**Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение**

**«Детский сад комбинированного вида № 19 «Рябинка»**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

658204, г. Рубцовск, ул.Комсомольская, 65

тел.: (38557) 2-15-26

Е-mail: [ryabinka.detskiysad19@mail.ru](mailto:ryabinka.detskiysad19@mail.ru)

**Исследование на тему:**

***«Особенности навыка словообразования имен существительных у детей старшего дошкольного  возраста с общим недоразвитием речи»***

Выполнил:

учитель-логопед

Выродова Юлия Дмитриевна

***Актуальность***

Работа посвящена одной из важнейших и до сих пор практически не изученных проблем логопедии – формированию процессов словообразования имен существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, т.е. имеющих нарушение всех компонентов языковой системы.

Пристальный интерес к проблеме детского словообразования возник на рубеже ХVIII – XIXвеков. Вплоть до настоящего времени интерес к этой проблеме не угасает, поскольку словообразование, выполняя множество функций, оказывает существенное влияние на развитие языковой компетентности и речевой коммуникации ребёнка в целом. На протяжении двух столетий учёные – лингвисты, психологи, педагоги, психолингвисты продолжали изучение закономерностей, последовательности, этапов и ступеней развития словообразовательных возможностей при онтогенетическом развитии речи (В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, Е.С. Кубряков, А.А. Леонтьев, Е.Н. Негневицкая, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский, А.М. Шахнорович, Д.Б. Эльконин, Н.М. Юрьева ).

В тоже время в логопедии проблеме словообразования у детей с речевой патологией не уделялось достаточного внимания. В 50-е годы прошлого столетия Р.Е. Левина, выделив особую категорию детей, имеющих системное недоразвитие всех компонентов языка, т.е. «общее недоразвитие речи», указывала на различные словообразовательные возможности этих детей. Было показано, что овладение словообразовательными навыками становится доступным лишь детям с III уровнем речевого развития, получившим определение «развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития». С тех пор практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, так или иначе отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спиров, Т.Б. Филичева.) Но в то же время исследования по данной теме не носили системного, глубокого характера. Так, не предпринималось специальных исследований,

направленных на всестороннее изучение становления процессов словообразования у детей с недоразвитием речи, на выявление у них специфических трудностей в протекании этих процессов. Не было разработано научно обоснованных методов формирования словообразования у данной категории детей. А так как наука была не развита в данном направлении «по формированию словообразования» в общем, то и о процессе словообразования имен существительных у детей с ОНР не было и речи.

Таким образом, остаётся нерешённой проблемой изучения состояния и развития словообразования существительных у детей с ОНР; влияния словообразования на развитие устной и письменной речи детей; разработки научно обоснованных методов формирования навыков словообразования существительных у детей с недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

В связи с этим можно утверждать, что данное исследование является актуальным.

*Цель исследования* состоит в изучении особенностей формирования словообразования существительных у детей дошкольного возраста с ОНР.

*Гипотеза*: можно предположить, что работа направленная на образование родственных слов, позволяет повысить уровень сформированности словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены следующие *задачи исследования:*

1. Проанализировать педагогическую и психологическую литературу по проблеме исследования.
2. Выделить направления и определить содержание логопедической работы по формированию словообразования существительных у детей с ОНР.

***Теоретический взгляд на формирование процессов словообразования у старших дошкольников***

Изучение проблемы словообразования в отечественной науке имеет давние традиции. Первые попытки описания некоторых фактов словообразования и их объяснения были сделаны в работах таких известных учёных, как И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ф.Ф.Фортунатов, Н.В. Крушевский, К.И. Чуковский и др., характеризуя их как проявление высокого лингвистического мастерства и одарённости ребёнка. К. Бюлер, анализируя детские образования по аналогии, объяснял их тем, что ребёнок в состоянии «открыть» для себя основной принцип всех флективных языков и перенести его на разнообразные случаи. Исследователи в большинстве случаев отмечали спонтанность характера детского словотворчества и словообразования, обусловленную пониманием используемых грамматических элементов (В. Штерн, С.Эрвин-Трипп и др.). При этом ученые практически единодушно признавали аналогию основным механизмом таких детских образований.

С позиции классической лингвистики словообразование рассматривается в двух аспектах. С одной стороны, словообразование трактуется как процесс или результат образования слов, называемых производными и сложными, обычно на базе однокорневых слов по существующим в языке образцам и моделям. С другой – как раздел языкознания, изучающий все аспекты создания, функционирования, строения и классификации производных и сложных слов, т.е. как особый раздел науки – учение о том, «как делаются слова». Предметом непосредственного изучения при этом является производное слово, его состав, структура и способы его образования как действующей в языке единицы.

