

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»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ
НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Студент	_____	Кузьминых Виктория Петровна
	(подпись, дата)	
Научный руководитель	_____	к.п.н. Карпушкина Е.А.
	(подпись, дата)	
Нормоконтролер	_____	Е.А. Карпушкина
	(подпись, дата)	
<i>Работа допущена к защите</i> (протокол заседания кафедры от _____ № _____)		
Заведующий кафедрой	_____	Л.Н. Корчагина
	(подпись)	
<i>Работа защищена с отметкой</i> _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)		
Секретарь ГЭК	_____	Н.А. Мали
	(подпись)	

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Научно-теоретические основы изучения особенностей грамматического строя речи у детей дошкольного возраста	
1.1. Развитие процесса словообразования у дошкольников в онтогенезе.....	8
1.2. Понятие и характеристики общего недоразвития речи как речевого нарушения.....	17
1.3. Формирование словообразования у детей старшего дошкольного возраста в норме и с общим недоразвитием речи.....	21
Глава II. Изучение особенностей грамматического строя речи у детей дошкольного возраста	
2.1. Цель, задачи и организация исследования	25
2.2. Анализ результатов экспериментального исследования	28
Глава III. Экспериментальное обучение словообразованию детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	
3.1. Основные направления формирования словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня.....	35
3.2. Анализ результатов логопедической работы.....	40
Заключение.....	48
Список литературы.....	51

ВВЕДЕНИЕ

Речь – это важнейшая психическая функция человека, область проявления присущей всем людям способности к познанию, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими культурами [7]. Речевое общение создает специфически человеческие способы социального контакта между людьми, благодаря которым развиваются высшие формы познавательной деятельности, коллективного сотрудничества [27].

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития.

В дошкольном возрасте наступает качественно новый этап освоения речи. Мотивом активного овладения родным языком выступают растущие потребности дошкольника узнать, рассказать и воздействовать на себя и другого человека [34].

Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения, воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни.

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие.

Для правильной диагностики нарушений речи, для того чтобы понять патологию речи, необходимо четко представлять последовательность речевого развития детей в норме, знать закономерности этого процесса и условия, от которых зависит его успешное протекание. Кроме того, нужно

четко представлять каждый этап речевого развития ребенка, каждый «качественный скачок», чтобы вовремя заметить те или иные отклонения в этом процессе. Знание законов развития речи детей в процессе онтогенеза необходимо и для того, чтобы правильно построить всю коррекционно-воспитательную работу по преодолению речевой патологии [38].

В последние десятилетия в психологических, лингвистических и психолингвистических исследованиях подчеркивается значительная роль усвоения процессов словообразования для нормального развития устной речи детей. Доказано, что от полноценного овладения словообразованием зависит не только состояние лексической системы языка, но и развитие языковой компетенции ребенка и его речевой коммуникации в целом. Анализируя речевые проявления детей с нормальной речью, ученые определили закономерности, последовательность и этапы становления словообразовательной системы языка в онтогенезе.

В связи с тем, что в настоящее время значительно возросло число детей с речевыми нарушениями, а, как известно правильная речь является одной из важнейших предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка, процесса социальной адаптации, выявление и устранение нарушений речи необходимо проводить в более ранние сроки.

В работах Л.Н. Ефименковой, Г.И. Жаренковой, Н.С. Жуковой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спириной, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Т.Б. Чевелевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др., посвященных изучению и исправлению общего недоразвития речи, содержатся данные о неполноценности протекания словообразовательных операций у этих детей. Эта информация носит характер констатации тех отдельных трудностей, которые испытывают дети с ОНР при самостоятельном создании новых слов. Опираясь на данное утверждение, ученые приходят к выводу о том, что дети с недоразвитием речи с трудом и в более поздние сроки овладевают навыками

словообразования существительных, что существенно обедняет возможности детей в использовании языковых средств.

Дети с нарушениями развития речи обладают пониженной способностью как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка при построении речевого высказывания. При поступлении детей в школу особенности словообразования оказывают существенное влияние на способность выполнять письменные и устные задания. Таким образом, необходимо подчеркнуть важность сформированности словообразовательных операций.

Формирование словообразовательных операций у дошкольников начинается с использования ими в своей речи суффиксов оценки. У детей с ОНР данный процесс вызывает затруднения: при словообразовании дошкольники допускают следующие ошибки – пропуск звука или частей слова (*ведрочко* вместо ведерочко, *лошонка* вместо лошаденка), добавление частей слова (дно – *дноношко*), замена суффиксов (*платьишко* вместо платице, *Ваненька* вместо Ванечка), нарушение чередования звуков (*рукища* вместо ручища, *Катянька* вместо Катенька). Данной проблеме в учебной литературе уделяется недостаточно внимания, в связи с чем ее можно считать недоработанной. Таким образом, все вышесказанное подтверждает **актуальность** выбранной темы.

Как в норме, так и при патологии, развитие словообразования представляет собой сложный многообразный процесс. На различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще частично. Отсюда такое разнообразие нарушений нормы детьми.

В основном дети дошкольного возраста пользуются суффиксальным способом словообразования. Работа по определению аграмматизмов при

словообразовании является одной из главных задач в коррекционной помощи дошкольникам, имеющим нарушения речи.

Цель работы заключается в том, чтобы изучить особенности словообразования существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи и разработать систему игр и упражнений, направленных на коррекцию данного процесса.

Гипотеза исследования:

- у дошкольников с ОНР III уровня недостаточно сформированы навыки использования суффиксов;
- разработанная система игр и упражнений позволит скорректировать выявленные нарушения словообразования существительных.

Объект исследования данной работы – процесс словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предметом исследования является – система игр и упражнений, направленная на коррекцию словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по данной теме.
2. Подобрать задания для исследования словообразования у детей дошкольного возраста с ОНР и провести экспериментальное исследование.
3. Сравнить результаты констатирующего эксперимента дошкольников с ОНР с нормой.
4. Подобрать игры, упражнения для коррекции процесса словообразования существительных и провести обучающий эксперимент.
5. Проанализировать эффективность разработанной системы заданий в результате контрольного эксперимента.

Для реализации поставленных целей и задач был использован комплекс **методов исследования:**

- теоретический: анализ психолого-педагогической, лингвистической, методической литературы по теме исследования;

- организационные: а) сравнительный, б) комплексный;
- эмпирический: метод констатирующего, обучающего, контрольного эксперимента;
- методы количественно-качественного анализа полученных данных: а) математический, б) описательный.

Исследование организовано на базе старшей логопедической группы МБДОУ детский сад № 38 г. Кузнецка Пензенской области.

ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Развитие процесса словообразования у дошкольников в онтогенезе

А.Г. Арушанова утверждает, что основным источником развития навыков словообразования детей является повседневное общение ребенка с близкими взрослыми, совместная деятельность с ними. В младшем дошкольном возрасте – это ситуативно-деловое общение, в старшем – внеситуативное общение. В семье такое общение возникает и разворачивается спонтанно, непреднамеренно [8].

Овладение словообразованием подчиняется тем же закономерностям, что и развитие речи ребенка в целом.

Становление словообразовательных процессов в онтогенезе с психофизиологической, психолингвистической, психологической точки зрения освещается в работах многих авторов.

Изучению проблемы словообразования значительное место отводится в работах по исследованию психологии усвоения грамматики.

Развитие словообразования в онтогенезе тесно связано с развитием познавательной деятельности ребенка, процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, определения сходства и различия в семантике и формально-языковых признаках родственных слов, с функционированием механизмов, обеспечивающих усвоение речи в целом.

При формировании словообразования осуществляются сложные процессы анализа предметов, признаков, действий окружающей действительности, соотнесения их с единицами и элементами, вычленение значимых компонентов слова (морфем), соотнесение определённого значения морфемы с её звучанием, семантическим и звуковым синтезом морфем в структуре производного слова, обобщением (генерализация) и закреплением

связи значения и звучания морфемы, формированием словообразовательной модели.

Таким образом, словообразовательные процессы тесно переплетаются с когнитивными процессами, с мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

Особая роль при овладении словообразованием языка отводится взаимоотношению наглядного представления и генерализации языковых средств (А.М. Шахнарович и др.).

Морфема представляет «единство грамматическое и семантическое» (А.М. Шахнарович) [45], она является «оперативной единицей нашей памяти» (Е.С. Кубрякова) [25].

