

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

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ
У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Студент

(подпись, дата)

Проскорякова Анна Сергеевна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.п.н., доцент Карпушкина Е. А.

Нормоконтролер

(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой

(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Развитие словообразовательных операций в дошкольном возрасте	
1.1. Лингвистические основы словообразования	6
1.2. Развитие словообразования в онтогенезе	14
1.3. Характеристика речи дошкольников с ОНР	20
1.4. Особенности словообразования дошкольников с ОНР	23
Глава II. Экспериментальное изучение состояния словообразовательных навыков у дошкольников с ОНР	
2.1. Организация исследования	26
2.2. Содержание констатирующего исследования	28
2.3. Анализ результатов	31
Глава III. Экспериментальное обучение навыкам словообразования дошкольников с ОНР	
3.1. Организация обучающего эксперимента	36
3.2. Содержание обучающего эксперимента	37
3.3. Проведение контрольного эксперимента	52
Заключение	55
Список литературы	57

ВВЕДЕНИЕ

Овладения детьми словообразовательными навыками является важным в становлении речи у детей дошкольного возраста. Особенно это важно для детей имеющих общее недоразвитие речи.

От степени овладения словообразовательными умениями и навыками детьми в дошкольном возрасте во многом зависит успешность развития речевых навыков и возможность усвоения знаний.

На протяжении последних десятилетий проблемой общего недоразвития речи занимались также ученые Б.М. Гриншпун, Г.И. Жаренкова, Л.В. Смирнова, С.Н. Шаховская и многие другие. Но, несмотря на то, что большинство авторов указывает на трудности, которые дети испытывают в процессе образования новых слов, (недостаточное понимание значений приставочных глаголов, трудности в образовании качественных притяжательных прилагательных, сравнительных степеней качественных прилагательных и прочее) не все вопросы словообразования достаточно освещены.

Недостаточность данных о становлении такого важного блока речевой деятельности как система словообразовательных навыков побуждает к поиску новой, научно обоснованной информации о закономерностях овладения детьми с речевой патологией этой важной для развития языка системой.

Особую значимость эти поиски приобретают в свете современных методических требований, ориентирующих на необходимость включения в программу логопедического воздействия не только хорошо известных в практике логопедической работы методов, но и нестандартных педагогических технологий, основанных на разработке специальных приемов, направленных на одновременное развитие речевых и когнитивных возможностей детей.

Тем не менее, несмотря на значимость данной проблемы, она не является достаточно разработанной как в теоретическом, так и практическом плане, что и определяет и актуальность.

Предмет исследования: система упражнений по формированию словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: состояние словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.

Цель работы. Разработать систему упражнений для формирования словообразовательных операций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. Выявить уровень сформированности словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи на материале разных частей речи.
2. Разработать систему упражнений, отражающих правила образования производных слов, способствующих развитию осознанного отношения к усвоению словообразовательных операций.
3. Экспериментально проверить эффективность данной системы упражнений, направленной на формирование словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи.

Гипотеза:

1. у детей с общим недоразвитием речи нарушения словообразовательных навыков обусловлены:
 - бедностью словарного запаса;
 - неумением правильно использовать морфемы при образовании нового слова (суффикса, приставки).
2. Специально организованная система логопедической работы, учитывающая выше приведенные нарушения позволит детям свободнее

оперировать словообразовательными морфемами то есть навыками словообразования.

Методы исследования:

1. Анализ медико-психолого-педагогической документации;
2. индивидуально-педагогический эксперимент;
3. изучение лингвистической специальной литературы по проблеме овладения дошкольниками словообразовательными умениями и навыками;
4. наблюдение за речевой деятельностью детей.

ГЛАВА I. РАЗВИТИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Лингвистические основы словообразования

В лингвистике точки зрения словообразование рассматривается как наука о значимых частях в структуре слова и их взаимодействие друг с другом, а так же о способах образования слов.

В качестве самостоятельной области знаний, объектом которой является словообразовательная система, словообразование в русском языке сложилось в последние два-три десятилетия. До недавнего времени оно изучалось в разделе «морфология», что очень сужало понимание словообразования, сводя его к сущности, к характеристике состава слова и отдельным сведениям о словообразовательных аффиксах, сообщаемым при изучении частей речи. Между тем, ряд исследователей указывают, что словообразование представляет собой особую систему, тесно связанную как с грамматикой, так и с лексической системой языка [1, 4, 6, 7, 9, 23, 24, 25, 35, 36, 40]. Любое вновь образованное слово включается в словарь, соотносится с другими словами и подчиняется законам морфологии.

В словообразовании рассматривается структура слова и способы его образования. При этом оно изучается одновременно и с формальной и с семантической стороны. С точки зрения семантики слово в словообразовании может быть мотивированным и немотивированным, с точки зрения формы – членимым и нечленимым. И только одновременное рассмотрение этих двух сторон дает представление о слове как единице словообразования [1, 4, 6, 7, 9, 23, 24, 25, 35, 36, 40].

Словообразовательный механизм языка используется для образования новых слов.

Каждое слово обладает морфемным составом. Понятие морфема было введено русскими учеными в конце XIX века. Оно встречается в

работах И. А. Бодуэна де Куртене, В.А. Богородского, О.С. Крушевского и других языковедов [1, 4, 6, 7, 9, 23, 24, 25, 35, 36, 40].

Морфема рассматривается лингвистами как наименьшая значимая часть слова, которая выделяется в его структуре в результате составления с другими словами, содержащими аналогичные значимые части.

Морфема в отличие от слова, не имеет самостоятельного существования. Морфемы содержатся и осознаются в структуре самого слова.

По характеру выражаемого значения морфемы образуют две группы, противопоставленные друг другу:

Первую группу составляют корневые морфемы, которые заключают в себе «основной элемент лексического значения».

Вторую группу составляют аффиксальные морфемы, или служебные, выражающие в слове дополнительное значение - словообразовательное или формообразовательное.

Корневые морфемы по своей структуре могут быть свободными и связанными. Свободные морфемы встречаются в структуре родственных слов как вместе с приставками и суффиксами, так и без них, например: *за-земл-и-ть*, *земл-ян-ой*, *земл-я*. Связанные морфемы употребляются в структуре слов только с приставками и суффиксами, например: *с-верг-а-ть*, *от-верг-а-ть* и т.д.

Аффиксальные морфемы могут быть материально выраженными и нулевыми.