Развитие теоретических взглядов на природу словообразования претерпевало ряд существенных изменений в зависимости от преобладания тех или иных научных подходов данной проблеме. Так, согласно морфологическому подходу, минимальной единицей словообразования считалась морфема, а все явления словообразования рассматривались через призму морфологий. Часто это приводило к нечёткости, неясности в понимании и дифференциации словообразовательных и морфологических явлений.

Важно подчеркнуть, что ведущей функцией словообразования зарубежные ученые считают познание реального мира через мир слов. Учёные разных стран несколько расходятся в определении возрастных границ становления словообразовательных умений и навыков у детей, однако единодушно признают типичность появления неологизмов в дошкольном возрасте. При этом принято считать, что словообразовательные действия ребёнка иллюстрируют его осведомлённость в языке, а именно – знания о лексических классах слов.

В настоящее время в качестве основных способов словообразования принято рассматривать такие, как: аффиксальный (морфологический), морфолого-синтаксический, лексико-синтаксический и лексико-семантический.

Остановимся на каждом из указанных способов отдельно. При аффиксальном способе производное слово образуется присоединением словообразовательных аффиксов (суффиксов, префиксов и т.п.) к производной основе или производящему слову. В этом случае в зависимости от характера аффикса различают следующие способы словообразования:

1. Суффиксальный, или суффиксация, - это образование производного слова посредством словообразовательного суффикса. Суффиксация признаётся главным способом русского аффиксального словообразования.

2. Префиксальный, или префиксация, - это образование производного слова при помощи префикса.

3. Префиксально-суффиксальный способ, когда новое слово получается за счёт одновременного присоединения к основе слова и приставки и суффикса.

4. Постфиксальный, когда к целому производящему слову прибавляются постфиксы – *либо, - нибудь, - ся, - то и* т.д*.*

5. Префиксация в сочетании с постфиксацией – это образование, в основном, глаголов за счёт присоединения к инфинитиву словообразовательных префикса и постфикса.

6. Суффиксация в сочетании с постфиксацией, когда к основе имен существительных или прилагательных присоединяется суффиксы – *и (ть), - а, - ова/ - ева*, и постфикс *– с.*

7. Сложение – это объединение одной или нескольких основ со знаменательным словом с помощью интерфикса.

8. Сложносуффиксальный способ – это сложение с одновременной суффиксацией.

9. Аббревиация – сложение усеченных основ или сокращённых основ и полных слов.

Под морфолого-синтаксическим способом словообразования понимается образование новых слов в результате перехода одной части в другую.

Лексико-синтаксический способ, или сращение, представляет собой образование производного слова из целого словосочетания.

При лексико-семантическом способе происходит получение переносного значения слова, которое впоследствии отрывается от исходного значения.

В классической лингвистике определены также основные типы словообразования:

1. Прямой, например, образование слов с помощью суффиксов, префиксов.
2. Обратный, т.е. образование слов путём отбрасывая суффикса, префикса от исходной формы.
3. Заменительный, т.е. путём замены одной словообразовательной морфемы на другую в рамках одного слова.

С.Н. Цейтлин высказывает предположение о том, что иллюстрацией словообразовательных процессов могут служить детские инновации. Под ними подразумевается любой языковой факт, зафиксированный в речи ребёнка и отсутствующий в общем употреблении. Так, автором выявлены следующие типы инноваций:

- словообразовательные;

- формообразовательные (морфологические);

- лексико-семантические;

- синтаксические;

- различные виды модификации слов взрослого языка.

Обычно в поле зрения исследователей попадают инновации, получившиеся при продуцировании речи, однако, они могут относиться и к сфере её восприятия. На эти случаи обращал внимание ещё А.Н. Гвоздев, приводя в качестве примера отказ сына, принести ножницы потому, что на столе лежал лишь один, а не несколько таких предметов.

Причину широкого распространения словообразований в речи А.Н. Гвоздев видит в «особенностях усвоения языка ребёнком, в сложности и многоступенчатости этого процесса, который обусловлен в свою очередь сложностью языкового механизма, а так же специфичностью речевых операций ребёнка». В качестве же главной причины появления новых детских слов автор видит «давление языковой системы» и, как следствие, слишком прямолинейное следование ребёнком правилам усваиваемой языковой системы.

Особо значимым для нас является указание А.Н. Гвоздева категорий наиболее частотных и значительных словообразовательных инноваций имен существительных, присущих детям старшего дошкольного возраста. К ним относятся:

- образование существительных со значением отвлечённого действия («нырьба», «поднимы»);

- слова со значением деятеля (с суффиксами «-ник (-ниц), -льщик (-льщиц), -тель (-тельниц)»);

- существительные со значением орудия действия (суффиксы «лк, к, льник»).