На основе наглядного представления усваивается мотивированность знаковой формы, осуществляется установление связи «форма-реальные отношения», ориентировка на общую звуковую характеристику морфемы, а в дальнейшем и учёт тонкого фонематического состава слова. Ориентировка ребенка в сфере звучащей речи приводит его к вычленению морфемы в слове. По мнению А.А. Леонтьева [4], осознание проходит ряд этапов: вычленение, подлинное осознание.

Предметная деятельность приводит к тому, что у ребенка создается наглядное представление о действительности. Устанавливаются две связи «морфема-звучание», «морфема-предметные отношения». В представлении ребенка эти связи пересекаются и служат основой генерализации: аналогичные явления обозначаются аналогичным образом. Генерализованное отношение является базой появления модели-типа.

Повторение одних и тех же элементов в различных словесных раздражителях служит основанием для генерализации. Первоначально генерализованные условно-рефлекторные реакции, подчеркивает М.М. Кольцова [21], получают подкрепление, затем они закрепляются и воспроизводятся стабильно.

Одной из важнейших закономерностей речевого онтогенеза является то, что ребёнок вначале усваивает общие правила языковой системы, позже частные, специфические правила.

В связи с этим овладение словообразованием происходит в направлении от простых к сложным, от продуктивных к непродуктивным единицам.

В детском словообразовании Е.С. Кубрякова [24] выделяет аналогический, корреляционный, дефиниционный типы.

Механизмом аналогического типа словообразования является копирование готового образца. Образцом для подражания становится знакомая лексическая единица. В основе данного типа лежит знание той или иной словообразовательной модели, схемы построения различных производных, понимание отдельного лексического образца.

По мнению Е.С. Кубряковой, широко распространённым в детской речи является образование по аналогии. На определённом этапе своего речевого развития ребёнок недостаточно владеет правилами словообразования. Однако его творческие способности связаны с потребностями расширить словарный запас за счёт комбинаторики, «сборки» морфем.

Механизм корреляционного словообразования составляет ассоциативное связывание однокорневых образований на основе интуиции.

На ранних этапах формирования речи речевые элементы, их значения представлены в сознании ребенка нерасчлененно, диффузно, и лишь в процессе развития речи они уточняются и дифференцируются.

После накопления определенного запаса слов у ребенка наступает момент морфологического членения слова, период смешения ряда форм. В этот период у ребенка формируются различные синтаксические стереотипы и грамматически обобщенные формы. На этом этапе развития речи ребенка отмечается начало периода словотворчества. Период словотворчества, как правило, начинается у ребенка около двух лет, протекает наиболее

интенсивно до четырёх лет и в основном заканчивается к школьному возрасту.

В процессе формирования словообразовательного компонента выделяются определенные периоды.

А.Г. Тамбовцева [33] выделяет следующие периоды формирования словообразования.

Первый период – накопление первичного словаря мотивированной лексики и формирование предпосылок словообразования (2,6-3,6-4 года). Этот этап характеризуется единичными случаями словообразования аналогического или корреляционного типа.

Второй период – активное освоение словопроизводства, формирование обобщенных представлений мотивированности наименований, возникновение словообразования дефиниционного типа (от 3,6-4,0 до 5,6-6,0 лет).

Третий период – усвоение норм и правил словообразования, самоконтроля, формирование критического отношения к речи, снижение интенсивности словотворчества (5,6-6,0 лет).

Ребенок трех лет редко использует словообразовательные средства для создания новых слов, а пытается объяснить значение слова на основе его состава. К пяти годам у ребенка возрастает способность объяснить значение слов по составляющим их частям, увеличивается способность создания новых слов. К шести годам ребенок достигает того уровня развития, который возможен при стихийном владении языком.

А.М. Шахнарович [44] выделяет несколько ступеней в развитии словообразовательного компонента.

Первая ступень (младший дошкольный возраст) характеризуется наличием речевого семантического анализа ситуации, который носит характер подробного перечисления элементов называемой ситуации и их признаков без выделения значимых элементов. Словообразовательная деятельность ребенка в этот период обусловлена особенностями познания

предметного мира и особенностями мышления. По мнению Л.И. Гараевой [15], на этом этапе ребенок начинает осознавать значение некоторых словообразующих аффиксов, так, 60% детей младшего возраста овладевают значением суффиксов уменьшительности и увеличительности, 35% детей распознают значение невзрослости.

На второй ступени (старший дошкольный возраст) ребенок начинает понимать отношения «форма-значение». Осуществляется формирование «модели-типы» словообразования. Наблюдается как последовательное, так и параллельное развертывание семантического синтеза.

На третьей ступени (дети средней и старшей группы) происходит освоение «формы семантики» (А.Н. Гвоздев) [16]. Семантический анализ ситуации переходит во внутренний план. При недостаточно освоенных ребенком фактов действительности семантический анализ осуществляется в речевой форме на более высоком уровне, чем раньше. В этот период ребенок выделяет тематические элементы, строит семантическую программу производного слова, подбирает соответствующий словообразовательный тип. На этом этапе наблюдается обогащение словаря мотивированной лексикой, образованной при помощи синонимичных грамматических средств, т.к. ребенок ориентируется на общий звуковой облик морфемы без учета ее фонематического состава.

На четвертой ступени (подготовительная группа) развития словообразовательного компонента языковой способности наблюдается внутренний анализ ситуации, семантический анализ в речевой форме постепенно вытесняется мысленным семантическим анализом и семантическим синтезом, результатами которых являются производные слова.

Важным этапом формирования системы словообразования является период детского словотворчества.

Словотворчество проявляется в различных образованиях, отличающихся от общепринятых норм языка. В литературе отмечаются определенные группы словообразовательных неологизмов:

- своеобразное осмысление, «переиначивание» слов («мазелин», «улицционер»);
- своеобразные сочетания, некорректные с точки зрения норм взрослого языка («нахмуренные брюки»);
- образования, самостоятельно сконструированные ребенком из существующих в языке морфологических элементов, «усечений» слов («ползук», «расширока»);
- неологизмы, в которых правильный корневой элемент соединен с неправильным в языке аффиксом («солъница», «мамонтик»);
- образования по типу обратной деривации (деривация – процесс образования языковых единиц (дериватов) путем усложнения исходных единиц);
- неологизмы по типу «народной этимологии» («валерьянка – болерьянка»). В новообразовании происходит замена одного из элементов слова на иное;
- «несинтаксические формы» детского словообразования, где «меняется» не столько их грамматическая форма, сколько их смысловая, значимая сторона («цыплиха», «пургинка»).

Механизм детского словотворчества рассматривается в различных аспектах.

По мнению К.И. Чуковского [41], в основе словотворчества лежит процесс интуитивного анализа слышимой речи, формирование на этой основе языковых обобщений, их абстрагирование и генерализация.

А.М. Шахнарович связывает употребление детских неологизмов с ориентировкой на звуковую сторону морфемы и употребление мотивированных форм. Появление ряда неологизмов связано с процессами

генерализации. В сознании ребенка имеется образ звуковой формы модели, аналогичные явления могут быть обозначены аналогичным образом.

В. Штерн считает, что словотворчество основано на спонтанной переработке того, что слышит ребенок [11].

М.И. Черемисина, А.В. Захарова [39] объясняют новообразования детей ситуацией «разрыва» между содержанием, требующим выражения, и отсутствием готового слова для выражения этого содержания.

Т.Н. Ушакова [35] рассматривает процесс словотворчества с позиций временных динамических связей. Динамические связи образуются при взаимодействии раздражителей с общими элементами. Такими звуковыми сигналами являются слышимые детьми однокоренные слова, в составе которых есть как суффиксы, так и приставки. Ребенок подвергает анализу слова с общими корневыми элементами, а также слова с совпадающими аффиксовыми элементами. Ребенок вычленяет общий элемент, в речи это имеет вид «кусочков», «осколков», употребляемых слов детьми. Таким образом, у ребенка происходит своеобразный анализ слов.

С точки зрения синтаксической теории, словообразование рассматривается как двуступенчатый психолингвистический процесс. Механизм этого процесса складывается из взаимодействия двух уровней: собственно словообразовательного и лексического. В результате взаимодействия всех уровней формируются правила словообразования.

Согласно гипотезе Г.А. Черемухиной и А.М. Шахнаровича [43], механизм словообразовательного уровня складывается из взаимодействия двух уровней: собственно словообразовательного и лексического.