Материально выраженные аффиксы имеют соответствующее звуковое обозначение. К примеру, в системе склонения имен существительных их падежные окончания обозначаются одним гласным звуком (*стол-а*, *стол-у*, *столе*) или сочетанием согласного звука с двумя гласными (*стол-ами*).

Нулевые морфемы — материально не выраженные аффиксы, сочетающиеся в структуре слова при соотнесенности их со словами с материально выраженными аффиксами. К примеру, у имени

существительного *снег* в именительном и винительном падежах единственного числа выделяется нулевое окончание по соотнесенности его с другими материально выраженными падежными окончаниями: *снег-а*, *снег-у* и т.д. По своей функции аффиксальные морфемы могут быть словообразующие и формообразующие.

Словообразующие аффиксы используются как средство для образования новых слов (*книга* - *книжный*). Словообразующие аффиксы сохраняются во всех формах данного слова: *книж-н-ого*, *книж-н-ому*, *книж-н-ым* и т.д.

Аффиксальные морфемы по своей способности воспроизводиться в речи могут быть охарактеризованы как регулярные и нерегулярные.

Регулярные аффиксы могут повторяться в морфемном составе значительной группы слов. Это могут быть приставки: *нелегкий*, *невысокий*; суффиксы: *читатель*, *воспитатель*; окончания: *молодыми*, *добрыми*.

Нерегулярные аффиксы встречаются лишь в морфемном составе отдельных слов. Например, суффиксы в словах *коз-ел*, *почт-амт*, *дет-вор-а*, *мошк-ар-а*. Эти суффиксы выделяются в результате отграничения их от корневых морфем.

Морфемный состав слова: корень, приставка, суффикс, окончание, постфикс, соединительные гласные -о-, -е-, интерфикс.

Большинство исследователей указывает на назначение интерфиксов в структуре слова сугубо строевое. Их функция заключается в соединении одной морфемы с другой, фонетическому взаимоприспособлению производящей основы с последующим суффиксом в структуре производного слова. Каждое слово имеет свою основу [1, 4, 6, 7, 9, 23, 24, 25, 35, 36, 40].

Основой является часть слова без окончания или неизменяемое слово.

По степени своей делимости на значимые единицы языка основы слов могут быть членимые и нечленимые морфемы.

Нечленимые основы состоят из одной морфемы — корня *город-1*, *синий*, *пят-ый*, *нес-у*. Членимые основы состоят из двух и более морфем. В

структуру членимой основы входят приставки, суффиксы, интерфиксы (*жил-ец*).

Основы некоторых слов сохраняют в своей структуре следы членимости на морфемы, хотя являются нечленимыми с точки зрения современного языкового восприятия, к примеру *петух-*, *порошок-*, *сливк-и*.

Многие лингвисты утверждают, что пополнение лексической системы новыми словами осуществляется двумя путями:

1. В результате различных способов словообразования, свойственных русскому языку, и прежде всего с помощью морфологического словообразования: *земл-янин*.

2. В результате заимствования из других языков слов, выражающих актуальные, необходимые понятия: *группа*, *анкета* и другие.

Заимствование слов играет относительно небольшую, подчиненную роль в пополнении словарного состава языка.

Преимущественно же словарный состав языка обогащается новыми словами в процессе их образования различными способами на основе существующего в русском языке лексического материала.

Различают следующие способы словообразования:

1. Морфологические: префиксальный, суффиксальный, префиксально-суффиксальный, постфиксальный, основоположение, аббревиация;
2. Неморфологические: лексико-семантический и лексико-грамматический, лексико-синтаксический.

По мнению Н.М. Шанского появление новых слов в системе языка по мере его развития происходит разными путями [35, 36].

В процессе длительного употребления рядом друг с другом нескольких слов наблюдаются случаи слияния их в одно слово. Подобные слова образуются в языке как бы сами по себе, вне сознательной деятельности человека. Такой путь возникновения слов является собственно словообразованием.

При словопроизводстве слова создаются говорящими в тот или иной момент их речевой деятельности по существующим в языке образцам и правилам для обозначения новых предметов, процессов и их признаков.

Виноградов В.В. отмечал, что производные слова в процессе словопроизводства объединяются в системе языка в словообразовательные типы. Это объединение происходит на основе общности следующих признаков: 1) образование на основе одной и той же части речи; 2) одинаковое словообразовательное значение; 3) одно и то же словообразовательное средство (одинаковый аффикс) [1, 4, 6, 7, 9, 23, 24, 25, 35, 36, 40].

Словообразовательным типом является структурно-семантический образец производства слов, характеризующийся, во-первых, строго определенной смысловой зависимостью слова с производной основой от слова с производящей основой (например: *чита-тель* <— *читать*, *слуша-тель* <— *слуша-ть*, то есть «наименовать лица по производимому действию»), во-вторых, наличием строго определенного словообразующего аффикса.

По образцу продуктивных словообразовательных типов создаются новые слова. Ряд слов, образующих данный тип, является открытым.

По образцу непродуктивных словообразовательных типов новые слова в современном русском языке в настоящий период времени не образуются. Так, например, в словообразовательных типах со значением: 1) лицо по действию или состоянию, названному глаголом - *жилец*, *кормилец*; 2) признак принадлежности «по родству» - *братнин*, *дочернин* - пополнение новыми словами в современном языке не наблюдается. Ряд слов, входящих в данный словообразовательный тип, является закрытым.

Большую роль в образовании слов играют способы образования новых слов.

Способами словообразования являются «действия», которые осуществляет язык, производя новое слово. Шанский Н.М. и многие другие лингвисты выделяют следующие способы словообразования [35, 36]:

Морфологические способы словопроизводства заключаются в присоединении различных аффиксов к основам производящих слов (либо непосредственно к словам) или объединении двух и более основ производящих слов в одно сложное слово.

Суффиксальный способ считается одним из ведущих способов морфологического словопроизводства. Этим способом образовано большинство слов, относящихся к разным частям речи. Для образования имен существительных суффиксальным способом используется более двухсот двадцати словообразовательных типов с характерными для них суффиксами и специфичным словообразовательным значением

От основ существительных с помощью суффиксов образуются притяжательные прилагательные.

Суффиксальный способ используется также при образовании глаголов, наречий, местоимений и числительных. Каждый суффикс в русском языке закреплен за определенной частью речи.

Префиксальный способ относится к продуктивным способам в системе морфологического словопроизводства. Особенно активно оно применяется для образования глаголов, в меньшей мере для образования имен существительных, имен прилагательных и наречий.

Приставки присоединяются не к производящим основам слов, а непосредственно к производящим словам, чем существенно отличаются от суффиксов.