Таким образом, практически все авторы отмечали у детей явления образования слов, не соответствующих нормам языка. Возрастные границы этих явлений определяются авторами по-разному, однако все исследователи единодушно относят 3-4 летний возраст к активному периоду словотворчества (А.Н.Гвоздев, М.М. Кольцова, Е.С. Кубрякова, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, Д.Б. Эльконин.) . Исследователи практически единодушно признавали особую лёгкость употребления таких детских слов в разных грамматических вариациях. Это позволяет говорить, что детское словообразование и словотворчество отражает общий процесс формирования морфологической системы языка.

Глубокий анализ механизмов, лежащих в основе изучаемых процессов, отражён в психолингвистических исследованиях, в которых признаётся тесная взаимосвязь словообразования с когнитивным и с коммуникативным развитием, что позволяет рассматривать их в онтогенетическом единстве (А.А. Леонтьев, А.М.Шахнорович.). Необходимость в овладении словообразованием обусловлена тем, что вместе с узнаванием элементов мира ребёнок постоянно сталкивается и с означиванием событий. Если в качестве элементов мира выступают предметы со стороны своих физических и материальных свойств, то в событиях демонстрируются отношения между предметами. Эти отношения требуют изменений в содержании и форме речевой коммуникации, а именно – преобразовании значения единиц номинации. Результатом такого преобразования и является производное слово – номинация особого типа, отражающая изменения, происходящие и в реальной и в языковой действительности. С одной стороны, это изменения в познании ребёнком окружающего мира, в овладении теми связями и отношениями, которые существуют в действительности. С другой стороны, производные слова характеризуют качественно новый этап в речевом развитии ребёнка. Исследования показывают, что до определённого периода дошкольного детства развитие словарного запаса и освоение грамматических явлений в целом удовлетворяют познавательные потребности ребёнка. Однако проникновение ребёнка в суть вещей, установление явных и скрытых связей, существующих в предметном мире, на каком-то этапе начинает нуждаться в адекватной форме языкового выражения. Создаётся определённый разрыв между способностью познания предмета и имеющейся возможностью выразить это знание.

Как отмечалось ранее, исследователи рассматривали становление словообразовательных навыков как часть единого процесса овладения ребёнком грамматикой родного языка. Параллельно выработке ориентировки в звуковой форме морфемы происходит и ориентировка в конкретных реалиях действительности, т.е. формируется представление, образ ситуации. На этом и основана ориентировочная деятельность. Ситуация представляется сначала глобально, нерасчленённо, так же она и выражается в речи ребёнка. Развитие представления о ситуации и развитие речевого выражения этой ситуации идёт от глобального к конкретному. Содержание ориентировки составляет:

- узнавание конкретных качеств, свойств, признаков объектов;

- называние, вернее, выбор форм выражений этих признаков, разделение объектов для передачи сведений о них другим.

Одновременно идут и другие процессы: спецификации объектов, выделение их из ситуации и присвоение имён элементам ситуации, А.М. Шахнорович. Ориентировочная деятельность ребёнка, направленная на звуковой состав морфемы, имеет в качестве результата осознание соответствующего формального элемента слова. Осознание проходит ряд этапов, первым из которых является вычленение. Следующей ступенью является подлинное осознание, механизмы которого описаны А.Н. Леонтьевым. Операции, которые были ранее неосознанными, через ступень актуального осознания становятся сознательно контролируемыми. Иными словами, данные операции начинают занимать в речевой деятельности структурное место цели и становятся сознательными.

Воспринимая звуковой состав морфемы, ребёнок на основе наглядного представления формирует образную связь звучания с морфемой как частью слова. Связь «звуковая форма – морфема» укрепляется по мере того, как ребёнок научается вычленять морфемы. Именно на основе этой связи происходит то, что А.А. Леонтьев обозначил как «нащупывание» правильного произнесения слова («два салазка – две салазки», «одну деньгу» и т.д.). Чёткое произнесение флексий в словах свидетельствует о сформированности у ребёнка ориентировки на звуковой состав морфемы Р.Е. Левина.

Однако образные связи звучания морфемы со структурой морфемы как части слова не функционируют сами по себе, отдельно. Они входят в более широкий круг связей. Поэтому следует разобрать связь «морфема – предмет». Эта связь складывается в течение подпериода «морфонологической морфемики», когда ребёнок овладевает морфонологическим чередованием, т.е. вариативностью морфем внутри слова (А.А. Леонтьев). Иными словами, ребёнок, «разобравшись» с составом слова и местом морфемы в нём, начинает строить слова, опираясь на знание предметной действительности.

При овладении формами слов (морфемами) ребёнок оперирует ими как предметами. «Так же, как овладение предметной деятельностью невозможно вне формирования действий с предметами, точно так же и овладение языком невозможно вне формирования действий с ними как с материальными предметами». При этом ребёнок, ориентируясь на звучание морфемы, ищет в самом звучании отражение предметной действительности.