Г.А. Черемухина и А.М. Шахнарович [40] утверждают, что на ранних этапах овладения языком (2г. 10мес. – 3г. 8мес.) ведущая роль принадлежит лексическому уровню, у детей средней группы (4г. – 5л. 2мес.) на первый план выступает словообразовательный уровень, в дальнейшем (6л. 1мес. – 7л. 3мес.) дети чаще используют лексические единицы языка в процессе

номинации, а к словообразовательным средствам прибегают при дефиците времени или при забывании нужного слова.

В целом, словообразование – это результат сложной деятельности. Словообразующие морфемы соединяются по определённым правилам, которые складываются постепенно, обобщаются и хранятся в памяти человека. По мере усвоения языка в память входит все большее количество слов, различных морфем. Со временем у ребенка способность к комбинаторике морфем как бы затухает. Морфема становится менее оперативной единицей. Однако если нужное слово не может быть извлечено из памяти, то прибегают к правилам словообразования, комбинирования морфем.

Словообразование дошкольников начинается с применения ими суффиксального способа [22].

Овладение детьми суффиксальным способом словообразования осуществляется с использования суффиксов оценки при образовании существительных (от имен существительных же) с различными дополнительными (к основному предметному значению) эмоциональными оттенками значений (уменьшительности, ласкательности, пренебрежения, увеличения и т.п.). Суффиксы оценки служат выражением отношения говорящего к предмету. Наиболее продуктивными суффиксами оценки являются следующие:

1) -ик, -ок (-ек), -чик, при помощи которых образуются имена существительные мужского рода со значением уменьшительно-ласкательным (домик, шалашик, букетик, столик, билетик, петушок, клубочек, замочек, моторчик, стаканчик, карманчик);

2) -к-, -очк-, -иц-, которые используются при образовании существительных женского рода со значением уменьшительно-ласкательным (ножка, дорожка, тумбочка, звездочка, сестрица, вещица, лужица и др.);

3) -ц-, -иц-, -ец-, используемые для образования существительных среднего рода со значением уменьшительно-ласкательным (зеркальце, платьице, креслице, пальтецо, словцо и др.);

4) -ушк- (-юшк-), -ышк-, при помощи которых образуются существительные всех трех родов со значением уменьшительно-ласкательным (дедушка, головушка, хозяйюшка, солнышко, гнездышко);

5) -ишк-, используемый для образования слов мужского, женского и среднего рода чаще со значением пренебрежительно-презрительным, реже уменьшительно-ласкательным (городишко, письмишко, домишко, сынишка, братишка, шалунишка),

6) -ашк-, который используется для образования слов мужского и женского рода со значением пренебрежительности (старикашка, мордашка),

7) -оньк- (-еньк-), при помощи которых образуются существительные женского и мужского рода со значением уменьшительно-ласкательным (доченька, дяденька, тётенька, лисонька, березонька и др.); слова с этими суффиксами употребляются преимущественно в разговорной речи.

Ласкательно-пренебрежительный оттенок вносит суффикс -ёнок, -онок, употребляемый для образования наименований не только детенышей животных, но и людей (волчонок, орлёнок, медвежонок, внучонок);

8) -онк- (-енк-), при помощи которых образуются существительные женского (реже мужского рода) со значением пренебрежительности (книжонка, бумажонка, избенка, лошаденка, мальчонка и др.); слова с этими суффиксами употребляются главным образом в разговорной речи;

9) -ищ-, при помощи которого образуются существительные мужского, женского и среднего рода со значением увеличительности (волчище, голосище, кулачище и др.); слова с этими суффиксами употребляются чаще всего в разговорной речи [1, 14, 30, 32].

Помимо указанных значений суффиксы субъективной оценки могут выражать растроганность, нежность, любовь, слащавость, разные оттенки сочувствия, уважения, стремление представить что-либо или кого-либо с

лучшей стороны, идеализировать изображаемое или показывать отрицательное отношение к нему: злобу, высмеивание, иронию, презрение, уничижение.

1.2. Понятие и характеристики общего недоразвития речи как речевого нарушения

Общее недоразвитие речи – это различные, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Проблемой общего недоразвития речи занимались многие исследователи, среди них Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е. Ляско, Л.Н. Ефименкова, Л.С. Волкова, С.Н. Шахновская и др. [28].

Н.С. Жукова считает причиной общего недоразвития речи различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов, а также в первые годы жизни ребенка. Причины общего недоразвития речи очень разнообразны. Сюда относят и недоразвитие всего мозга, либо какой-то его отдела (олигофрения с моторной алалией, дизартрия и т.д.), и общую диспластичность телосложения в сочетании с различными пороками развития внутренних органов, что вызывает помимо общего недоразвития речи синдром расторможенности, аффективной возбудимости с крайне низкой умственной работоспособностью. Если же речь уже сформировалась, то вредоносные влияния могут привести к ее распаду – афазии [18].

Е. Ляско, вслед за Н.С. Жуковой, сюда же включает и неблагоприятное окружение, и недостатки воспитания. Немаловажную роль играет и наследственность.

Таким образом, к общему недоразвитию речи относят поражения совсем разного уровня. В особо тяжелых случаях можно лишь слегка скорректировать и не дать развиваться дальше общему недоразвитию речи, в других же можно практически довести ребенка до уровня нормально развитого человека. Этиология и патогенез общего недоразвития речи многообразны. Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом НИИ дефектологии в 50-60-х годах XX в. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушение развития, протекающих по законам иерархического строения высших психических функций.

Правильное понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные группы, для подбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются в 3-4, а иногда и в 5 лет. Речь аграмматична и не достаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Р.Е. Левина рассмотрела три уровня речевого развития детей с общим недоразвитием речи. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Наиболее типичные и стойкие проявления общего недоразвития речи наблюдаются при алалии, дизартрии и реже – при ринолалии и заикании.

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. На фоне сравнительно развернутой обиходной речи наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка. При хорошем понимании обиходной речи наблюдается недостаточно полное понимание читаемого текста, из-за отдельных пробелов в развитии фонетики, лексики и грамматики. Наблюдаются затруднения при построении произвольной связной речи.

Остановимся более подробно на речи детей, которые имеют 3 уровень недоразвития. Эти дети во многом схожи с нормально развитыми, но делающими речевые ошибки детьми.

При третьем уровне ОНР речь детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [17].

Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырёхсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования, создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово – другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции [28].

Количественный диапазон употребляемых в предложениях слов невелик. Большие трудности дети испытывают в программировании своих высказываний.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

У детей с ОНР 3 уровня остаются ошибки в употреблении форм множественного числа существительных и глаголов от слов, данных в единственном числе.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Таким образом, нарушения речи при ОНР 3 уровня у детей дошкольного возраста затрагивают фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую стороны.

1.3. Формирование словообразования у детей старшего дошкольного возраста в норме и с общим недоразвитием речи

Словообразование – раздел языкознания, в котором излагаются способы и средства образования слов, их строение. Изучение законов словообразования помогает понять происхождение слов, создание новых слов в языке, а правильный анализ слова способствует овладению орфографией, освоению правописания слов [4].

Анализ литературы выявил наиболее освещенные вопросы по словообразованию. Эта тема достаточно актуальна, т.к. в логопедии делается акцент на развитие словообразования у детей с общим недоразвитием речи. Очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, эффективных научно-обоснованных путей развития словообразования у детей с общим недоразвитием речи.

Современные лингвисты [6, 19, 24, 46, 47] описывают словообразование, как процесс или результат образования новых слов, названных производными, на базе однокоренных слов посредством принятых в данном языке формальных способов, которые служат для семантического переосмысления или уточнения исходных единиц, например, соединение основ суффиксами (стол-ик, карман-чик). Вид деривации (порождения) лингвистических единиц, направленный на создание нового однословного наименования, мотивированного смысловой и формальной связностью с исходной единицей. Словообразование – важный источник пополнения словарного состава языка. Словообразование – это наука о том, как «делать слова» [46].

