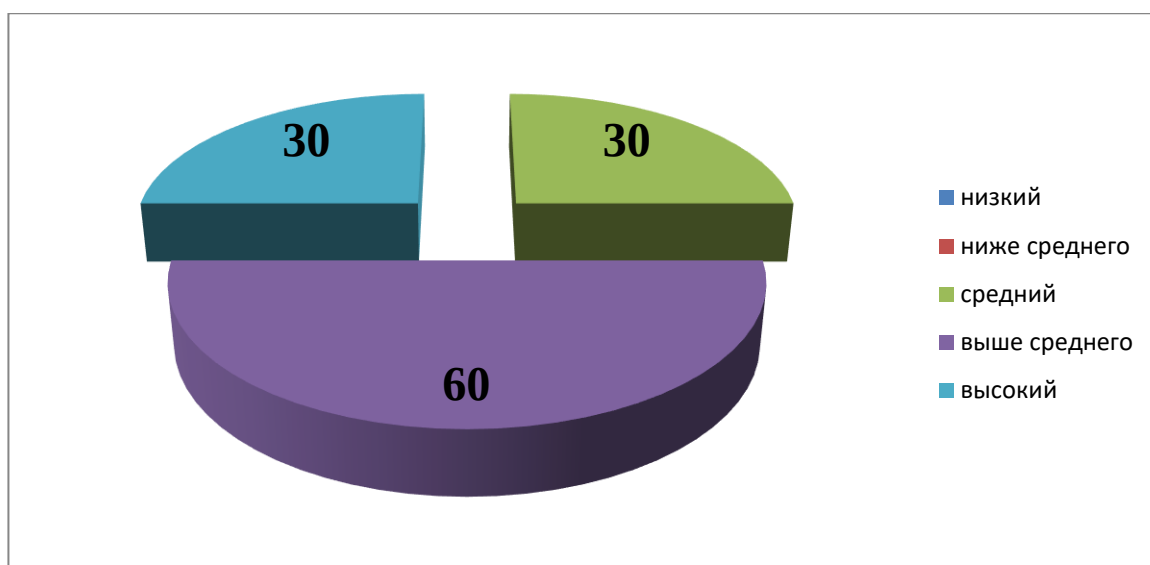


Рис. 6. Результаты контрольного эксперимента (уровни)

Таким образом, мы можем увидеть, что у всех детей повысился уровень словообразовательных навыков. Треть детей достигла среднего уровня, треть детей достигла высокого уровня, 20% детей стало обладать уровнем вышесреднего, а 20% детей остались на прежнем уровне. Не изменился уровень только у двух участниц эксперимента – Л.Х. и К.Д. Исходя из этого, можно сделать вывод, что уровень владения словообразовательными навыками повысился у 80% детей.

Также рассмотрим, на сколько процентов увеличились словообразовательные навыки у детей, результаты отображены на рисунке 7.