Подобная ориентированность ребёнка на звуковую форму морфемы и приписывание звучанию морфемы мотивированного значения приводят ребёнка к очень важному выводу: аналогичные явления обозначаются аналогичным образом. Именно аналогии, по мнению исследователей, и лежат в основе многочисленных детских новообразований («неологизмов»). Однако эти образования обеспечиваются иными механизмами, в отличие от взрослых, - «они появляются в результате сознательных действий и построены внутренне иначе». Образование по аналогии берёт своё начало в ориентировке на звуковой состав морфемы. Эта ориентировка подкрепляется установлением взаимосвязи между схожими по звучанию частями слова и одинаковыми характеристиками объектов. На основе этой связи, а также на основе деятельности ребёнка и накопления опыта общения происходит генерализация соответствующих структур, т.е. отражение в сознании ребёнка и закрепление в форме языковых механизмов системных связей языка. Генерализация отношений составляет психофизиологическую основу детского словотворчества. Процесс этот можно представить себе следующим образом: сначала идёт освоение словообразовательной модели, а затем её применение для создания нового слова.

Ускорить процесс осознания ребёнком значения морфемы становится возможным, если выявить и сделать явной для ребёнка её связь с изменением в предметной действительности.

В качестве непременного условия словообразовательной деятельности ребёнка авторы видят процесс усвоения особых способов наименования действительности и их практическое применение. Этот процесс наиболее интенсивно происходит в дошкольном периоде развития ребёнка и охватывает два параллельных направления: с одной стороны, собственно номинативная словообразовательная деятельность и, с другой – деятельность по освоению готовых производных слов, их значения и способов образования. Таким образом, собственно словообразование и слововосприятие (имеется в виду восприятие семантики производных слов) признаются взаимосвязанными и взаимодополняющими частями одного общего процесса.

***Закономерности овладения навыком словообразования имен существительных детьми в онтогенезе***

Анализ литературных данных по проблеме овладения детьми словообразованием в процессе онтогенетического развития позволил нам структурировать информацию о времени возникновения, возрастных границах и этапах детского словообразования.

Детальнее искомые возрастные границы становления системы словообразования у детей с нормальной речью впервые обозначил А.Н. Гвоздев. Прослеживая периодичность развития речи в онтогенезе, он оставил скрупулёзные дневниковые записи, фиксирующие, помимо прочего, проявления и закономерности становления словообразовательных умений и навыков. Так, по данным автора, уже в промежуток между 1 годом 10 месяцем – 2 года 2 месяцами в самостоятельной речи ребёнка появляются первые существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами («-чк, -очк, -к, -чик, -ок, -ик»), а также суффиксами уничижительности («-к, -ышк, -ишк»). Это является свидетельством уже начавшегося овладения самыми элементарными словообразовательными процессами.

В период от 2 лет 4 месяцев до 2 лет 10 месяцев указанные выше категории существительных распространяются за счёт других уменьшительно-ласкательных суффиксов («-очик, -ц, -нк, -ушк»), добавляются суффиксы увеличительности, обозначения предмета по действию, качеству («-к, -ашк, -ишк»). Ребёнок уже способен образовывать префиксальным путём увеличительные формы прилагательных («пребольшие»), глаголы (с приставками для обозначения законченности и распространения действия –из, -раз). В это же время отмечены случаи образования прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением, глаголов с суффиксами однократности и многократности действия («-и. –а, -ива»). К концу 3 года – началу 4 года жизни ребёнок уже без затруднений образует не только указанные уменьшительно-ласкательные формы существительных, но и с особой лёгкостью, как подчёркивает А.Н. Гвоздев, - названия предметов женского рода («-иц»). При образовании глагольных форм используется не только приставочный или суффиксальный, но даже и суффиксально-префиксальный пути (приставки «-за, -на», суффиксы «-ива, -ну»). Наблюдается тенденция к более широкому употреблению прилагательных вместо управляемых существительных («Ленин папа» вместо «папа Лены»). В этом же промежутке автор зафиксировал первое появление в речи ребёнка таких самостоятельных образований как: «раскрылился», «столбинный», «вокзалский», «коровный» и прочее. Период от 3 лет 6 месяцев до 4 лет автор характеризует как активное собственное словообразование в области существительных, прилагательных, глаголов. Интенсивно образуются существительные с суффиксами действующего лица (-щик, -тель, -ец), отвлечённых понятий (-ень), детёнышей (-еныш), прилагательные с суффиксами принадлежности (-ин. –ов, -н), глаголы с приставкой –раз со значением «обратно, наоборот» и т.д. В этот период наблюдается увеличение таких новообразований как «едальщик», «рыбиный», «настрашнит» и т.п. При этом А.Н. Гвоздев подчёркивал широкую распространённость и психолингвистический механизм детских образований по аналогии .