Приставки не закреплены за определенной частью речи в русском словопроизводстве.

Суффиксально-префиксальный способ объединяет значительное количество словообразовательных типов в системе имен существительных, имен прилагательных, глаголов, наречий.

Следует иметь ввиду, что в суффиксально-префиксальном способе в некоторых словообразовательных типах префиксы взаимодействуют с нулевыми суффиксами, например, *голос - без-голос-о-ый* и т.д.

Постфиксальный способ. При этом способе образования новых слов достигается присоединением к производящему слову постфикса. Постфиксация используется при словопроизводстве глаголов: *шептать - шептать-ся, одевать — одевать-ся* и т.д.

Сущность способа основосложения заключается в объединении двух или нескольких основ производящих слов в одно сложное слово с помощью соединительных гласных -о-, -е-. Основосложение распространено главным образом у существительных и прилагательных.

В словообразовательной системе русского языка существуют три неморфологических способа: лексико-семантический, лексико-грамматический, лексико-синтаксический.

Сущность лексико-семантического и лексико-грамматического способов является образование новых омонимичных слов в лексической системе языка.

Сущность лексико-синтаксического способа состоит в образовании новых слов, омонимичных тем словосочетаниям, на почве которых они создаются. Например, *вышеуказанный — выше указанный*.

Лексико-семантический способ используется для образования омонимичных слов в результате появления новых значений в структуре того или иного производящего слова.

В результате появления новых значений в структуре многозначного слова нередко возникают новые омонимичные слова. Таким путем возникло существительное *гладь* в значении «вышивка сплошными, плотно прилегающими друг к другу стежками», которое ранее входило в систему значения омонимичного существительного *гладь*. — 1) «ровная поверхность»; 2) способ вышивания.

При лексико-семантическом способе, образование новых омонимичных слов связано лишь с изменением смысловой структуры производящего слова и не затрагивает грамматических свойств слова, или морфемного состава.

С помощью лексико-грамматического способа словообразования пополняются как знаменательные, так и служебные части речи. Наиболее распространен этот способ в системе словообразования имен существительных на почве прилагательных и причастий, т.е. в результате процесса субстантивации. Так, например, существительные *столовая* (*столовая на ремонте*), *ученый* (*большой ученый*) отличаются от омонимичных им прилагательных тем, что обозначают не признак предмета, а сам предмет. Они приобретают самостоятельные категории рода, числа и падежа, существенно изменяют свою синтаксическую функцию.

Служебные слова сложившиеся на основе знаменательных частей речи, существенно преобразуют свой морфемный состав, а именно: ранее нечленимые основы становятся непроеводными, нечленимыми. К примеру: *благодарил* деепричастие и *благодаря* – предлог.

Лексико-синтаксический способ словообразования представляет собой сращение в одно слово двух или более слов, входящих в состав свободного или устойчивого словосочетания [1, 4, 6, 7, 9, 23, 24, 25, 35, 36, 40].

Лексико-синтаксическим способом в современной словообразовательной системе образуются главным образом прилагательные, которые соотносятся с тождественными, омонимичными им словосочетаниями, с уточняющим их компонентом, выраженным, как правило, наречием, реже существительным и предлогом: *вечно-зеленый*, *мало-изученный*.

В результате образования сложных слов лексико-синтаксическим способом происходят утрата семантической, фонетической и грамматической самостоятельности компонентов производящего словосочетания. В структуре новых слов формируются семантическая, фонетическая и грамматическая цельнооформленность [1, 4, 6, 7, 9, 23, 24, 25, 35, 36, 40].

Таким образом, словообразование способствует возникновению новых слов в языке. За счет этого словарный состав языка постоянно изменяется. Одни слова уходят из языка другие его пополняют.

1.2. Развитие словообразования в онтогенезе

Исследования в области психолингвистики вносят значительный вклад в изучение семантико-функциональной природы словообразовательных единиц и особенностей их восприятия. Особое место в психолингвистических исследованиях занимает детская речь, так как ее изучение выявляет закономерности овладения языковой системой в ранние детские годы, позволяет глубже осознать суть речевых процессов в их эволюции.

В результате многостороннего исследования детской речи был выделен словообразовательный компонент в языковой способности человека (А.М. Шахнарович, Т.М. Черемухина). Установлено, что именно в дошкольный период происходит интенсивный процесс овладения значением производного слова, и подчеркивается важность данного этапа для всего процесса овладения языком в детском возрасте. "Словообразовательная деятельность как бы подготавливается и обеспечивается развитием навыков понимания значения производного слова. В ходе этого процесса у ребенка складывается представление о производном слове как о мотивированном и конструируемом языковом знаке, вырабатываются модели-типы как необходимые средства анализа языкового материала и собственно словообразовательной деятельности ребенка... это, в свою очередь, обеспечивает новый уровень развития самой речевой деятельности ребенка".

Исследования речи дошкольников позволяют ученым выделить несколько этапов в процессе усвоения ребенком словообразовательной

системы родного языка. Так, Туманова Т.В. выделяет три основных этапа [26, 27].

1. Период формирования предпосылок словообразования (от 2,6 до 3,6 - 4 лет), когда словопроизводство имеет случайный, ситуативный характер.

2. Период активного освоения словопроизводства, период регулярного словотворчества (от 3,6 - 4 до 5,5 - 6 лет).

3. Период усвоения норм и правил словообразования, самоконтроля, формирования критического отношения к речи, снижения интенсивности словотворчества (5,6 - 6 лет).

Рассмотрим подробнее каждый из них.

1. Этап формирования предпосылок словообразования связан с усвоением закономерностей родного языка в младшем дошкольном возрасте. В это время "ребенок еще не может выделить в ситуации основные связи и отношения, то есть главное, и, с другой стороны, у него еще нет языковых средств для выражения выявленных связей и отношений. Поэтому характерный для данного периода развития ребенка тип обозначения ситуации в целом соответствует уровню познания действительности, воспринимаемой в этот период еще фрагментарно-мозаично, без сколь-нибудь осознанного понимания ее единства".

Таким образом, в оценке ситуации ребенком данного возраста преобладает аналитический подход, процесс синтеза отсутствует, в результате чего "словообразовательный процесс на данном этапе не имеет конечного продукта – производного слова" [26, 27].

В исследованиях отмечается, что уже в это время дети овладевают морфемой, имеющей собственное значение; происходит ориентировка "на общую звуковую характеристику морфемы" (А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); ребенок подходит и к осознанию значения некоторых словообразующих аффиксов (А.Н. Гвоздев, Л. И. Гараева, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.).