Они описывают, каким образом и зачем появляются новые слова на базе старых основ, но благодаря синхронному анализу структуры слова, принципам изучения строения существующих в современном русском языке слов, усиливаются единицы системы словообразования, выводится словообразовательный образец. Таким образом, возможно, не только изучить

состав существующих слов, но и понять перспективу развития. Например, если мы хотим назвать кого-то уменьшительно, то будем использовать определенные значимые единицы (например, суффиксы -онок, -еньк и т.д.), а если хотим назвать что-то с оттенком увеличительности, то будем использовать другие значимые единицы (например, суффикс -ищ). Логопеду, работающему с детьми с общим недоразвитием речи, важно не только хорошо знать законы словообразования, но и перспективы, по которым создаются новые, пока еще не существующие слова. Дети с нормальным речевым развитием часто занимаются словотворчеством. Поэтому необходимо понять, где заканчивается словотворчество, как норма, а где начинается нарушение законов словообразования.

Как в норме, так и при патологии, развитие словообразования представляет собой сложный многообразный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структурой слов, словоизменением и т.д. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще частично. Отсюда такое разнообразие нарушений нормы детьми.

Время появления первых слов у детей с нарушениями развития речи не имеет резкого отличия от нормы. Проследить развитие словообразования при норме речевого развития можно следующим образом.

В 3-4 года дети овладевают навыками словообразования (например, свободно образуют существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: носик, пальчик), употребляют существительные в форме ед. и мн. числа, обозначающие животных и их детенышей; употребляют форму мн. числа существительных в родительном падеже (ленточек, яблок, рук).

В 4-5 лет образуют форму мн. числа существительных, обозначающих детенышей животных (по аналогии), употребляют их в именительном, родительном падежах (котятa – котят), правильно используют форму мн. числа родительного падежа.

В 5-6 лет образуют форму мн. числа существительных, обозначающих детенышей животных, однокоренные слова (по образцу). Дошкольники свободно выполняют упражнения на словообразование. Они изменяют основу слова для образования слов различных категорий (существительных, глаголов, прилагательных) [37].

В 6-7 лет образуют (по образцу) существительные с суффиксами, глаголы с приставками, сравнительную и превосходную степень прилагательных. Совершенствуется умение образовывать однокоренные слова [10].

При оценке речи детей, страдающих общим недоразвитием речи, необходимо выявить не только речевые нарушения, но и то, что уже усвоено ребенком, и в какой степени усвоено. Диагностика развития словообразования при общем недоразвитии речи бывает различной.

Вне специального внимания к речи дети малоактивны; в редких случаях являются инициаторами общения, не оречевляют игровую ситуацию. Дети с общим недоразвитием речи затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов («деревко», «ведречко»).

В области словообразования затруднение вызывает разграничение оттенков значения слова. Наиболее усвоенными являются формы именительного, винительного и родительного падежей множественного существительного. В ответах на вопросы, требующие употребление существительных в этих падежах, ошибка не наблюдается.

В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования. Однако количество суффиксов, используемых при словообразовании, очень невелико (-ик, -очек, -чик, -енок, -ок, -ят, -к).

У детей с общим недоразвитием речи бедны морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова. Системой словообразования овладевают начиная со средней группы. В средней и старшей группах процесс формируется интенсивностью, творчеством. В

подготовительной к школе группе начинает складываться знание нормы словообразования [20].

Как любой процесс развития, словообразование не обходится без каких-либо проблем, и ребенок делает ошибки, образуя новые слова. Задача логопеда состоит в том, чтобы помочь ребенку усвоить законы образования слов и предупредить нарушение. Используя различные методы, дать ребенку знания о том, как образуются слова, как они применяются по смыслу, когда меняется их состав.

Грамматические формы словообразования появляются у дошкольников с общим недоразвитием речи, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Однако дети с ОНР отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями психических процессов. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления. Перечисленные особенности ведут неумению вовремя включиться в учебно-игровую деятельность и переключиться с одного объекта на другой. Они отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, истощаемостью, что ведет к различного рода ошибкам в выполнении заданий.

Из выше перечисленного следует, что интересующая нас проблема словообразования, и его развития может протекать аномально. Такая патология относится к характеристике 3-го уровня развития детей с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Цель, задачи и организация исследования

На основании анализа психолого-педагогической литературы и гипотезы данной работы *целью* экспериментального исследования являлось изучение особенностей и выявление нарушений грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

В ходе изучения решались *следующие задачи*:

Исследование навыков словообразования.

Организация исследования: исследование проводилось отдельно с каждым ребенком. При исследовании учитывались особенности слухового восприятия дошкольника и степень развитости его внимания, в связи с чем исследование проводилось без использования наглядного материала. Методика исследования была составлена с учетом особенностей развития детей старшего дошкольного возраста. Характеристика исследуемых дошкольников: 10 детей шести лет с логопедическим диагнозом «Общее недоразвитие речи 3 уровня».

Описание методики экспериментального исследования использования суффиксов оценки у дошкольников с общим недоразвитием речи:

Первое задание: Игра «Назови ласково».

Инструкция: Назови ласково слова, которые я буду тебе говорить.

Предложенные слова: птица, свеча, дно, дом, платье, дочь, мяч, ведро, фартук, скамейка.

1 – 10 баллов – низкий уровень,

11 – 16 – средний уровень,

17 – 20 – высокий уровень понимания задания и практического использования уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании существительных.

Второе задание: Ласковое название имен.

Инструкция: Назови ласково следующие имена.

Предложенные имена: Света, Женя, Маша, Костя, Люба, Даша, Ваня, Андрей, Ксюша, Игорь.

1 – 10 баллов – низкий уровень,

11 – 16 – средний уровень,

17 – 20 – высокий уровень понимания задания и практического использования уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании ласковых имен.

Третье задание: Игра «Большой – маленький».

Инструкция: Назови большим фруктам и овощам маленькую пару.

Предложенные слова: гранат, виноград, груша, персик, свекла, морковь, тыква, репа.

1 – 7 – низкий уровень,

8 – 12 – средний уровень,

13 – 16 – высокий уровень понимания задания и практического использования уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании названий маленьких фруктов и овощей.

Четвертое задание: Назови детенышей животных, птиц, рыб.

Инструкция: Назови детенышей, родителей которых я буду тебе говорить.

Предложенные слова: заяц, грач, индюк, медведь, кукушка, акула.

1 – 6 – низкий уровень,

7 – 9 – средний уровень,

10 – 12 – высокий уровень понимания задания и практического использования уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании названий детенышей.

Пятое задание: Игра «Котище».

Инструкция: Чем отличается котище от кота?

Предложенные слова: усы, лапы, зубы, глаза, хвост.

0 – 4 – низкий уровень,

5 – 7 – средний уровень,

8 – 10 – высокий уровень понимания задания и практического использования увеличительных суффиксов при образовании частей тела животного.

Шестое задание: Игра «Сделай слово длинным».

Инструкция: Я буду называть слова, а ты их удлинняй.

Предложенные слова: рука, нога, нос, дуб.

1 – 3 – низкий уровень,

4 – 5 – средний уровень,

6 – 8 – высокий уровень понимания задания и практического использования увеличительных суффиксов при образовании существительных.

Седьмое задание: Скажи пренебрежительно.

Инструкция: Назови не ласково, пренебрежительно следующие слова.

Предложенные слова: мальчик (город), бумажка (книжка), лошадь (шуба), (злой) старик.

1 – 3 – низкий уровень,

4 – 5 – средний уровень,

6 – 8 – высокий уровень понимания задания и практического использования пренебрежительных суффиксов при образовании существительных.

Восьмое задание: Лишнее имя.

Инструкция: Я скажу несколько имен, а ты назови из них только имена с пренебрежительным оттенком.

Предложенные имена: Ленка, Димка, Юрка, Максимка (Андрейка).

0 – низкий уровень,

1 – средний уровень,
2 – высокий уровень понимания задания и определения имен с пренебрежительными суффиксами.

К ответам дошкольников с ОНР применялись следующие критерии оценки:

- 2 балла – ребенок дал правильный ответ;
- 1 балл – ребенок дал неверный ответ, но исправил его на правильный;
- 0 баллов – ребенок не дал ответа или дал неверный ответ.

В зависимости от суммарного количества баллов определялся уровень выполнения задания (*высокий, средний, низкий*), который зависел от количества предъявляемых примеров в задании, поэтому он не мог быть одинаковым для всех заданий.

2.2. Анализ результатов экспериментального исследования

Первое задание: Игра «Назови ласково».

По данному заданию были получены следующие результаты:

- Высокий уровень – 2 человека;
- Средний уровень – 8 человек;
- Низкий уровень – не обнаружен.