Примерно от 4 лет до 4 лет 8 месяцев ребёнок активно постигает образование существительных от глаголов (без суффиксов), от прилагательных (с суффиксами женского рода –их, -иц, -овк), использует новые суффиксы для обозначения детёнышей (-ят), отдельных особей (-инк), собирательности (-енник). Отмечены случаи образования прилагательных от наречий (-ав, -яв), для обозначения признака принадлежности используются суффиксы -н, -ов, -овн. Словообразование глаголов характеризуется большой вариативностью используемых приставок (-при, -от, -на, -обо, -про, -со и т.д.), а также возможностью чередования фонем: «толчился» - толкался, «задавливали» - давили. Количество образований по аналогии при этом не уменьшается, но начинает носить более сложный характер: «науродовал», «обокрашу», «поченетый стул», «намолочил ложку» и прочее.

В промежуток с 5 до 6 лет ребёнок совершенствуется в суффиксальном, префиксальном и смешанном способах словообразования, постигая вариативность морфем в разных частях речи. Результатом являются как не совпадающие с взрослым языком, так и нормативные слова. При этом они всё чаще образуются смешанным или даже сложным способами. К 6-7 годам ребёнок начинает прибегать к словообразованию в тех случаях, когда не знает необходимого названия или считает его недостаточно точным. В остальных случаях результаты самостоятельного детского словообразования совпадают с общепринятыми вариантами языковой нормы. одними из наиболее поздно усваиваемых А.Н. Гвоздев назвал случаи приставочного образования существительных, сложных прилагательных, наречий сравнительной степени, образования глаголов от существительных и прилагательных суффиксально-префиксальными способами.

Обобщая данные А.Н. Гвоздева, можно сделать вывод, что в период до 3 лет ребёнок осваивает употребление суффиксов уменьшительности, ласкательности, уничижительности и увеличительности. Суффиксы для обозначения предметов по действию, качеству употребляются лишь в единичных случаях. Усвоение всех остальных суффиксов происходит после 3 лет и расстягивается на весь дошкольный возраст. В связи с этим исследователи отмечали, что «усвоение словообразования происходит в более позднем возрасте, чем усвоение тех морфологических элементов, посредством которых обозначаются разнообразные синтаксические отношения. Это свидетельствует об относительно большей трудности усвоения словообразования».

Анализируя интенсивность словообразования и словотворчества у детей старше дошкольного возраста, автор выделила два критических периода в протекании этих процессов:

1. Начало учебного года в средней группе — примерно 4.4 года. Период характеризуется резким всплеском словотворчества;
2. Подготовительная группа — примерно 6.5 лет. Период характеризуется угасанием словотворчества.

Наиболее современные исследования свидетельствуют, что если период наиболее активной словообразовательной деятельности ребёнка относится примерно к возрасту 5 лет, то период пассивного освоения словообразования, т.е. способность к пониманию производных слов в онтогенезе, начало постижения принципов создания новых слов, приходится на несколько более ранний период развития ребёнка.

Экспериментально доказано, что способность к пониманию производных слов в онтогенезе формируется раньше, чем способность к их созданию, т.е. раньше 5-6летнего возраста (А.М. Шахнорович, Н.М. Юрьева).

Таким образом, к 5-летнему возрасту, дети с нормальным речевым развитием практически полностью овладевают механизмом толкования значений производных слов. Овладение семантикой производных слов предопределяет готовность детей к самостоятельному словообразованию. По данным современных авторов 5-6 летние дошкольники с нормальным речевым развитием на практическом уровне уже хорошо владеют средствами и способами самостоятельного словообразования. Результатами их словообразования в большинстве случаев являются слова, совпадающие с языковыми нормами.

Детальное изучение этих возрастных закономерностей представлено в экспериментальных исследованиях А.М. Шахноровича. По их данным в период от 4 до 6 лет происходит номинационный взрыв, который вызывается резким скачком в употреблении словообразовательных единиц, в том числе большого количества специфических образований (т.н. детских неологизмов). Однако дело не только в том, что таких слов становится значительно больше, чем ранее, изменяется и семантика производных слов. Это утверждение доказывается тем, что дети разных возрастных групп используют разные стратегии словообразовательной номинации (об этом упоминалось и в предыдущем разделе). Так, у детей старшей и подготовительных групп (5,5-6,0 и 6.0—7,5 лет соответственно) представление о предмете не замкнуто лишь на внешних признаках, а базируется на осознании места и роли этого предмета в деятельности. Вследствие этого словообразовательные наименования демонстрируют более глубокие отношения предметного мира (птичка — *ягодница, вишнеелка, мухолов,* *букашечница* и прочее).