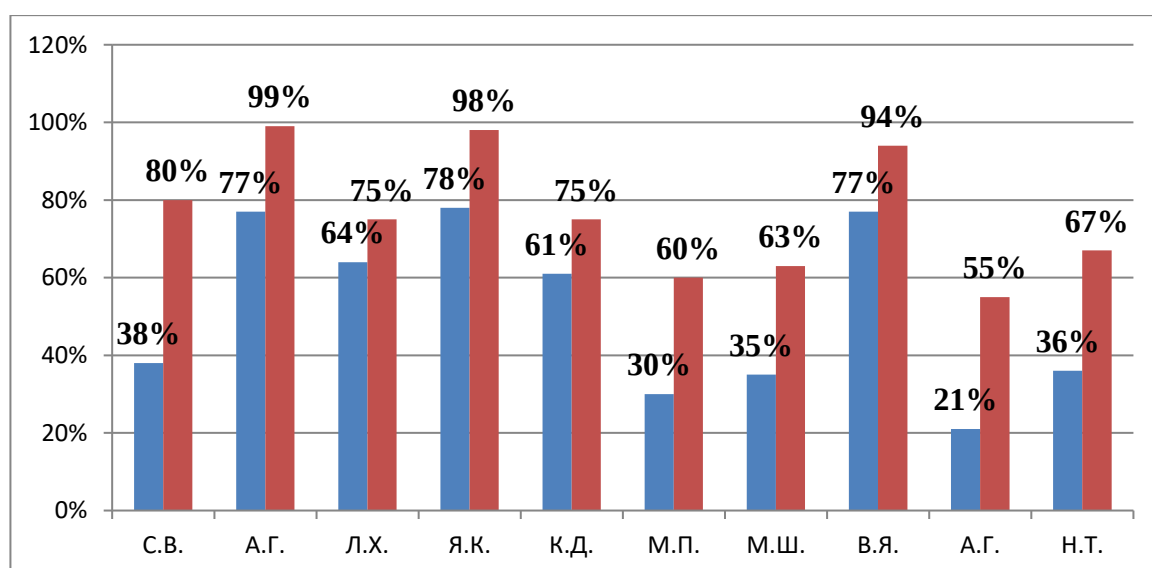


Рис. 7. Процент правильности выполнения заданий по результатам двух экспериментов

Таким образом, мы можем увидеть, на сколько в процентах увеличились словообразовательные умения у экспериментальной группы. У С.В. процент вырос на 42,3%, у А.Г. на 21,1%, у Л.Х. на 11,5%, у Я.К. на 19,3%, у К.Д. на 13,4%, у М.П. на 28,9%, у М.Ш. на 28%, у В.Я. на 17,3%, у А.Г. на 34,6%, у Н.Т. на 30,8%. Для удобства данные представлены на рисунке 8.