По результатам экспериментального исследования уровня понимания задания и практического использования уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании существительных дети дошкольного возраста с ОНР справились с заданием. Дошкольники с ОНР умеют образовывать производные слова, что подтверждается средним и высоким уровнями выполнения задания. Однако у некоторых дошкольников отмечались трудности при образовании существительных, они не давали ответа или допускали такие ошибки – птичекка, платьишко, платьечко, дноношко, дночко, днонышко.

Второе задание: Ласковое название имен.

По данному заданию были получены следующие результаты:

Высокий уровень – не обнаружен;

Средний уровень – 10 человек;

Низкий уровень – не обнаружен.

По результатам исследования уровня понимания задания и практического использования уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании ласковых имен старшая группа находится на среднем уровне выполнения задания. Этот результат хороший, но следует обратить внимание на то, что ни один ребенок не достиг высокого уровня. Дошкольники со средним уровнем допускали следующие ошибки – Светулечка, Машечка, Дашечка, Костечка, Косточка, Ваненька, Андреюшка, Игорик, Игоречка.

Третье задание: Игра «Большой – маленький».

По данному заданию были получены следующие результаты:

Высокий уровень – не обнаружен;

Средний уровень – 8 человек;

Низкий уровень – 2 человека.

По результатам исследования уровня понимания задания и практического использования уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании названий маленьких фруктов и овощей часть группы находится на среднем уровне. Однако на низком уровне выполнения задания оказались 2 человека, с которыми необходимо проводить коррекционную работу в этом направлении.

У детей дошкольного возраста с ОНР отмечались сложности при образовании существительных, они не давали ответа или допускали такие ошибки – грушечка, грушенька, персинька, персичок, свеклышка, свеклочка, свеколочка, репочка, тыквочка, тыквичка, морковик.

Четвертое задание: Назови детенышей животных, птиц, рыб.

По данному заданию были получены следующие результаты:

Высокий уровень – 2 человека;

Средний уровень – 4 человека;

Низкий уровень – 4 человека.

По результатам исследования уровня понимания задания и практического использования уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании названий детенышей часть группы находится на среднем и высоком уровнях выполнения задания. На низком уровне оказались 4 человека, что говорит о необходимости проведения коррекционной работы с данными детьми в этом направлении.

Дошкольники с ОНР допускали следующие ошибки – акулик, акулька, кукушкин, грачик, грачечек, грачинок, индюшик, индючонок.

Пятое задание: Игра «Котище».

По данному заданию были получены следующие результаты:

Высокий уровень – 9 человек;

Средний уровень – не обнаружен;

Низкий уровень – 1 человек.

Анализируя полученные данные, можно установить, что понимание задания и практическое использование увеличительных суффиксов при образовании частей тела животного не вызвало затруднений у большинства детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня, кроме 1 человека, который не справился с заданием. Это говорит о необходимости проведения коррекционной работы с данным ребенком в этом направлении.

Шестое задание: Игра «Сделай слово длинным».

По данному заданию были получены следующие результаты:

Высокий уровень – 5 человек;

Средний уровень – 5 человек;

Низкий уровень – не обнаружен.

Анализируя полученные данные, можно заметить, что понимание задания и практическое использование увеличительных суффиксов при образовании существительных не вызвало трудностей у детей старшей

группы. Дошкольники с ОНР умеют образовывать производные слова, что подтверждается средним и высоким уровнями выполнения задания. Однако у некоторых детей были замечены следующие ошибки – рукище, рукища, ногище, ногища.

Седьмое задание: Скажи пренебрежительно.

По данному заданию были получены следующие результаты:

Высокий уровень – 1 человек;

Средний уровень – 2 человека;

Низкий уровень – 7 человек.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что понимание задания и практическое использование пренебрежительных суффиксов при образовании существительных не вызвало затруднений только у 3 дошкольников с ОНР. На низком уровне оказалось большинство детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня в количестве 7 человек.

У детей дошкольного возраста с ОНР отмечались трудности при образовании существительных, они не давали ответа или допускали такие ошибки – лошонка, городчик, городенок, городок, книжонок, шубище, шубина, стариченка.

Восьмое задание: Лишнее имя.

По данному заданию были получены следующие результаты:

Высокий уровень – 7 человек;

Средний уровень – не обнаружен;

Низкий уровень – 3 человека.

Рассматривая результаты экспериментального исследования уровня понимания задания и определения имен с пренебрежительными суффиксами, можно увидеть, что большинство дошкольников с ОНР достигло высокого уровня выполнения задания. Однако на низком уровне оказались 3 человека, которые не справились с заданием.

Для количественных показателей мы свели все данные в таблицу 1.

Таблица 1

**Таблица результатов констатирующего исследования
дошкольников с ОНР**

<i>Имя ребенка задание</i>	Катя	Настя	Егор	Антон	Костя	Паша	Миро- слава	Саша	Поли- на	Аня
Первое задание:	баллы									
1	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0
4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
5	0	2	2	0	2	2	0	0	0	0
6	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2
7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8	2	2	2	0	2	2	0	0	2	2
9	0	2	2	2	0	2	2	2	2	2
10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<i>общее кол-во баллов</i>	14	16	18	16	16	14	14	14	17	16
<i>уровень выполнения</i>	ср.	ср.	выс.	ср.	ср.	ср.	ср.	ср.	выс.	ср.
Второе задание:	баллы									
1	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	0	0	0	0	2	2	2	2	2	0
4	0	0	0	0	2	2	0	2	0	0
5	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2
6	2	2	0	0	2	2	2	2	2	0
7	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2
8	2	0	0	2	2	2	0	0	0	0
9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10	0	2	2	2	0	0	0	0	2	2
<i>общее кол-во баллов</i>	14	14	12	14	14	16	14	16	16	12
<i>уровень выполнения</i>	ср.	ср.	ср.	ср.	ср.	ср.	ср.	ср.	ср.	ср.
Третье задание:	баллы									
1	0	2	2	2	2	0	0	2	2	0
2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2
3	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0
4	0	2	0	2	2	0	0	2	0	2
5	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0

7	2	0	0	0	2	2	2	0	2	0
8	2	2	2	0	2	2	2	0	2	0
<i>общее кол-во баллов</i>	10	10	12	6	12	8	8	8	12	6
<i>уровень выполнения</i>	ср.	ср.	ср.	низ.	ср.	ср.	ср.	ср.	ср.	низ.
Четвертое задание:	баллы									
1	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2
2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0
3	2	2	0	0	0	2	0	0	2	0
4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
5	2	0	0	0	2	0	0	2	2	2
6	0	0	2	1	2	2	2	0	0	2
<i>общее кол-во баллов</i>	8	6	8	3	8	10	6	6	10	8
<i>уровень выполнения</i>	ср.	низ.	ср.	низ.	ср.	выс.	низ.	низ.	выс.	ср.
Пятое задание:	баллы									
1	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2
3	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2
4	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2
5	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0
<i>общее кол-во баллов</i>	10	10	10	10	10	10	8	0	10	8
<i>уровень выполнения</i>	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	низ.	выс.	выс.
Шестое задание:	баллы									
1	0	0	2	0	0	0	0	1	2	0
2	2	0	0	0	2	0	2	0	0	0
3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<i>общее кол-во баллов</i>	6	4	6	4	6	4	6	5	6	4
<i>уровень выполнения</i>	выс.	ср.	выс.	ср.	выс.	ср.	выс.	ср.	выс.	ср.
Седьмое задание:	баллы									
1	0	0	2	0	0	0	2	2	0	2
2	0	2	0	0	0	2	2	2	2	0
3	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0
4	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0
<i>общее кол-во</i>	0	2	2	0	4	2	8	4	2	2

<i>баллов</i>										
<i>уровень выполнения</i>	низ.	низ.	низ.	низ.	ср.	низ.	выс.	ср.	низ.	низ.
Восьмое задание:	баллы									
<i>общее кол-во баллов</i>	2	2	2	2	0	2	0	2	2	0
<i>уровень выполнения</i>	выс.	выс.	выс.	выс.	низ.	выс.	низ.	выс.	выс.	низ.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Основные направления формирования словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня

Целью формирующего эксперимента было развитие словообразования и посредством дидактических игр и упражнений. Формирующий эксперимент проводился с теми же детьми, которые участвовала в констатирующем эксперименте.