На протяжении всего дошкольного периода значительно меняются и способы образования производных слов. Это может быть образование производных слов с предварительным речевым анализом ситуации и без такого анализа, причём второй способ, сосуществует в речевой деятельности ребёнка рядом с первым, являясь, по сути, его трансформированной формой, полученной в результате интериоризации речевого анализа. Экспериментально подтверждённые данные Н.М. Юрьевой позволяют проследить генезис способов образования производных слов у детей разных возрастных групп. Так, дети младшей группы (от 3,5 до 4,5 лет) редко употребляют производные слова, используя их лишь в ситуациях, хорошо освоенных в предметно-практической деятельности и в общении с взрослыми, а также в перечислении элементов ситуации и их признаков (Картинка «наездник» - «дядя, лошадка», «дядя на коне»; картинка «дворник» - «дядя метёт», дядя убирает все дома» и т.п.). Данные ответы показывают, что дети младшего возраста анализируют предлагаемую ситуацию путём её дробления на мелкие составляющие, но не могут среди них выделить компоненты, значимые для наименования.

Качественные изменения в речевой деятельности отмечаются уже в средней группе (от 4,5 до 5,5 лет). Дети практически во всех заданиях прибегают к образованию производных слов с опорой на предварительных речевой анализ ситуации. Иллюстрацией этому служат следующие образцы: «Дядя скачет на лошади. Лошадист», «Здесь дядя рыбу ловит. Сидит рыбник», «Метлой мальчик подметает. Подметалочник он» и пр. К старшему дошкольному возрасту (от 5,5 до 6,5 лет) дети могут образовывать производные слова как с опорой на речевой анализ ситуации, так и без него. Так, к одной и той же картинке дети давали следующие ответы: «Дворник, потому, что убирает улицу и двор», «дворник», «уличник», «уборщик». В подготовительной группе (от 6,5 до 7,5 лет) наиболее типичными являются ответы, представленные производными словами, созданными без опоры на речевой анализ ситуации. Дети прибегают к нему в тех случаях, когда испытывают затруднения, например при предъявлении картинки «наездника»: «Дядя скачет на коне. Он коняшник».

Таким образом, представленные выше данные позволяют выделить следующие ступени овладения словообразованием имен существительных:

Первая ступень. Оречевление семантического анализа ситуации носит развёрнутый характер, что, зачастую, выражается в подробном перечислении элементов называемой ситуации и их признаков;

Вторая ступень. Формируется начальное осознание отношений «форма — значение». Постепенно осуществляется форматирование «моделей — типов» словообразования. Наблюдается как последовательное, так и параллельное развертывание семантического синтеза;

Третья ступень. Происходит освоение «формы семантики» (по данным А.Н. Гвоздева). Семантический анализ ситуации постепенно «сворачивается» и переходит во внутренний план. Однако в трудных и малознакомых речевых ситуациях ребёнок снова прибегает к внешнему речевому анализу, проводя его, однако, на гораздо более высоком уровне, нежели раньше;

Четвёртая ступень. Степень развития словообразовательной компетенции уже настолько высока, что внешний речевой анализ ситуации уступает место внутреннему; результатом мысленного семантического анализа и синтеза являются производные слова, в большинстве случаев совпадающие с нормами «взрослого» языка (А.М. Шахнорович, Н.М. Юрьева).

Итак, многочисленные исследования доказали, что овладение словообразованием детьми в процессе онтогенетического развития определяется степенью усвоения предметных отношений и их связей с языковыми явлениями. Пик этого овладения приходится на дошкольный возраст. Сознательное же усвоение информации о словообразовательном составе слова и способах его образования становится возможным только в процессе направленного обучения ребёнка грамматике родного языка, т.е. в школьном возрасте.

***Особенности навыка словообразования имен существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи***

Анализ специальной литературы, приведённой в предыдущем разделе главы, позволил установить, что до настоящего времени изучение состояния словообразовательных возможностей детей с ОНР не являлось предметом отдельных исследований. Отсутствие специально разработанных методов детального изучения степени сформированности словообразовательных процессов у детей данной категории обуславливает дефицитарность и фрагментарность научных представлений об исследуемой проблеме. Малая изученность всего специфического своеобразия проявлений недоразвития словообразовательного умения у детей с ОНР объясняет то недостаточное внимание, которое уделяется в специальной методической литературе развитию словообразования. Обратимся к анализу обнаруженных в литературных источниках сведений, относящихся к проблеме преодоления недостаточности словообразовательных процессов у детей с системным недоразвитием компонентов языка.