Установлено, что "ребенок начинает с ориентировки на фонетический облик слова и переходит к ориентировке на облик морфемы. Началом ориентировки является реальное предметное отношение, а затем уже - семантика сложного наименования, обозначающего это отношение. Формирование правил способствует "свертыванию" сложного наименования и выделению одного из компонентов как основы номинации событий, связей и отношений действительности". Однако на данном этапе "семантика слов еще не понимается ребенком во всей сложности"

2. Этап "активного освоения словопроизводства, период регулярного словотворчества" [26, 27] охватывает довольно большой временной отрезок: от 3,6 - 4,0 до 5,5 - 6,0 лет.

Особенность данного этапа состоит в том, что "в процесс восприятия производного слова активно включается уже и языковой опыт ребенка: значение производного он начинает выводить не только с привлечением своего практического знания о предмете, но и путем осмысления структуры слова, значения его частей".

Таким образом, дети объясняют значение производного слова с опорой на его структуру, при этом создаваемое производное слово "достаточно адекватно отражает правильно осмысленные в качестве существенных связи и отношения элементов реальной действительной ситуации".

Исследования отмечают самостоятельную словообразовательную деятельность ребенка данного возраста, что является свидетельством овладения им "определенной моделью-типом словообразования, которая позволяет установить связи между явлениями действительности и языковыми средствами их выражении".

Под моделью-типом понимается такая модель звукоформы, которая приложима ко всем явлениям данного типа.. Исследованиями установлено, что имеющиеся в сознании ребенка модели-типы словообразования относительно устойчивы, и в рамках данной модели-типа ребенком могут производиться разные по семантической сложности [26, 27].

Процесс порождения производного слова имеет, по мнению ученых, двусторонний характер. Прежде всего, умение ребенка создавать производные слова "связано с его способностью видеть то новое, что отличает данный актуальный объект номинации от подобных, выражаемых уже знакомой ему простой номинативной единицей. Процесс выделения нового в ходе сопоставления ранее зафиксированного образа подобного объекта, познаваемого в данный момент, процесс определения сходства и различия ... и составляет внутренний, психический процесс выявления "качественных сдвигов в объекте номинации" (Т.В. Туманова), то есть процесс получения нового знания об объекте названия. С другой стороны, это умение связано с овладением языковым средством выражения нового знания об объекте наименования, которое в дошкольном возрасте обусловлено генерализацией наиболее употребительной словообразовательной модели и превращением ее в "модель-тип".

На данном этапе дети очень ярко демонстрируют свое умение создавать производные слова, так как именно в этот период исследователи фиксируют "номинативный взрыв" в речи ребенка (А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, Т.Н. Ушакова и др.). Рост словаря не успевает за потребностями общения, что приводит к резкому росту «детских» слов в речи ребенка. Имеющийся словарь ребенка не обеспечивает его потребности в номинации явлений, поэтому ребенком изобретается новая единица по усвоенным правилам (Т.А. Черемухина, А.М. Шахнарович и др.). При этом "детские новообразования построены по продуктивным моделям современного языка и со строгим соблюдением деривационных значений ("соритель" - тот, кто сорит; "лучный" - относящийся к луку и т.д.)".

3. Заключительный этап в усвоении словообразовательной системы дошкольниками (5,6 - 6) представляет собой период "усвоения норм и правил словообразования, самоконтроля, формирования критического отношения к речи, снижения интенсивности словотворчества" (Т.В. Туманова).

«Семантика производного слова все менее ... оказывается связанной с реальной деятельностью ситуацией, а порождение производного слова все более выступает следствием действия узуальных правил словообразования, составляющих специфический компонент языковой способности».

В основе процесса усвоения правил словообразования «лежат генерализация отношений между звукоформой грамматического элемента и его значением, обобщение ориентировочных действий ребенка в языковой действительности и «вращивание», редуцирование этих действий».

Таким образом, дошкольный период освоения словообразовательного аспекта родного языка характеризуется повышенным вниманием ребенка к морфемной структуре слова и готовностью самостоятельно создавать слова по типичным словообразовательным моделям. При этом последнее обычно называется словотворчеством, и характеризуется "проявлением активности самого ребенка в овладении правилами словообразования".

Исследованиями установлено, что «в образовании «неологизмов» участвует образное соответствие звучания слова и обозначенного им предмета, явления; звучания формы слова и предметных отношений».

Психофизиологической основой словотворчества, как показывают исследования, является «генерализация отношений внутри слова, как комплексного раздражителя». В психолингвистических исследованиях Г.А. Черемухиной, А.М. Шахнаровича это определяется «как процесс, началом которого является освоение словообразовательной модели, а затем применение этой модели для создания нового слова, оформления результата происшедших процессов номинации и универбизации в слове-универбе».

Исследователи выделяют несколько типов детских неузуальных образований. В частности, А.М. Шахнарович считает, что «детскую» лексику можно разделить на три группы:

1. Слова с внесением мотивированности в существующие формы (мотивированное толкование слова).
2. Мотивированное изменение звуковой оболочки слова.

3. Образование нового слова с мотивированной звуковой формой.

Объясняя суть механизма детского словотворчества, многие исследователи ведущее место отводят образованиям по аналогии. Так, Т.Н. Ушакова отмечает, что «акт словотворчества происходит в результате сложного взаимодействия словесных структур, где существенный компонент составляют образования по аналогии. Такие образования в своей физиологической сущности представляют собой «столкновение» и взаимодействие двух нервных структур некоторой обобщенной структуры слов, играющих роль «образца» в аналогичном процессе; структуры преобразуемого слова» [30].

А.Н. Гвоздев [3] в своих работах обращал внимание на самостоятельность ребенка в образовании слов, что имеет важное значение в проводимом ученым лингвистическом анализе формирования грамматического строя: «... очевидным показателем распада слов на морфологические элементы служит появление соответствующих образований по аналогии, создаваемых ребенком самостоятельно. Они показывают, что ребенок пользуется отдельными морфологическими частями как самостоятельными элементами языка, так как употребляет их в таких сочетаниях, какие не мог получить от взрослых. Поэтому образования по аналогии приобретают первостепенное значение в вопросе об усвоении грамматического строя».

Современные психолингвистические исследования связывают образования по аналогии с критериями усвоения различных грамматических категорий, значений, форм. При этом подчеркивается, что образования по аналогии лишь свидетельствуют о начале этого процесса.