По мнению Арушановой А.Г., грамматическая работа с детьми-дошкольниками не может и не должна рассматриваться как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затвердевания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти о создании условий для полноценного освоения словообразовательных средств на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики [8].

По мнению Нищевой Н.Г., методика коррекционной работы должна быть направлена на формирование базы или основания языковой системы. В основе коррекции должны лежать виды работ, способствующие формированию познавательной сферы и семантической стороны речи. С этой целью необходимо, прежде всего, развивать речемыслительные способности ребенка, лежащие в основе процессов перехода от общего к частному и от частного к общему, а также противопоставления вербальных элементов по смыслообразующим признакам. Вся система упражнений должна быть направлена не на заучивание отдельных вербальных единиц, а на выстраивание целостной системы. Вводимые языковые единицы не могут быть отобраны специалистом в произвольном порядке. В ходе коррекционной работы необходимы опоры на имеющиеся в пользовании

ребенка вербальные средства, а также предъявление новых единиц в противопоставлении [28].

Материалом для проведения занятий могут быть игрушки, предметы домашнего обихода, одежда, посуда, пища и т.д.

Выполняя действия с предметами, дети оречевляют их. У них вырабатывается умение отвечать на вопросы и задавать их, придумывать предложения по слову, опорным словам, по серии картинок, давать сопоставительное описание двух или более предметов. Поощряется многообразие вариантов ответов, что способствует более активному выбору необходимой грамматической формы подходящего слова, воспитывает интерес к слову и средствам речевой выразительности.

Ребенку не сообщается никаких сведений по грамматике, работа предусматривает практическое знакомство с наиболее частотными моделями словообразования, построения предложений. Общий порядок работы над любой грамматической категорией следующий: сначала ребенок наблюдает, как конструирует определенную модель логопед, затем включается в подражательную речевую деятельность, употребляя и изолированную грамматическую форму, и грамматическую форму в развернутой речи. Аграмматизм в собственной речи сглаживается при упреждающем преодолении импрессивного аграмматизма.

Процесс практического усвоения детьми грамматики имеет специфические особенности, так как формирование понятий осуществляется на основе особых форм анализа и синтеза, приводящих к абстракциям и обобщениям. Грамматические понятия характеризуются большей отвлеченностью, так как имеются в виду не отдельные слова и предложения, а то общее, что лежит в основе их образования, сочетания и изменения. Овладение словообразованием идет одновременно с обогащением словаря и практическим освоением предложения как единицы речи. Усвоение грамматического строя – это дифференциация (разделение, вычленение, расчленение) по слуху и запоминание языковых представлений о том, как и

когда, используются в речи определенные элементы: суффиксы, приставки, предлоги, окончания и т.д.). Используются беседы, наблюдения за предметом и действием, игры, опора на вербальный образец и т.д. Средствами обучения языку является дидактический материал, языковой материал, организация упражнений, выбор бытовых ситуаций для использования в целях развития практики общения детей.

При подборе дидактических игр и упражнений учитывались возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Материал формирующего эксперимента представлен ниже.

Первое задание: Упражнение «Назови имя ласково».

Логопед: Как вас называет мама?

Дети: Ласково.

Логопед: Назовите свои имена так, как вас ласково дома зовет мама.

(Дети называют.)

Логопед. Теперь назовите ласково те имена, которые я скажу.

Логопед. Андрей.

Дети. Андрюша, Андрюшенька, Андрюшка.

Логопед. Ваня.

Дети. Ванечка, Ванюшка.

Логопед. Маша.

Дети. Машенька.

Логопед. Игорь.

Дети. Игорек.

Логопед. Максим.

Дети. Максимочка, Максимка.

Логопед. Костя.

Дети. Костенька.

Второе задание: Игра «Кто кем был?».

Логопед: Я буду называть животных и птиц, а вы скажите, как они назывались, когда были детенышами.

Логопед. Волк

Дети. Волчонком.

Логопед. Орел.

Дети. Орленком.

Логопед. Белка.

Дети. Бельчонком.

Логопед. Слон.

Дети. Слоненком.

Логопед. Индюк.

Дети. Индюшонком.

Логопед. Еж.

Дети. Ежонком.

Логопед. Сова.

Дети. Совенком.

Третье задание: Игра «Назови пару».

Логопед. Я буду называть большие фрукты и овощи, а вы назовите их маленькую пару.

Логопед. Банан.

Дети. Бананчик.

Логопед. Чеснок.

Дети. Чесночек.

Логопед. Гранат.

Дети. Гранатик.

Логопед. Картошка.

Дети. Картошечка.

Логопед. Свекла.

Дети. Свеколка.

Логопед. Груша.

Дети. Грушка.

Логопед. Редиска.

Дети. Редисочка.

Логопед. Тыква.

Дети. Тыковка.

Четвертое задание: Игра «Как называют ласково?».

Логопед. Я буду называть слова и бросать мяч, а вы его ловите и называете слово ласково.

Слова: зерно, тропа, дно, река, платье, поляна, сын, сестра, кукла, дуб, ведро, кость.

Пятое задание: Упражнение «Что есть у котищи?»

Логопед. Послушайте стихотворение «Котище» и назовите части тела животного.

У нашего котищи

Растрепанный хвостище.

Громадные глазищи,

Огромные усищи.

Дети. Хвостище, глазищи, усищи.

Шестое задание: Упражнение «Медведь и медведище».

Логопед. Отгадайте загадку:

Он зимой в берлоге спит, потихонечку храпит,

А проснется, ну реветь, как зовут его?

Дети. Медведь.

Логопед. Когда мы говорим о медведе ласково, то какими словами его называем?

Дети. Мишка, мишенька.

Логопед. Про какого медведя мы говорим медведище?

Дети. Про сильного, большого, растрепанного.

Логопед. Ребята, я буду называть части тела медведя, а вы называйте то, что есть у медведищи.

Логопед. Уши.

Дети. Ушища.

Логопед. Нос.

Дети. Носище.

Логопед. Зубы.

Дети. Зубищи.

Логопед. Лапы.

Дети. Лапищи.

Седьмое задание: Игра «Выбери пренебрежительное слово».

Логопед. Я назову пару слов, а вы выберите из них то, которое имеет пренебрежительный оттенок.

Логопед. Старичок – старикашка.

Дети. Старикашка.

Логопед. Шубка – шубенка.

Дети. Шубенка.

Логопед. Рубашечка – рубашонка.

Дети. Рубашонка.

Логопед. Лошадка – лошаденка.

Дети. Лошаденка.

Логопед. Городок – городишко.

Дети. Городишко.

Логопед. Книжечка – книжонка.

Дети. Книжонка.

Данная система игр и упражнений направлена на коррекцию словообразования существительных с помощью суффиксов оценки у дошкольников с общим недоразвитием речи. В результате проведенной работы на формирующем этапе мы сделали вывод, что произошло повышение речевой активности у детей, улучшились навыки словообразования.

3.2. Анализ результатов логопедической работы

По окончании формирующего этапа был проведен контрольный этап, цель которого заключалась в сравнении полученных результатов с первоначальными данными. Для этого мы использовали ту же методику экспериментального исследования использования суффиксов оценки у дошкольников, что и на констатирующем этапе.

Первое задание: Игра «Назови ласково».

Приведенные результаты говорят о том, что высокий уровень имеют 5 детей (Настя, Антон, Костя, Саша, Полина), остальные 5 человек (Катя, Егор, Паша, Мирослава, Аня) – средний уровень, низкого уровня не обнаружено. На констатирующем этапе низкий уровень также не был выявлен, но только 2 человека показали высокий уровень (Егор, Полина), средний уровень наблюдался у 8 детей (Катя, Настя, Антон, Костя, Паша, Мирослава, Саша, Аня).

Таким образом, уровень понимания задания и практического использования уменьшительно–ласкательных суффиксов при образовании существительных качественно увеличился: трое детей дошкольного возраста с ОНР переместились со среднего уровня на высокий (Настя, Антон, Костя, Саша). На одном и том же уровне остался 1 человек: Полина – она осталась на высоком уровне, но 1 ребенок сместился с высокого уровня на средний (Егор), что объясняется его неусидчивостью.

Второе задание: Ласковое название имен.