Характеристика общего недоразвития речи у детей впервые была дана известным учёным — Р.Е. Левиной. Ею была описана такая категория детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, у которых нарушенным оказалось «формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи». При этом у детей отмечается позднее появление речи, общий замедленный темп её развития, ограниченный запас слов, аграмматизмы, нарушения процессов фонемообразования. Исследования Р.Е. Левиной и её учеников показали, что недоразвитие речи может быть выражено в разной степени: «от полного отсутствия речи или лепетного её состоянии до развёрнутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития».

В зависимости от проявления тяжести недоразвития компонентов языка Р.Е. Левина предложила условное выделение трёх уровней речевого развития у таких детей, причём первые два характеризуют глубокие степени недоразвития речи, а третий, как наиболее высокий, проявляется лишь в отдельных пробелах в развитии лексики, грамматики и фонетики.

Широкая распространенность данного речевого нарушения и его влияние на овладение детьми устной и письменной речью обусловила пристальный интерес исследователей к проблеме. Изучения и преодоления общего недоразвития речи (Н.С. Жукова, Р.И Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.). Анализируя состояние речи у детей с ОНР, исследователи констатируют у них недостаточность словообразовательных навыков уже в дошкольном возрасте (Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соботович, Л.Ф. Спирова, С.Н. Шаховская и др.). Так, Р.Е. Левина, проведя поуровневый анализ состояния речевой функции у детей с общим недоразвитием речи, отмечала, что дети, имеющие первый и второй уровни речевого развития, совсем не пользуются навыками словообразования. У детей с третьим уровнем речевого развития, определяемы как уровень «развёрнутой фразовой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития», отмечается незнание, неточное знание и употребление некоторых слов, неумение изменять их и невозможность образовывать новые слова. Это проявляется во множественных заменах слов и по звуковому, и по смысловому принципам, в преимущественных употреблениях качественных прилагательных, в использовании относительных прилагательных в редких и лишь хорошо знакомых ситуациях. Подобная ограниченность лексических средств, по мнению Р.Е. Левиной, «частично обусловливается неумением различить и выделить общность корневых значений». Автор прямо указывает на неумение пользоваться способами словообразования этими детьми, что приводит «к весьма ограниченной возможности варьировать слова». Зачастую «сама задача преобразования слова оказывается для детей малодоступной». Говоря о состоянии импрессивной речи у детей с третьим уровнем речевого развития, Р.Е. Левина отмечает существенное снижение понимания оттенков значений однокоренных слов.

Анализ восприятия обращённой речи этими детьми позволил Н.С. Жуковой определить следующие уровни понимания речи: нулевой, ситуативный, нормативный, предикативный, расчленённый. По мнению автора, лишь находясь на последнем — расчленённом — уровне понимания речи, ребёнок с ОНР «начинает различать изменения значений, вносимых отдельными частями слова (морфами) — флексиями, приставками, суффиксами». Поэтому, этот уровень понимания речи является наиболее типичным для детей с III уровне речевого развития (по классификации Р.Е. Левиной). Данный уровень речевого развития характеризуется, по мнению Н.С. Жуковой, длительным периодом не расчленённого воспроизведения слов родного языка как доминантной особенностью. Таковое слитное воспроизведение словесных форм автор считает препятствием к проведению аналитической переработки усваиваемого извне речевого материала, что впоследствии препятствует овладению операциями с языковыми знаками. Невозможность оперирования с языковыми знаками. Это отчётливо проявляется при изучении у них состояния предметного, глагольного словаря и словаря признаков. Как отмечают Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, дети, находящиеся на третьем уровне речевого развития, затрудняются даже в образовании некоторых уменьшительно-ласкательных форм имён существительных. Тем более затруднительным для них является образование относительных и притяжательных имён прилагательных и приставочных глаголов (*деревко* — деревце, *ведречко* — ведёрко, *деревкин* — деревянный и т.д.).

При этом авторы отмечают, что в отдельных случаях дети с ОНР (III уровень) оказываются в состоянии правильно показать картинки с изображением соответствующих предметов, признаков, действий, но не могут правильно их назвать. Однако указанные исследователи подчёркивают, что в большинстве случаев, недоразвитие лексической стороны речи проявляется в типичном снижении понимания значений этих и других слов. Такая недостаточность приводит к стойким и постоянным лексическим ошибкам, таким как: замены названий действий словами, близкими по ситуации и внешним признакам (подшивает *-шьёт*, вырезает -*рвёт* и прочее), непонимание и неточное употребление названий форм предметов (овальный, прямоугольный, треугольный и т.д.), недостаточное употребление прилагательных (в первую очередь — относительных и притяжательных), неправильное образование существительных, прилагательных и глаголов суффиксальным и префиксальным способами и т.д. Недоразвитие процессов словообразования приводит к «сужению» объёма словаря детей, к дефицитарности в организации семантических полей, что, в свою очередь, препятствует активизации словаря, совершенствованию процессов поиска слов и их переводу из пассивного в активный словарь.