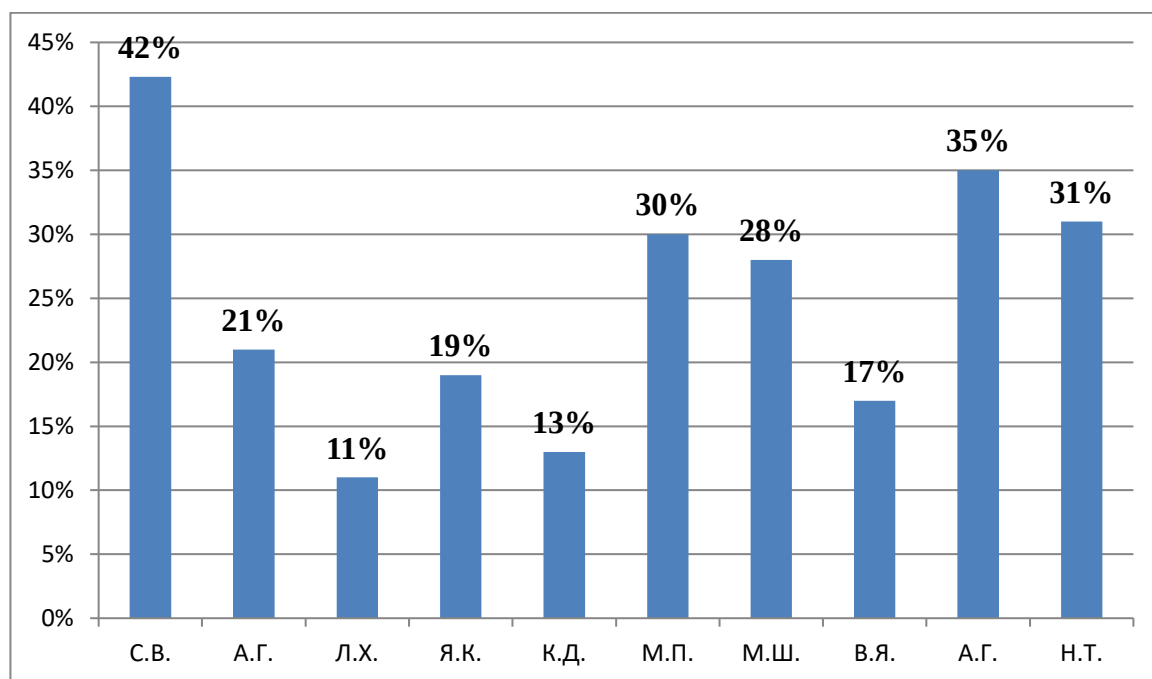


Рис. 8. Процент улучшения выполнения заданий по результатам контрольного эксперимента

Таким образом, наилучшую динамику показал С.В. Наименьшую динамику в овладении навыками словообразования показали Л.Х. и К.Д. Когда логопед ДООУ давал характеристику на каждого ребенка, он отметил, что родители К.Д. и Л.Х. не выполняют рекомендаций логопеда и не занимаются со своими детьми дома. Вероятно, именно с этим связана низкая динамика в обучении. В то время как родителей С.В. логопед охарактеризовал как крайне чутких, внимательных и ответственных родителей. Мама С.В. советовалась с логопедом по приобретению методической литературы, покупала пособия для занятий с ребенком дома, выполняла рекомендации логопеда. Несмотря на то, что С.В. часто болеет, он показал наилучшую динамику.

Таким образом, мы можем смело утверждать, что проведенная нами логопедическая работы, принесла положительные результаты. В среднем словообразовательные навыки детей улучшились на 24,72%. Больше всего ошибок у детей оставались в заданиях на исследование образования притяжательных прилагательных, существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь и слов, образованных с помощью слияния двух основ.

Исходя из того, что словообразовательные навыки детей значительно улучшились, можно сделать вывод, что коррекционные методы были подобраны верно. Для наилучшего результата логопед может дать рекомендации родителям по выбору методической литературы по развитию навыков словообразования для домашних занятий с детьми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе нами было проанализировано множество современных научных трудов и методической литературы, в которых описаны: особенности становления словообразовательной компетенции у дошкольников с недоразвитием речи; способы диагностики уровня сформированности словообразовательных навыков.

Учитывая тот факт, что основная особенность детей с ОНР заключается в затруднениях в овладении грамматическими навыками (в том числе и навыками словообразования), работа по развитию этих навыков имеет основополагающее значение.

В норме у детей словообразовательные навыки уже являются практически полностью сформированными к 5-6 годам, в то время как у дошкольников с ОНР в этом возрасте только начинается основная работа по развитию умения образовывать новые слова. Сами по себе аграмматизмы в речи детей с ОНР исчезнуть не могут, поэтому необходимо проведение различных коррекционных и стимулирующих мероприятий, которые помогут ребенку овладеть словообразовательными умениями в полной мере. Сформированные словообразовательные навыки и отсутствие аграмматизмов в речи впоследствии влияет не только на устную речь и письменную речь, но и на формирование речевой и коммуникативной компетенции в целом.

Также нами был проведен эксперимент с использованием методики по диагностике словообразовательных навыков. При анализе данных, полученных в итоге эксперимента, мы сделали вывод, что непродуктивные словообразовательные аффиксы дети с недоразвитием речи действительно усваивают намного сложнее, чем продуктивные.

Нами была организована логопедическая работа по формированию словообразовательных компетенций у дошкольников с речевой патологией. Для продуктивного формирования данных умений и навыков мы опирались на общие и частные методические принципы.

Мы опирались на «Программу логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», составленную Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой и Г.В. Чиркиной. Формирование словообразовательных навыков у дошкольников с ОНР мы проводили посредством применения наглядных, предметно-практических, словесных, творческих и игровых методов. В тексте работы представлены конспекты логопедических занятий.