Приведенные результаты говорят о том, что высокий уровень имеют 6 детей (Катя, Настя, Паша, Мирослава, Саша, Полина), остальные 4 человека (Егор, Антон, Костя, Аня) – средний уровень, низкого уровня не выявлено. На констатирующем этапе низкий уровень также не был обнаружен, но никто из детей не показал высокий уровень, у всех ребят был зафиксирован средний уровень.

Таким образом, уровень понимания задания и практического использования уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании ласковых имен качественно увеличился: шестеро детей дошкольников с ОНР переместились со среднего уровня на высокий (Катя, Настя, Паша, Мирослава, Саша, Полина). На среднем уровне осталось 4 человека: Егор, Антон, Костя, Аня.

Третье задание: Игра «Большой – маленький».

Приведенные результаты говорят о том, что высокий уровень имеют 3 человека (Егор, Костя, Полина), остальные 7 ребят (Катя, Настя, Антон, Паша, Мирослава, Саша, Аня) – средний уровень, низкого уровня не обнаружено, в то время как на констатирующем этапе низкий уровень имели 2 ребенка (Антон, Аня), средний уровень наблюдался у остальных детей, высокий уровень не был зафиксирован.

Таким образом, уровень понимания задания и практического использования уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании названий маленьких фруктов и овощей качественно увеличился: трое детей дошкольного возраста с ОНР переместились со среднего уровня на высокий (Егор, Костя, Полина), а двое ребят с низкого уровня – на средний (Антон, Аня). На одном и том же среднем уровне осталось 5 человек: Катя, Настя, Паша, Мирослава, Саша.

Четвертое задание: Назови детенышей животных, птиц, рыб.

Приведенные результаты говорят о том, что высокий уровень имеют 7 ребят (Катя, Настя, Егор, Костя, Паша, Полина, Аня), 2 человека (Мирослава, Саша) – средний уровень, низкий уровень был зафиксирован у 1 ребенка (Антон). На констатирующем этапе низкий уровень был выявлен у 4 человек (Настя, Антон, Мирослава, Саша), средний уровень наблюдался у 4 человек (Катя, Егор, Костя, Аня), высокий уровень имели 2 ребенка (Паша, Полина).

Таким образом, уровень понимания задания и практического использования уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании названий детенышей качественно увеличился: четверо дошкольников с ОНР

переместились со среднего уровня на высокий (Катя, Егор, Костя, Аня), один ребенок с низкого уровня – на высокий (Настя), а два человека с низкого уровня – на средний (Мирослава, Саша). На одном и том же уровне осталось 3 ребенка: Антон – остался на низком уровне, Паша, Полина – на высоком уровне.

Пятое задание: Игра «Котище».

Приведенные результаты говорят о том, что высокий уровень имеют 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня, низкого уровня не обнаружено, в то время как на констатирующем этапе низкий уровень наблюдался у 1 ребенка (Саша), а у остальных детей был зафиксирован высокий уровень.

Таким образом, понимание задания и практическое использование увеличительных суффиксов при образовании частей тела животного качественно улучшилось у одного дошкольника с ОНР (Саша). На высоком уровне осталось 9 человек: Катя, Настя, Егор, Антон, Костя, Паша, Мирослава, Полина, Аня.

Шестое задание: Игра «Сделай слово длинным».

Приведенные результаты говорят о том, что высокий уровень имеют 5 человек (Егор, Костя, Мирослава, Саша, Полина), остальные 5 ребят (Катя, Настя, Антон, Паша, Аня) – средний уровень, низкого уровня не выявлено. На констатирующем этапе низкий уровень также не был обнаружен, средний уровень наблюдался у 5 детей (Настя, Антон, Паша, Саша, Аня), а высокий уровень был зафиксирован у остальных (Катя, Егор, Костя, Мирослава, Полина).

Таким образом, понимание задания и практическое использование увеличительных суффиксов при образовании существительных качественно улучшилось у 1 дошкольника с ОНР (Саша). Однако 1 ребенок дошкольного возраста с ОНР сместился с высокого уровня на средний (Катя), что объясняется ее несобранностью (рассеянностью).

Седьмое задание: Скажи пренебрежительно.

Приведенные результаты говорят о том, что высокий уровень имеют 2 человека (Мирослава, Саша), 5 ребят (Егор, Костя, Паша, Полина, Аня) – средний уровень, низкий уровень был зафиксирован у 3 детей (Катя, Настя, Антон). На констатирующем этапе низкий уровень был выявлен у 7 человек (Катя, Настя, Егор, Антон, Паша, Полина, Аня), средний уровень наблюдался у 2 человек (Костя, Саша), высокий уровень имел 1 ребенок (Мирослава).

Таким образом: Один дошкольник с ОНР переместился со среднего уровня на высокий (Саша), а четыре человека с низкого уровня – на средний (Егор, Паша, Полина, Аня). На одном и том же уровне осталось 5 детей: Катя, Настя, Антон – остались на низком уровне, Мирослава – на высоком уровне.

Восьмое задание: Лишнее имя.

Приведенные результаты говорят о том, что высокий уровень имеют 10 дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня, низкого уровня не обнаружено, в то время как на констатирующем этапе низкий уровень наблюдался у 3 человек (Костя, Мирослава, Аня), а у остальных детей был зафиксирован высокий уровень.

Таким образом, уровень понимания задания и определения имен с пренебрежительными суффиксами качественно увеличился: трое детей дошкольного возраста с ОНР переместились с низкого уровня на высокий (Костя, Мирослава, Аня). На высоком уровне осталось 7 человек: Катя, Настя, Егор, Антон, Паша, Саша, Полина.

Количественная оценка результатов коррекционной работы в группе дошкольников с ОНР показала увеличение навыков словообразования на контрольном этапе по сравнению с констатирующим.

Таблица 2

**Таблица результатов контрольного эксперимента дошкольников с
ОНР**

<i>имя ребенка</i> <i>задание</i>	Катя	Настя	Егор	Антон	Костя	Паша	Миро- слава	Саша	Поли- на	Аня
Первое задание:	баллы									
1	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2
2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	2	2	0	1	0	0	0	1	0	0
4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
5	0	1	0	0	2	2	0	0	1	0
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<i>общее кол-во баллов</i>	16	19	16	17	17	16	16	17	17	16
<i>уровень выполнения</i>	ср.	выс.	ср.	выс.	выс.	ср.	ср.	выс.	выс.	ср.
Второе задание:	баллы									
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	2	2	0	0	2	2	2	2	2	1
4	2	1	2	0	2	2	0	2	0	0
5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6	1	2	0	0	2	2	2	2	2	1
7	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2
8	2	1	0	2	2	2	1	1	1	0
9	0	2	1	2	2	2	2	1	2	2
10	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2
<i>общее кол-во баллов</i>	17	18	13	14	16	18	17	18	17	14
<i>уровень выполнения</i>	выс.	выс.	ср.	ср.	ср.	выс.	выс.	выс.	выс.	ср.
Третье задание:	баллы									
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	0	1	2	0	1	0	0	0	2	0
4	2	1	2	2	2	1	0	2	0	2
5	0	0	2	0	0	0	1	0	1	2
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
7	0	0	0	0	2	2	2	2	2	0
8	2	2	2	1	2	2	2	0	2	0

<i>общее кол-во баллов</i>	10	10	14	9	13	11	11	10	13	10
<i>уровень выполнения</i>	ср.	ср.	выс.	ср.	выс.	ср.	ср.	ср.	выс.	ср.
Четвертое задание:	баллы									
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	2	2	2	0	0	2	0	0	2	0
4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
5	1	2	0	0	2	0	0	2	2	2
6	2	2	2	0	2	2	2	0	1	2
<i>общее кол-во баллов</i>	11	12	10	6	10	10	8	8	11	10
<i>уровень выполнения</i>	выс.	выс.	выс.	низ.	выс.	выс.	ср.	ср.	выс.	выс.
Пятое задание:	баллы									
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<i>общее кол-во баллов</i>	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
<i>уровень выполнения</i>	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.
Шестое задание:	баллы									
1	0	0	2	1	0	0	0	2	2	1
2	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0
3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<i>общее кол-во баллов</i>	4	4	6	5	6	4	6	6	6	5
<i>уровень выполнения</i>	ср.	ср.	выс.	ср.	выс.	ср.	выс.	выс.	выс.	ср.
Седьмое задание:	баллы									
1	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2
2	1	1	0	0	0	2	2	2	2	1
3	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
4	0	1	2	1	2	0	2	2	0	1
<i>общее кол-во баллов</i>	3	3	4	3	5	4	7	6	4	4
<i>уровень выполнения</i>	низ.	низ.	ср.	низ.	ср.	ср.	выс.	выс.	ср.	ср.
Восьмое задание:	баллы									

<i>общее кол-во баллов</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<i>уровень выполнения</i>	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.	выс.

