**Особенности овладения навыками словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня**

Характеристика общего недоразвития речи у детей впервые была дана известным ученым - Р.Е. Левиной.

Она описала такую категорию 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 ее развития, ограниченный запас слов, аграмматизмы, нарушения процессов фонемоообразования.

Исследования Р.Е. Левиной и ее учеников показали, что недоразвитие речи может быть выражено в разной степени: «от полного отсутствия речи или лепетного ее состоянии до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития» . В зависимости от проявления тяжести недоразвития компонентов языка Р.Е. Левина предложила условное выделение трех уровней речевого развития у таких детей, причем первые два характеризуют глубокие степени недоразвития речи, а третий, как наиболее высокий, проявляется лишь в отдельных пробелах в развитии лексики, грамматики и фонетики.

Анализируя состояние речи у детей сообщим недоразвитием речи, исследователи констатируют у них недостаточность словообразовательных навыков уже в дошкольном возрасте [В.К. Воробьева, Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соботович, Л.Ф. Спирова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.].

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, определяемым как уровень «развернутой 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 в 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». «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 восприятии обращенной речи этими детьми позволил Н.С. Жуковой определить следующие уровни понимания речи: *нулевой, ситуативный, номинативный, предикативный, расчлененный.*

По мнению автора, лишь находясь на последнем – расчлененном уровне понимания речи, ребенок с общим недоразвитием речи «начинает различать изменения значений, вносимых отдельными частями слова (морфами) - флексиями, приставками, суффиксами». По-видимому, этот уровень понимания речи является наиболее типичным для детей с III уровнем речевого развития (по классификации Р.Е. Левиной).

Данный уровень речевого развития характеризуется, по мнению Н.С. Жуковой, длительным периодом нерасчлененного 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, в частности, со словообразовательными морфемами, и приводит к такому состоянию словарного запаса, которое характеризуется в литературе особой скудностью, ограниченностью по сравнению с лексическим запасом нормально развивающихся сверстников (Чиркина Г.В., Филичева Т.Б.). Это отчетливо 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 имен существительных. Тем более затруднительным для них является образование относительных и притяжательных имен прилагательных и приставочных глаголов *(деревко -*деревце, *ведречко* - ведерко, *мехная* - меховая, *деревкин -* деревянный, *попрыгнал* - подпрыгнул и т.д.). При этом авторы отмечают, что в отдельных случаях дети с недоразвитием речи III уровня оказываются в состоянии правильно показать картинки с изображением соответствующих предметов, признаков, действий, но не могут правильно их назвать. Указанные исследователи подчеркивают, 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 - *шьет,* вырезает - *рвет* ит.д.), 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 т.д.

Аналогичные затруднения в словообразовании отмечают и другие авторы, изучавшие особенности состояния лексического строя языка у дошкольников с общим недоразвитием речи [Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и др.].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова[33] и др. отмечают, что недоразвитие процессов словообразования приводит к «сужению» объема 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.

При оценке речи детей, страдающих общим недоразвитием речи III уровня, необходимо выявить не только речевые нарушения, но и то, что уже усвоено ребенком, и в какой степени.

Для словообразования дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня характерно следующее:

1. Вне специального внимания к речи дети малоактивны; в редких случаях являются инициаторами общения, не оречевляют игровую ситуацию.

2. Дошкольники с общим недоразвитием речи затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов («деревко», «ведречко»), прилагательных («лихняя шапка», «глинный кувшин», «стекловая вода»).

3. В области словообразования затруднение вызывает разграничение оттенков значения слова.

4. Наиболее усвоенными являются формы именительного, винительного и родительного падежей множественного существительного.

5. Недостаточность функции словообразования проявляется в трудностях построения прилагательных от формы существительного (подушка из пуха - «пушоная»; варенье из груш - «грушиное»; лапа волка - «волкина»).

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

7. У детей с общим недоразвитием речи бедны морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова.

Таким образом, изучение и анализ лингвистической, психологической и специальной литературы позволяют сравнить характер и закономерности овладения словообразованием родного языка при нормальном и нарушенном речевом развитии:

1. При онтогенетическом развитии речи пик овладения словообразованием родного языка приходится на дошкольный период развития. При этом начало становления словообразовательных процессов приходится на ранний дошкольный возраст (около 2х лет).

У детей с общим недоразвитием речи ни такого раннего начала, ни пика в овладении словообразованием в аналогичном возрасте не наблюдается.