При анализе данных, полученных в итоге эксперимента, мы увидели прогресс в усвоении словообразовательных норм в подготовительной группе дошкольников с недоразвитием речи. В среднем словообразовательные навыки детей улучшились на 24,72%. В то время как уровень владения словообразовательными навыками повысился у 80% детей.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что был подобран верный план работы по развитию словообразовательных навыков, в связи с чем и улучшились словообразовательные навыки участников эксперимента.

Таким образом, цели, поставленные нами в начале работы, были достигнуты, задачи выполнены, а гипотеза подтверждена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменко, Е.В. Коррекция нарушений речи у старших дошкольников с ОНР / Е.В. Абраменко, В.С. Васильева. – Челябинск: Цицеро, 2015. – 139 с.
2. Агранович, З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 127 с.
3. Акименко, В.М. Новые логопедические технологии: учебно-метод. пособие / В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 105 с.
4. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. [Электронный ресурс]: – М., 1999. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0043/index.shtml>
5. Безрукова, О.А. Грамматика русской речи / О.А. Безрукова. – М.: Русская речь, 2015. – 111 с.
6. Бухарина, К.Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 4-5 лет с ОНР и ЗПР / К.Е. Бухарина. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 112 с.
7. Вершинина, О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед, – 2004. – № 1. – С. 35-40.
8. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. / Г.А. Волкова. – СПб.: Акрис, 2005. – 144 с.
9. Габинская, О.А. Типология причин словотворчества / О.А. Габинская. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1981. – 152 с.
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. [Электронный ресурс]: – М., 1961. – Режим доступа: https://vk.com/wall204499715_55

11. Дидактический материал по формированию лексико-грамматических категорий языка и связной речи для детей с ОНР 3 уровня. I год обучения. 1 период. /Автор-сост. Е.П. Берлибо, В.Х. Петренко. – Волгоград: ИТД «Корифей», 2010. – 96 с.
12. Детская речь: психолингвистические исследования: Сб.ст. /Отв. ред. Т.Н. Ушакова, Н.В. Уфимцева. – М.:Per Se, – 2015. – 102 с.
13. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. Дети с ОНР (Кн. для логопеда – 2-е изд.). / Л.Н. Ефименкова. – М.: Академия, 1985. – 312 с.
14. Жукова, Н.С. Отклонения в развитии детской речи / Н.С. Жукова. – М.: Гуманитарий, 1994, – 128 с.
15. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2016. – 320 с.
16. Жулина, Е.В. К вопросу о нарушениях словообразования и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.В. Жулина, А.А. Романова. // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61(4). – С. 101-103.
17. Земская, Е. А. Словообразование как деятельность / Е.А. Земская. – М.: Наука, 1992. – 221 с.
18. Изергина, Н.А. Приемы коррекционной работы по развитию словоизменения и словообразования прилагательных у дошкольников с ОНР // Современная коррекционная педагогика: методология, теория, практика: сб. науч.-методич. тр. с международ. уч. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 2015. – С. 36-39.
19. Касаткина, Е.И. Игра в педагогическом процессе современного детского сада: пособие для воспитателей ДООУ / Е.И. Касаткина. – Вологда: ВИРО, 2007. – 166 с.
20. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М, 1973. – Режим доступа: https://vk.com/wall-68624275_132

21. Кошечева, О.В. Особенности формирования навыков словообразования у детей с тяжелыми нарушениями речи // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 3. – С. 328-335.
22. Кубрякова, Е.С. Что такое словообразование. Монография / Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1965. – 80 с.
23. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Детство-пресс, 1999. – 307 с.
24. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М.: Аркти, 2004. – 240 с.
25. Малиованова, З.А. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения у дошкольников с ОНР / З.А. Малиованова. – М.: Сфера, 2009. – 74 с.
26. Матросова, Т.А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Т.А. Матросова. – М.: В. Секачев, 2009. – 94 с.
27. Никашина, Н.А. Недостатки лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи // Тезисы докладов IV научной сессии по вопросам дефектологии. [Электронный ресурс]: – М., 1962. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/5/0231/5-0231-42.shtml>
28. Орфинская, В.К. Физиологические механизмы нарушений речи / В.К. Орфинская. – Л.: Наука, 1967. – 207 с.
29. Основные направления деятельности логопеда в дошкольных учреждениях [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infourok.ru/osnovnie-napravleniya-deyatelnosti-logopeda-v-doshkolnih-uchrezhdeniyah-1075282.html>
30. Основы теории и практики логопедии // Под ред. Р.Е. Левиной. [Электронный ресурс]: – М.: 2009. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/4/0286/index.shtml>

31. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития у детей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://gppc.ru/wp-content/uploads/2019/04/Programma-logopedicheskoi_raboty-po-preodoleniyu-obshhego-nedorazvitiya-rechi-u-detej-Filichevoj_T.B.-CHirkinoj..pdf

32. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада. / Под редакцией Ф.А. Сохина. – 2-е издание, исправленное – М.: Просвещение, 2005. – 223 с.

33. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. [Электронный ресурс] – СПб., 2004. – Режим доступа: – https://pedlib.ru/Books/1/0180/1_0180-1.shtml

34. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2015. – 400 с.

35. Созонова, Н.Х. Грамматика для дошкольников 4-6 лет: методическое пособие / Н.Х. Созонова, Е.В. Куница. – М.: Литур, 2016. – 70 с.

36. Тамбовцева-Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Тамбовцева-Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.

37. Туманова, Т.В. Основы дошкольной логопедии / Т.В. Туманова. – М.: Экспо, 2015. – 320 с.

38. Туманова, Т.В. Методы изучения процессов словообразования у дошкольников с речевой патологией / Т.В. Туманова. – М.: Детство-пресс, 2005. – 47с.

39. Туманова, Т.В. Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова. – М: МГПУ, 1997. – 121 с.

40. Уварова, Т.Б. Формирование грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств / Т.Б. Уварова. – М.: Пресс, 2011. – 24 с.

41. Ушакова, Т.Н. Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. – М.: Наука, 1989. – 191 с.
42. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: учебное пособие для студентов пед ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. [Электронный ресурс]: – М., 1989. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0032/index.shtml>
43. Фотекова, Т.А. Диагностика устной речи адаптированная для детей дошкольного возраста) / Т.А. Фотекова. [Электронный ресурс]: – М., 1989. – Режим доступа: https://docplayer.ru/26978141-Testovaya_metodika-diagnosticska-ustnoy-rechi-t-a-fotekovoy-adaptirovannaya-dlya-detey-doshkolnogo-vozrasta.html
44. Харебашвили, Ю.А. Использование предметов-заместителей в коррекционно-развивающем обучении дошкольников с ОНР / Ю.А. Харебашвили, И.И. Жилина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 4. – С. 41-45.
45. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. [Электронный ресурс]: – М., 2000. – Режим доступа: https://vk.com/wall-174852324_5572
46. Черемухина, Г.А., Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования / Г.А. Черемухина, А.М. Шахнарович // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. – М., 1976. – С. 92-104.
47. Шахнарович, А.М. Языковая личность и языковая способность // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. Сб. статей / Институт русского языка РАН. – М., 1995. – С. 213-223.
48. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. [Электронный ресурс]: – М., 1958. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/53797/1/Эльконин%20о%20развитии%20речи%20детей%20в%20дошкольном%20возрасте.pdf>

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.
«14» ноября 2025 г.



Задание

По выпускной квалификационной работе О.В. Лапшевой

1. Тема работы Формирование навыков словообразования у детей с речевым недоразвитием дошкольного возраста

Утверждена приказом по Университету «11» ноября 2025 г. № 1289/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «01» июня 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы: изучение процесса формирования словообразовательных навыков у старших дошкольников с недоразвитием речи и проведение логопедической работы по коррекции выделенных нарушений.