Таким образом, исследование механизмов овладения словообразовательным компонентом языковой способности дает основание утверждать, что дошкольники на бессознательном уровне овладевают словообразовательными закономерностями родного языка и пользуются ими в своей повседневной речевой практике. Сам процесс овладения данными

языковыми законами до конца не изучен, не раскрыты особенности механизмов, на которых держится данная языковая способность.

Однако то, что эти механизмы реально существуют, отмечали в своих работах еще ученые прошлого века и называли эту способность "чувством языка".

Современные исследования детской речи позволяют утверждать, что дети дошкольного возраста (3-4 года) понимают значение отдельных структурных элементов слова, ориентируются на них при образовании новых слов.

Итак, исследования детской речи показывают, что еще в ранние годы ребенок овладевает словообразовательным компонентом речевой деятельности, обеспечивающим процесс овладения семантикой производного слова на основе осмысления структуры и понимания значения морфем (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Н.М. Юрева, Г.А. Черемухина, А.М. Шахнарович и др.).

Установлено, что ребенок к началу школьного обучения практически владеет всеми формами и значениями, которые существуют в языке, хотя это «владение» и находится на уровне неосознанного.

1.3. Характеристика речи дошкольников ОНР

Исследователями была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к 3 уровням. В 2000 г. Филичева Т.Б. [14] выделила 4-й уровень речевого недоразвития.

На каждом уровне отмечаются основные трудности в развитии речи, задерживающие формирование всех речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Переход от одного уровня речевого развития к другому зависит от тяжести нарушения, его форм, компенсаторных возможностей ребенка, времени и самого хода коррекционного воздействия.

Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной.

У детей, находящихся на первом уровне речевого развития, словарный запас крайне беден, ограничен отдельными лепетными звукосочетаниями эквивалентами слов и небольшим количеством произносимых слов. Слова и их заменители - звуковые комплексы употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий. Они являются часто многозначными, недостаточно дифференцированными. Одно и то же по звучанию слово может выражать для ребенка совершенно разный смысл.

Общение осуществляется с помощью отдельных звукоподражаний или лепетных обрывков слов, сопровождаемых жестами, мимикой, действиями (паралингвистическими средствами). Крайне искаженные по структуре и звуковому оформлению слова ребенок иногда старается линейно соединить, игнорируя грамматическую структуру предложения. Отсюда речь становится понятной только в конкретной ситуации. Понимание речи при этом шире возможностей активного пользования ею, но и оно ограничено ситуацией. Отличительной чертой второго уровня является более широкая речевая активность детей. У них появляется фразовая речь, однако весьма искаженная в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь характеризуется, по сравнению с первым уровнем, большим объемом и разнообразием. В спонтанной речи детей отмечаются уже различные лексико-грамматические разряды (существительные, глаголы, прилагательные, наречия, некоторые предлоги и союзы). С увеличением словарного запаса все более заметными становятся трудности в произношении ребенком отдельных звуков и слоговой структуры слова, а

также в правильном употреблении слов по смыслу. Использование слов в самостоятельной речи часто бывает неверным: наблюдаются смысловые замены слов.

Формируются грамматические значения. Однако в спонтанной речи грамматические изменения слов по родам, числам, падежам нередко передаются искаженно, внутри каждой грамматической категории можно наблюдать взаимозамены. Характерным является резко выраженный аграмматизм. Понимание речи остается неполным, так как многие грамматические формы недостаточно различаются.

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, проявляющаяся, например, в ошибках согласования и управления. Отмечаются также недостатки произношения отдельных звуков и слоговой структуры слова, особенно при воспроизведении слов со стечением согласных или многосложных слов. Легко обнаруживаются затруднения в овладении звуковым анализом и синтезом слов, а отсюда - специфические затруднения в письме и чтении. При хорошем понимании обиходной речи наблюдается недостаточно полное понимание читаемого текста из-за отдельных пробелов в развитии фонетики, лексики и грамматики. Дети не могут связно излагать свои мысли. Наибольшие затруднения наблюдаются при построении произвольной связной речи. Четвертый уровень речевого развития характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ведет к затруднениям при обучении ребенка письму и чтению. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно - волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

1.4. Особенности словообразования дошкольников с ОНР

Многие ученые, изучающие вербальное и невербальное развитие детей с общим недоразвитием речи, неоднократно указывали на их трудности в овладении словообразовательными процессами (Г.И. Жаренкова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и другие).

По мнению Т.В. Тумановой [26, 27] ведущей причиной нарушения формирования базовых словообразовательных операций (операции вычленения морфемы как дискретного знака и операции интегративного синтеза) выделяется фактор несформированности у детей с общим недоразвитием речи механизма особой нервной перестройки, которая обеспечивает переход от элементарного механического кода к коду дискретному, а от него к коду речедвижения, отвечающего за нормативное произнесение производного слова.

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, ошибки не наблюдается.

У детей с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения в построении словосочетания из наречия *много* и существительного, в

использовании падежных форм множественного числа, кроме именительного падежа [26, 27].

Функция словообразования является менее сформированной, чем функция словоизменения. В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования. Однако количество суффиксов, используемых при словообразовании, очень невелико.

У детей с общим недоразвитием речи бедны морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова. Системой словоизменения овладевают в младшем и среднем возрасте, системой словообразования, начиная со средней группы. В средней и старшей группах процесс формирования словообразования отличается интенсивностью, творчеством. В подготовительной к школе группе начинает складываться знание нормы словообразования [26, 27].

В отличие от своих сверстников с речевой нормой, дошкольники с общим недоразвитием речи чаще изобретают слова-неологизмы, опираясь на неадекватное выбранное мотивирующее слово. При этом выявляется зависимость типа трудностей в образовании слов от характера части речи: на материале имен существительных и прилагательных дети, выбирая мотивирующую основу, отдают явное предпочтение существительным, повторяя стратегию ребенка в онтогенезе.

Таким образом, словообразовательная деятельность детей с общим недоразвитием речи носит интегративный характер.

Несформированность словообразовательных операций, по словам, Т.В. Тумановой, приводит, с одной стороны, к неполноценной речевой коммуникации, а с другой стороны – ограничивает когнитивные возможности детей, необходимые для развития языковой компетенции [26, 27].

Однако сами репродуктивные способности у детей с нарушенным ходом речевого развития ярко обнаруживают свою недостаточность, что

выражается в ослабленном и фрагментарном запечатлении словесного материала.

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи обладают пониженной способностью как воспринимать различия в словообразовательных элементах, так и различать значения, которые в них заключены, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе речевого высказывания.