В ходе организованной нами специальной коррекционной работы на формирующем этапе большинство ошибок удалось устранить и качественно улучшить уровень словообразования существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи, что подтверждают данные контрольного эксперимента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализируя материал теоретической главы, можно сделать следующие выводы:

1. Словообразование – это процесс образования новых слов, названных производными, на базе однокоренных слов посредством принятых в русском языке способов.

2. Словообразование, как в норме, так и при патологии, представляет собой сложный многообразный процесс.

3. 5-ый год жизни – период активного развития словообразования. Словообразование и словотворчество уже носят взрывной характер: дети начинают употреблять в этот период все части речи. Однако при спонтанном развитии у некоторых из них наблюдается задержка; активными словотворцами они становятся лишь на 6-ом году жизни.

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

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

6. Речь влияет на развитие восприятия и сознания детей, определяет практическую направленность и имеет большое значение для выполнения той или иной деятельности.

Рассмотрев данные констатирующего эксперимента, можно прийти к выводам:

1. Задания, предлагаемые дошкольникам, должны предъявляться в игровой форме, так как игра является сильнейшим стимулом для проявления детской активности в области языка, и использоваться в интересах развития

речи детей.

2. В процессе проведения экспериментального исследования подтвердилась гипотеза, заключающаяся в том, что у дошкольников с ОНР III уровня недостаточно сформированы навыки использования суффиксов оценки.

3. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР отмечаются трудности использования суффиксов, образующих значение оценки (уменьшительности, ласкательности, увеличительности, пренебрежительности), при образовании существительных.

4. Использование суффиксов субъективной оценки позволяет развивать словообразование у дошкольников с ОНР и оказывает большое влияние на овладение суффиксальным способом словообразования.

Анализируя данные контрольного эксперимента, можно прийти к следующим выводам:

1. Задания, предлагаемые детям старшего дошкольного возраста с ОНР на формирующем этапе, направлены на развитие всех психических процессов (зрительного восприятия, логического мышления, слухового внимания, памяти), фонематического восприятия, смыслового различия ласкового и пренебрежительного значения слов.

2. В процессе проведения контрольного эксперимента подтвердилась гипотеза, заключающаяся в том, что разработанная система игр и упражнений позволит скорректировать выявленные нарушения словообразования существительных с помощью суффиксов оценки. Это доказывает эффективность предложенной системы заданий в результате контрольного эксперимента.

3. У дошкольников с ОНР в ходе коррекционной работы на формирующем этапе большинство ошибок удалось устранить и качественно улучшить уровень словообразования существительных, что подтверждают данные контрольного эксперимента.

4. Овладение суффиксами субъективной оценки обогащает речь детей старшего дошкольного возраста с ОНР и создает благоприятные перспективы для ее развития, позволяя выразить свое отношение к окружающему миру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Русская грамматика – Академия наук СССР Институт русского языка
Существительные с модификационными значениями
<http://rusgram.narod.ru/380-432.html>
2. Аксаков, К.С. Опыт русской грамматики. / К.С. Аксаков – М., Изд-во: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», – 2011, – с. 61.
3. Аксаков, К.С. Опыт русской грамматики. / К.С. Аксаков – М., – 2011, – с. 63 – 64.
4. Актуальные проблемы психической речи и обучение языку. // Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1998.
5. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. / М.М. Алексеева, В.И. Яшина – М.: Просвещение, 2007.
6. Арутюнова, Н.Д. О понятии системы словообразования. Филологические науки. / Н.Д. Арутюнова – М., 1960, №2.
7. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей. Книга для воспитателей детского сада. / А.Г. Арушанова – М.: Мозаика–Синтез, 1999.
8. Арушанова, А.Г. Формирование грамматического строя речи. / А.Г. Арушанова – М.: Владос, 2005.
9. Белая, А.Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников. Пособие для родителей и педагогов. / А.Е.Белая, В.И. Мирясова – М., 2002.
10. Белобрыкина, О.А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов. / О.А. Белобрыкина – Ярославль: «Академия развития», 1998.
11. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка: Актуальные проблемы дефектологии. / Е.Н. Винарская – М., 1992.
12. Виноградов, В.В. Русский язык

<http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5310&a0=3>

13. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. / И.Т. Власенко – М.: «Педагогика», 1990.
14. Галиев, И. Х. Способы образования слов в русском языке
<http://www.irgali.ru/joom/content/view/54/34/>
15. Гараева, Л.И. Психолингвистический анализ семантической структуры производного слова: Автореф. дис. канд. филол. наук. – М, 1987.
16. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. / А.Н. Гвоздев – М., Изд-во: АПН РСФСР, 1961.
17. Глухов, В.П. Исследование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. // Дефектология, – №6, – 1986.
18. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – М.: «Просвещение», 1990.
19. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование. / Е.А. Земская – М.: «Просвещение», 1973.
20. Кирьянова, Р.А. Комплексная диагностика дошкольников. / Р.А. Кирьянова – Спб.: «Каро», 2002.
21. Кольцова, М.М. Обобщение как функция мозга. / М.М. Кольцова – Л., 1967.
22. Костромина, Н.В. Русский язык. / Н.В. Костромина, К.А. Николаева, Г.М. Ставская, Е.Н. Ширяев – М.: «Просвещение», 1989.
23. Кубрякова, Е.С. Типы языковых значений: семантика производного слова. / Е.С. Кубрякова – М., 1981.
24. Кубрякова, Е.С. Что такое словообразование. / Е.С. Кубрякова – М., 1965.
25. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.

26. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). / Р.И.Лалаева, Н.В. Серебрякова – СПб.: СОЮЗ, 1999.
http://www.pedlib.ru/Books/5/0231/5_0231-17.shtml#book_page_top
27. Левина, Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей. // Специальная школа, – 1967, – № 2.
28. Логопедия. // Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е издание, переработанное и дополненное. – М.: «Владос», 2009.
29. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике. / А.А. Потебня – Вып. 3, с. 92.
30. Розенталь, Д.Э. Словарь лингвистических терминов
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/s_5.php
31. Русский язык. // Под ред. Л.Л. Касаткина. / – М.: ACADEMIA, 2001.
32. Савко, И.Э. Весь школьный курс русского языка. – 3-е издание, исправленное и дополненное. / И.Э. Савко – Минск: «Современный литератор», 2001.
33. Тамбовцева, А.Г. (Арушанова) Формирование способов словообразования. Автореферат канд. дисс. / А.Г. Тамбовцева (Арушанова) – М., 1983.
34. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология. Учебное пособие для студентов средних пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
35. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников: Институт дошкольного воспитания и семейного образования РАО. / О.С. Ушакова – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001.
36. Ушакова, Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. / Т.Н. Ушакова – М.: ПЕР СЭ, 2004.
37. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. / Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина – М., 1991

38. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – издание 2-е П. / М.Ф. Фомичева – М., 1971.
39. Черемисина, М.И. Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. / М.И.Черемисина, А.В. Захарова – Новосибирск, 1973. – Вып. 2., с. 69 – 73.
40. Черемухина, Г.А. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования. // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. – М., 1976.
41. Чуковский, К.И. От двух до пяти. / К.И. Чуковский – М., 1990.
42. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка. / А.А. Шахматов – М., Изд-во: ЛКИ, 1941. – Вып. 2, с. 34.
43. Шахнарович, А.М. Семантика детской речи, психолингвистический анализ: Автореф. дис. докт. филол. наук. / А.М. Шахнарович – М., 1985.
44. Шахнарович, А.М. Семантические аспекты психолингвистического анализа онтогенеза правил словообразования. / А.М. Шахнарович – М., 1983.
45. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева – М., Изд-во: «Наука», 1990.
46. Щерба, Л.В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии. Вопросы теории и истории языка. / Л.В. Щерба, В.В. Виноградов – М., 1952.
47. Янко-Триницкая, Н.А. Словообразование в современном русском языке. / Н.А. Янко-Триницкая – М.: «Индрик», 2001.