Объект исследования: словообразовательные навыки детей старшего дошкольного возраста, имеющих недоразвитие речи.

Предмет исследования: логопедическая работа по формированию словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Проанализировать различные современные научные труды и описать выделенные в них особенности развития словообразовательных навыков у детей с недоразвитием речи.

2. Провести экспериментальное исследование с использованием подобранной диагностической методики и определить уровень владения

словообразовательными операциями у старших дошкольников с недоразвитием речи.

3. Подобрать игры и упражнения и провести логопедическую работу по формированию словообразовательных операций у детей дошкольного возраста.

4. Оценить эффективность проведенной логопедической работы, изучив результаты контрольного исследования.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме изучения развития словообразовательных навыков у детей с недоразвитием речи.	Июль-август 2025	
2.	Провести диагностику уровня владения словообразовательными операциями у старших дошкольников с недоразвитием речи в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2025	
3.	Разработать игры и упражнения по формированию словообразовательных операций у детей дошкольного возраста и апробировать их в ходе коррекционного обучения.	Октябрь 2025-март 2026	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2026	

6. Дата выдачи задания «14» ноября 2025 г.

Руководитель _____


(подпись)

Задание принял к исполнению _____


(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Формирование навыков словообразования у детей с речевым
недоразвитием дошкольного возраста»
студентки _5_ курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Лапшевой Ольги Владимировны

Исследование О.В. Лапшевой актуально в работе с детьми с речевыми нарушениями. Его актуальность обусловлена недостаточным количеством современных методических разработок по развитию словообразовательных навыков у детей с речевыми нарушениями.

С целью разработки содержания коррекционной работы и оценки ее эффективности проводился констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Исследовав особенности развития словообразовательных навыков у дошкольников, имеющих недоразвитие речи, студентка пришла к выводу о том, что исследуемый речевой компонент у данных детей находится на низком уровне. Это явилось основанием для определения специальной системы логопедической работы по развитию словообразовательных навыков у детей с речевыми нарушениями.

Студенткой предложена серия логопедических занятий, с использованием разнообразных игр, направленная на развитие словообразовательных навыков у детей с речевыми нарушениями. Исследовательская работа и экспериментальное обучение были тщательно продуманы, организованы методически грамотно с учетом ведущей деятельности детей дошкольного возраста и особенностей их развития.

Анализ результатов итогового эксперимента продемонстрировал положительную динамику и значительные сдвиги в развитии словообразовательных навыков у детей с речевыми нарушениями, что подтвердило эффективность проведенной работы.

Исследование О.В. Лапшевой имеет практическую значимость, соответствует всем требованиям, предъявляемым к ВКР, и заслуживает быть допущенным к защите.

Научный руководитель:
к. п. н., доцент кафедры
«Дошкольное
и дефектологическое образование»



О.В. Сафонова



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

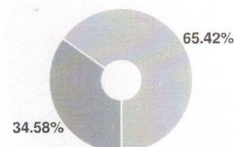
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования "Пензенский государственный
университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Лапшева Ольга Владимировна
Самоцитирование
рассчитано для: Лапшева Ольга Владимировна
Название работы: О.В. Лапшева Формирование навыков словообразования у детей с речевым недоразвитием дошкольного
возраста
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	34.58%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	65.42%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 02.06.2026

Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.7-35, 43-54, содержание с.2, введение с.3-6, методы с.35-43, выводы с.55-56
Перефразирования по коллекции IEEE; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования IEEE; Переводные заимствования; Рувики; PubMed; СМИ России и СНГ; Профессиональная лексика. Медицина; Профессиональная лексика. АПК и биотех; Профессиональная лексика. Юриспруденция; IEEE; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Публикации РГБ; Медицина; ИПС Адилет; Патенты СССР, РФ, СНГ; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Коллекция НБУ; Переводные заимствования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Перефразированные заимствования по кол...

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 02.06.26.

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.