Особенности состояния словообразовательных умений и навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи определяют уровень овладения базовыми операциями словообразования, раскрывающими механизмы нарушений и типологию словообразовательных ошибок.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

2.1. Организация исследования

Словообразовательный уровень языка выступает обобщенным отражением способов образования новых слов на основе определенных правил комбинации морфем в структуре производного слова.

Учитывая важную роль словообразовательных процессов в становлении «языковой компетенции» ребенка дошкольного возраста и современные представления о ходе их формирования в онтогенезе было проведено исследование по выявлению сформированности словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.

Цель исследования: определить уровень сформированности словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.

Задачи исследования.

- 1.** Подобрать задания, направленные на изучение словообразовательных навыков.
- 2.** Выявить уровень сформированности первичных словообразовательных навыков на материале различных частей речи: имени существительного, прилагательного, глагола.
- 3.** Проанализировать ошибки и трудности детей при выполнении заданий.

Для изучения использовались предметные картинки и слова.

Изучение проводилось в МБОУ для детей младшего школьного возраста начальная школа – детский сад с. Бессоновка Пензенской области в сентябре 2019года, в составе группы двенадцать детей в возрасте четырех -

пяти лет с логопедическим заключением о наличии общего недоразвития речи (II и III уровня), дизартрии. 83 % детей имеют заключение логопеда: общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия, 17% детей имеют заключение логопеда общее недоразвитие речи II уровня, дизартрия.

Все дети воспитываются в социально благополучных семьях. 17% детей имеют соматические заболевания, в результате чего не систематически посещают детский сад.

Работа проводилась на втором году обучения детей в группе.

У детей с общим недоразвитием речи II уровня нарушены все компоненты языковой сферы. Словообразовательные навыки не доступны им, так как словарный запас отстает от возрастной нормы. Выявляется не знание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий.

Отмечается ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Также обнаруживаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций.

Много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускают, заменяют. Союзы и частицы употребляют редко. У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их подготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня на фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений, не умение пользоваться способами словообразования. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения. Отмечается аграмматизм: 1) ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже; 2) наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода; 3) понимание логико-

грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

2.2.Содержание констатирующего исследования

В процессе исследования детям предложены две серии заданий, образец выполнения заданий давался в случае затруднения.

Первая серия заданий была направлена на выявление умений ребенка образовывать имена существительные.

Задание №1. «Подбор уменьшительно-ласкательной формы к именам существительным»

Цель задания: выявить умения у детей образовывать у существительных уменьшительно-ласкательную форму.

Описание задания:

Каждому ребенку предъявляются слова (существительные) к которым нужно подобрать уменьшительно-ласкательную форму.

Инструкция: «Сейчас я вам буду называть слова, а вы должны назвать их ласково».

Предъявляемый материал: дом, стол, кресло, шапка, кофта, слон, пароход, ковер, гнездо.

Задание №2. «Назови детеныша».

Цель задания: выявить умения у детей образовывать названия детенышей животных.

Описание задания:

Каждому ребенку предъявляются названия животных, от которых нужно образовать слова с названием детенышей этих животных.

Инструкция: «Сейчас я вам буду показывать картинки с животными, а вы должны назвать их детенышей».

Предъявляемый материал: картинки с животными (кошка, собака, тигр, медведь, лиса, лошадь, курица).

Задание №3. «Кто чем управляет».

Цель задания; проверить умения детей образовывать существительные со значением «принадлежности».

Описание задания:

Детям предлагается поиграть в игру «Кто на чем едет». Для этого каждому ребенку предъявляется картинка с изображением вида транспорта и задается вопрос: «Как называется человек, управляющий этим видом транспорта?».

Инструкция: Сейчас я вам буду показывать картинки, а вы должны угадать, кто управляет этим видом транспорта?» (дается образец: «Машиной управляет шофер»).

Предъявляемый материал: картинки с изображением велосипеда, мотоцикла, поезда, самолета.

Задание №4. «Назови профессию человека».

Цель задания: выявить умения образовывать существительные мужского и женского рода.

Описание задания: Ребенку предлагается назвать кто изображен на картинке, а затем ответить на вопрос: «Как будет называться профессия человека, если это женщина и как будет называться профессия человека, если это мужчина?».

Дается образец: Например: «воспитатель - воспитательница».

Инструкция: «Сейчас я вам буду показывать картинки, а вы должны назвать, кто здесь изображен (воспитательница). А если это мужчина, то, как мы его назовем?».

Предъявляемый материал: картинки с изображением воспитательницы, продавщицы, певицы, артистки.

Вторая серия заданий направлена на выявление у детей умений овладевать именами прилагательными и глаголами.

Процедура исследования.

Каждому ребенку предлагаются, указанные ниже задания.

Задание №1. «Кому что принадлежит».

Цель задания: выявить у детей умения образовывать имена прилагательные (относительные и притяжательные) от имен существительных.

Описание задания:

Детям предъявляются слова (имена существительные) от которых дети должны образовать имена прилагательные.

Инструкция: «Какой это предмет, если он сделан из ... (дерева, железа, бумаги, стекла)? Какой это лес, если в нем живут только ... (волки, зайцы, медведи, лисы, ежи).

Предъявляемый материал: дерево, железо, бумага, стекло, волки, зайцы, медведи, лисы, ежи — слова.

Задание №2. «Скажи наоборот».

Цель задания: выявить у детей умения образовывать глаголы с различными приставками.

Описание задания:

Логопед показывает действия с предметом или без него, ребенок должен назвать действие противоположное.

Инструкция: «Я вам буду показывать действия и называть их, а вы должны будете сказать наоборот».

Предъявляемый материал: слова и действия: пришел, приехал, прилетел, прибежал, убежал, вскочил.

2.3. Анализ результатов

При обработке данных на первой серии заданий, которая была направлена на определение умений детьми образовывать имена существительные можно сказать следующее.

С заданием, направленным на выявление умений ребенка образовывать уменьшительно-ласкательную форму существительного справились успешно 17% детей, 67 % детей допустили ошибки при выполнении, 17% детей не справились с заданием.

Необходимо отметить, что основная трудность заключалась в образовании уменьшительно-ласкательных форм слов: с использованием продуктивного суффикса -ик-: ковер, кресло, пароход. Дети образовывали неологизмы при помощи различных суффиксов. Например, вместо слова «креслице» дети образовывали слова «креселко». К слову «ковер» подбирали уменьшительную форму «коверик», опираясь тем самым на корень слова.

Некоторые дети затруднялись в образовании уменьшительно-ласкательной формы слова пароход. Это было обусловлено тем, что слово состоит из двух слов, то есть сложное по своей структуре образования.