Последние исследования Т.Б. Филичевой позволили выявить наличие дополнительного, IV уровня речевого развития, характеризующего как остаточные проявления нередко выраженного общего недоразвития речи. Выделение данного уровня речевого развития позволяет провести дифференцированное сравнение словообразовательных возможностей детей с ОНР. Расценивая IV уровень речевого развития как статус более высокого речевого мастерства ребёнка, нежели предыдущий уровень, предполагается, что и состояние словообразовательных умений и навыков должно носить положительный характер. Действительно, на этом уровне ребёнок уже «понимает и может самостоятельно образовывать новые слова по некоторым наиболее распространённым словообразовательным моделям. Но наряду с этим, ребёнок затрудняется в правильном выборе производящей основы ( горшок для цветка — *горшочный*, человек, который строит дом — *доматель* и прочее), и использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщики» - *мойчик*, вместо «лисья» - *лисник* и пр.). Нередко попытки провести словообразовательные операции приводят к нарушению звукослоговой организации производного слова... остаются ошибки в образовании существительных с уменшительно-ласкательными суффиксами (сапожок — *сапочек*, голосок — *голик* и т.д.)».

У детей с IV уровнем речевого развития в качестве наиболее стойких отмечаются ошибки при образовании и употреблении следующих категорий производных слов: уменьшительно-ласкательных форм существительных (платьице — *платенька*, скворушка — *скворчик, скворечник* и т.д.); существительных с суффиксами единичности (горошинка — *горошка*, *гороховка*, песчинка — *песочинка, песочница* и т.д.); относительных прилагательных (пуховый — *пухный*, клюквенный — *клюковый*); притяжательных прилагательных (волчий — *волкин*, лисий — *лисовый* и т.д.). Особую же трудность у этих детей вызывало обозначение названий профессий женского рода ( лётчица — *летчика*, разведчица — *развеска*, кладовщица — *кладовка* и т.д.), образование увеличительных форм слов ( ножища — *ноготица*, сапожище — *сапогина* и т.д.), малознакомых сложных слов ( ледокол — легопад, далекол и прочее). Не всегда успешно дети справляются и с дифференциацией приставочных глаголов .

Приведённые выше данные характеризовали состояние словообразовательных процессов у детей с ОНР дошкольного возраста. Далее обратимся к анализу специальной литературы, посвящённой изучению речевых возможностей дошкольников с недоразвитием речи.

Исходя из характеристики структуры общего недоразвития речи, исследователи рекомендуют включать в коррекционно-образовательный процесс упражнения по подбору родственных слов, по изменению грамматической формы слова, по обучению навыкам образования уменьшительно-ласкательных форм слов. Дети должны приучаться находить общие и отличительные признаки в словах, практически сопоставлять одинаковые корни и разные приставки или суффиксу. Использование специальных дидактических игр и упражнений должно помочь детям усвоить различия между названиями действий, легко поддающихся демонстрации (убежал — прибежал, наливает — поливает — выливает, открывает — закрывает). Такие упражнения должны, по мнению авторов, составить основу практического различения, выделения и обобщения значимых частей слов и, таким образом, способствовать полноценному овладению словом в его лексическом и грамматическом аспектах.

Раскрывая подобные направления логопедической работы, развивать у дошкольников умение активного использования способов словообразования, предлагая в такой последовательности: практическое овладение навыками образования слов при помощи суффиксов и адекватное их употребление; практическое образование навыками образования слов при помощи приставок и адекватного их употребления; овладение в практическом плане понятием о родственных словах; о предлогах и дифференциации предлогов и приставок и т.п.

В качестве одного из средств реализации заявленных направлений работы автор предлагает упражнять детей в чтении таблиц с однокоренными словами («земля», земляк, земляника, земляничное и т.д.), а также со словами, имеющими разные корни, но одинаковые приставки («прилететь», прибежать, приехать, прискакать и т.д.).

По мнению ряда авторов, обучение детей с ОНР элементарным словообразовательным умениям и навыкам должно начинаться задолго до школьного периода развития (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева и др.). Так, подготавливая этих детей к школе в течении двух лет, логопедам рекомендуется практическими способами формировать у дошкольников внимание к различным оттенкам слов, навыки понимания, образования и употребления в самостоятельной речи уменьшительно-ласкательных форм существительных и качественных прилагательных. В рамках общей коррекционной программы выделяются отдельные тематические занятия по обучению детей навыкам словообразования на материале существительных (например, со значением деятеля, вместилища), прилагательные (например, со значением соотнесённости с предметами питания, растениями, материалами и т.д.), глаголов (например, со значением разной направленности), а также сложно образованных слов. При этом авторы предлагают применять аналитический способ словообразования в качестве основного, опорного способа в процессе обучения дошкольников с ОНР словообразованию.