2. При овладения словообразованием родного языка дети с нормально развитой речью проходят три этапа: первый (от 2.6 до 4.0) - накопление первичного словаря мотивированной лексики и формирования предпосылок словообразования; второй (от 3.6 до 5.6) - активное освоение словопроизводства, сопровождающееся развитием словотворчества; третий (после 5,6 - 6.0) - усвоение норм и правил словообразования, затухание словотворчества.

Развитие словообразования у детей с общим недоразвитием речи будет протекать в соответствии с выделенными этапами, но их прохождение будет задерживаться по срокам и обладать качественным своеобразием.

3. Словотворчество, как яркий показатель того, что идет активное освоение словопроизводства, возникает при онтогенетическом развитии около 4 лет и затухает примерно к 6.5 годам.

У дошкольников с общим недоразвитием речи словотворчество в указанные сроки не возникает.

4. При нормальном развитии речи понимание значений производных слов возникает несколько раньше, нежели способность продуцировать новые слова. Это понимание основывается на сформированности базовой словообразовательной операции, способности вычленять и осознавать словообразовательные морфемы в составе производного слова. Сформированность этой базовой словообразовательной операции лежит в основе полноценного понимания семантики производных слов, что и проявляется в умении адекватно их интерпретировать, т.е. истолковывать их значение.

5. При нормальном развитии речи в течение дошкольного возраста характер и качество проведения словообразовательных операций претерпевают значительные изменения. Это касается и процессов восприятия и процессов продуцирования производных единиц.

У детей с общим недоразвитием речи специфическое своеобразие в овладении словообразовательными процессами будет определяться не столько возрастными, сколько речевыми и когнитивными особенностями развития этих детей.

Анализ специальной литературы позволил установить, что до настоящего времени изучение состояния словообразовательных возможностей детей с общим недоразвитием речи 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 уровня языка у детей с общим недоразвитием речи объясняет то недостаточное внимание, которое уделяется в специальной методической литературе развитию словообразования.

Анализ программы «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи » позволил выделить в общем содержании коррекционной работы те направления, которые непосредственно связаны с формированием словообразования у детей указанной категории. Так, эти направления работы планируются и реализуются на протяжении двух лет обучения и воспитания детей (старшая и подготовительная группы). Каждый год обучения объединяет три условно выделенных периода обучения, в рамках которых планируются логопедические занятия лексико-грамматической направленности, выполняющие конкретные задачи, связанные с развитием словообразования.

На фоне современных научных представлений о характере и закономерностях становления словообразования в процессе онтогенеза, сформулированные в программах требования выглядят поверхностно. В методической литературе предлагаются отдельные приемы логопедической работы по формированию навыков словообразования, причем в большинстве случаев эти приемы направлены на обучение детей лишь способу образования слов по аналогии.

Методический и содержательный аспекты работы по формированию словообразования у детей сообщим недоразвитием речи до настоящего времени не разработаны.

Так, признается необходимость последовательно-параллельного развития словообразования различных частей речи, но остается дискуссионным вопрос о типах и категориях изучаемых производных слов. Слова, образованные по наиболее продуктивным словообразовательным моделям, выносятся на ранние этапы обучения, но при этом сами этапы обучения словообразованию не соответствуют современным научным представлениям о природе и закономерностях становления словообразовательного уровня языка при онтогенетическом развитии речи.

Внимательное изучение представленных в литературе методов и приемов, направленных на развитие речи, позволяет утверждать, что, настаивая на необходимости целенаправленного развития лексико-грамматической системы языка у детей с недоразвитием речи, авторы, в основном, сосредотачивают свое внимание на процессах словоизменения,  
тогда как формированию процессов словообразования не придается  
существенного значения. Это выражается в том, что в специальной  
методической литературе, как правило, отсутствуют отдельные разделы,  
характеризующие содержание и направления логопедической работы по  
формированию словообразовательных процессов. Отсутствие соответствующих методик подчеркивается и тем, что обнаруженные в литературе отдельные приемы по развитию словообразовательных навыков носят общий рекомендательный характер и не представляют цельной, научно обоснованной системы коррекционного воздействия.

Таким образом, можно говорить о том, что подобные рекомендации носят разрозненный характер, тогда как глобальный подход к проблеме развития словообразования у детей с общим недоразвитием речи отсутствует.

Проблема овладения словообразовательной системой языка дошкольниками с общим недоразвитием речи представлена в литературе крайне недостаточно. Кроме того, информация по данному разделу носит скорее описательный характер, поскольку лишь констатирует те или иные трудности словообразования, не анализируя подробно патологический механизм, лежащий в основе нарушения словообразовательных навыков.