Анализируя результаты второго задания, направленного на выявление умений ребенка образовывать имена существительные в которых содержатся названия детенышей животных было установлено, что 17% детей практически справились с заданием, допустив лишь одну ошибку не назвав детеныша коровы. Причина ошибки заключается в том, что у детей отмечается бедность словарного запаса. 66 % детей допустили гораздо больше ошибок такого характера: в названии детенышей собаки, лошади, коровы, медведя.

В ответах детей часто встречались такие неологизмы как «собачонок», «лошаденок», «медведенок». Эта ошибка заключается в том, что дети при образовании этих слов опирались на соотнесение образуемого слова с

основным, прибавляя суффиксы -онок, и -енок. Необходимо отметить, что 17% детей отказались выполнить задание, аргументируя тем, что не поняли, что нужно делать (это дети имеющие логопедическое заключение общее недоразвитие речи II уровня, дизартрия).

При анализе результатов третьего задания, цель которого заключается в выявлении у детей умений образовывать существительные со значением принадлежности было выявлено, что 17% детей справились с заданием, не допустив ни одной ошибки, 17% детей отказались выполнять задание (дети с заключением логопеда общее недоразвитие речи II уровня, дизартрия) 67 % детей допустили ошибки.

Наиболее частая ошибка: образования неологизмов при помощи различных нормативных суффиксов. Например, вместо слова «велосипедист» дети образовывали слово «велосипедник», суффикс -ист, заменяли суффиксом -ник. Также в слове мотоциклист вместо суффикса-ист использовали суффиксы -ин и —ист «мотоциклинист».

У детей при выполнении этого задания вызвало трудность образовании названия человека, управляющего поездом. Часть детей совсем не дали ответа, это может быть обусловлено бедностью словарного запаса, а часть детей образовывали неологизм «поездник», тем самым ориентируясь на корневое значение слова.

Говоря о результатах задания, направленного на выявление умений образовывать детьми существительные женского и мужского рода, можно выявить следующие результаты. Безошибочно справились с заданием 8% детей; 75 % – допустили ошибки, 17% детей не справились с заданием вообще, отказавшись его выполнять. Ошибки допускались следующего характера: образование неологизмов с заменой суффикса. Для обозначения они часто использовали суффиксы -ник и -ниц.

Например, вместо продавец, образовывали слово «продавник», «продавница», а также использовали добавление сффиксов к словам.

Напримар к слову «воспитатель» добавили суффикс —ник и получили неологизм «воспитательник».

Исходя из результатов выполнения первой серии заданий было выявлено, что дети при образовании существительных основное внимание концентрируют на корневом морфе при образовании слов, а дополнительные аффиксы игнорируют, те формальные признаки, которые играют немаловажную роль в образовании слова, наблюдается замена продуктивных суффиксов непродуктивными, отмечается бедность словарного запаса.

Анализируя результаты второй серии заданий, направленной на выявление у детей умений образовывать имена прилагательные и глаголы были получены следующие результаты.

В задании, направленном на определение у учащихся умений образовывать относительные и притяжательные прилагательные было установлено, что 17% детей справились с заданием безошибочно; 67% при выполнении допустили ошибки; 17% детей не выполнили задание.

В процессе выполнения задания детьми были допущены такие ошибки, как замена продуктивного суффикса. Например, в словах, где требовался суффикс -янь, дети его заменяли на суффикс -ов. Эта ошибка наблюдалась при образовании слов: «деревянный», «стеклянный». Дети образовывали такие слова – «деревовый», «стекловый».

Также в процессе выполнения задания детьми были образованы неологизмы при помощи ненормативных суффиксов. Например, предмет из дерева – «деревтый». Так же при образовании относительных прилагательных были отмечены лексические замены слов, далекие по семантике, вместо «деревянный» предмет - «березовый».

При образовании притяжательных прилагательных, наблюдались следующие ошибки. Замена суффикса «й» на суффикс «-ин-», вместо лисий употребляли «лисин», «волчин». Также наблюдалась замена суффикса «-и-» суффиксом другого значения. Дети сохраняли правильную основу

производного слова, но образование с суффиксом «-Й-» осложнялось добавлением лишнего суффикса. Например, «медвежий», «лисий».

При анализе результатов задания, направленного на определение умений детьми образовывать глаголы с различными приставками были получены следующие данные: 58 % детей справились с заданием успешно, 25% – допустили ошибки и 17 % детей не справились с заданием.

Наиболее частыми ошибками были: замена приставки в слове. Например, вместо ушел дети говорили «отшел». Так же наблюдались лексические замены, вместо слова «отчистил» дети употребляли слово «вымыл».

Подводя итоги проведенного исследования по серии заданий, направленной на выявление умений образовывать имена прилагательные и глаголы было установлено, что при образовании глаголов дети показали более высокие результаты, чем при образовании имен прилагательных.

Говоря о результатах исследования по 2-м сериям заданий можно выделить следующие категории детей.

I категория – дети, справившиеся со всеми заданиями без ошибок. Эти дети составляют 17% от всех детей в группе. Они имеют логопедическое заключение логопедическое заключение логопеда общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия. Необходимо отметить, что они систематически посещают логопедические занятия, а так же занимаются дома с родителями. Следует также отметить, что этих детей готовят к переводу в группу с нормальным речевым развитием.

II категория – дети, справившиеся с заданием частично, то есть опускали ошибки в образовании слов различных частей речи 67 % детей. Среди этих детей, есть соматически ослабленные, которые часто не посещают детский сад по болезни в результате чего пропускают занятия. Также среди этих детей можно выделить тех, с которыми родители не занимаются дома или мало уделяют времени занятиям с ребенком.

III категория – дети, не справившиеся с заданиями вообще, составляют 17%. Как уже упоминалось выше; дети имеют заключение логопеда: общее недоразвитие речи II уровня, дизартрия. У них кроме нарушения навыков словообразования, проявляются нарушения восприятия речи окружающих. Дети с трудом понимают инструкции к заданиям, а также у них проявляются значительные нарушения в звукопроизношении.

Наиболее успешные результаты были достигнуты в образовании глаголов. Это наблюдается у 58 % детей группы.

Самое большое количество ошибок дети допускали при образовании имен существительных и прилагательных. Всего 17% детей успешно выполнили задание на образование имен существительных и 17 % детей успешно справились с образованием имен прилагательных.

В основном наблюдались ошибки следующего характера:

1) замена продуктивных словообразовательных аффиксов непродуктивными; 2) сохранения тождества корня (основы) в производном слове, т.е. в производных словах часто не используются чередование, изменение ударения, супплетивизм; 3) не знание значения слова; 4) замена слов далеких по семантике; 5) добавление лишнего суффикса.

Эти ошибки обусловлены тем, что ребенок с общим недоразвитием речи пассивно закрепляет слова и словосочетания в своем сознании. Ребенок при образовании нового слова не осуществляет следующие операции: вычленение морфемы из слова-обобщение значения и связи этого значения с определенной формой – синтез морфем при образовании новых слов.

Проведенное экспериментальное изучение состояния словообразовательных операций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи подтверждает нашу гипотезу (1 ее часть) и доказывает необходимость разработки специальных упражнений, направленных на формирование словообразования у изучаемого контингента дошкольников.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

3.1. Организация обучающего эксперимента

Логопедическая работа по формированию словообразования должна содержать различные методы и приемы. Их следует рассматривать не изолированно, а в комплексе. Учет индивидуальных особенностей в выборе методических средств, дифференцированные приемы воздействия — залог успеха логопедической работы с такими детьми.

Для эффективной логопедической работы крайне необходимы активность ребенка и его заинтересованность в результатах занятий. Таким образом, в процессе формирования словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо уделять основное внимание организации прежде всего системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей прежде всего уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой (дом-ик, стол-ик), выделения этой морфемы, уточнения ее значения.

Работа с детьми, страдающими общим недоразвитием речи, должна строиться поэтапно. Это предусматривает как отбор материала, так и расположение его в определенной последовательности. В соответствии с этим, логопедическая работа должна быть направлена на преодоление не только речевых, но и неречевых нарушений. Такая последовательность обоснована положением о зависимости развития речи от развития других процессов: анализа и синтеза восприятия, внимания и других, являющихся базой, фундаментом для развития речи.

Цель данной работы заключается в разработке системы упражнений, направленных на формирование словообразования имен существительных, имен прилагательных, глаголов.

Задачи:

1. Подобрать упражнения направленные на формирование словообразования имен существительных, прилагательных, глаголов.
2. Провести экспериментальное обучение с помощью этих упражнений.
3. Оценить результаты проведенного обучающего эксперимента по формированию словообразовательных навыков.

3.2. Содержание экспериментального обучения

В основу данной работы была положена система логопедической работы по формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи Т.В. Тумановой, Р. И. Лалаевой [10, 26, 27].

Данная работа проводилась в период с сентября 2019 года до декабря 2019 года в МБОУ для детей младшего школьного возраста начальная школа – детский сад с. Бессоновка Пензенской области. Предложенная работа включает следующие этапы:

I этап. Подготовительный.

Цель этого этапа – выявить наиболее общие правила словообразования на основе ориентировочно исследовательской деятельности детей, а также обучение дошкольников с общим недоразвитием речи навыкам осознанного образования производных слов.

Детям на этом этапе предлагаются следующие задания:

1. Игра «Лото».

Ребенок получает большую карточку с изображением нескольких предметов. К примеру: мыльница, сахарница, хлебница, салатница. Логопед показывает и называет предметные картинки, ребенок накрывает ими соответствующие изображения на большой карточке, проговаривая названия вслух. Затем ребенок работает самостоятельно.

2. Игра «Что лишнее?»

Ребенку предъявляется набор предметов: конфета, салат, конфетница, хлеб, хлебница, сахарница – вперемешку. Предлагается разложить предметы в посуду. Найти лишний предмет и объяснить почему он лишний. (Все действия, совершаемые ребенком проговариваются).

3. Игра «Назови короткое слово».

Ребенку предлагаются предметные картинки вперемешку салфетка, салфетница, конфета, конфетница, хлеб, хлебница. Предлагается разложить картинки по парам, назвать их. Затем логопед закрывает листом все пары слов, кроме первой. Логопед просит назвать короткое слово, а потом длинное и маркируют картинки длинной и короткой полоской.

4. «Восстанови картинку».

Ребенку предлагаются контурные изображения: селедка, селедочница, иголка, игольница, салфетка, салфетница. Логопед называет слова вслух, а ребенок выкладывает соответствующие картинки. Затем ребенок закрывает глаза, а логопед перемешивает картинки и заставляет ребенка снова разложить по порядку.

5. «Составление схемы длинного слова»

Для этого ребенку предлагается сравнить две картинки, по следующим параметрам.

А) Что означают слова пожар и пожарник.

Б) Найти короткое и длинное слово.

В) Найти одинаковые части слова.

После такого сравнения составляется схема слова. Ребенку предлагается найти ту часть слова, которая звучит не похоже. Положи

короткую полоску на длинную. Отрежь лишний кусочек. Также длинное слово состоит из двух кусочков. Первый кусочек - «пожар», второй кусочек - «ник» (выкладывается незаштрихованная часть слова, выкладывается изображение). Все действия проговариваются.

6. «Реши уравнение».

Ребенку предлагается панно для записи словообразовательных уравнений с помощью предметных картинок и карточек символов.

7. «Дополни схему».

Детям предлагается панно с выложенными неполными словообразовательными уравнениями. Пример: картинка «двор» + картинка «символ» = ? и т.д.

К схемам предлагаются изображения людей различных профессий.

Эти упражнения можно моделировать по-разному, приведем варианты упражнений.

? + картинка символ = картинка пожарник

? + картинка символ = картинка печник.

Другой вариант

Картинка мясо + ? = картинка мясник

Картинка огород + ? = картинка дачник

В этом задании детям предлагается дополнить недостающие части слова. Назвать все части схемы.

II этап. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Цель этого этапа: формировать системы словообразовательных моделей (уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием)).

Этот этап включает в следующее:

1. Образование уменьшительно-ласкательных существительных суффиксами: - к, -ик-, -чик-.

2. Глаголы.

А) Дифференциация совершенного и несовершенного вида; Б) возвратных и невозвратных глаголов.

3. Образование прилагательных. Образование притяжательных, прилагательных с суффиксом -ин-.

Закрепление связи между значением морфемы и его знаковой формы (звучанием) осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой определение общего сходного значения слов с общей морфемой, выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

Такая работа является наиболее важной в системе логопедической помощи; над формированием словообразовательных навыков.

Работа над словообразовательными аффиксами осуществляется следующим образом: сначала закрепляется образование имен существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом -ик (с существительными мужского рода).

Речевой материал предъявляется в следующей последовательности:

А) без изменения звуковой структуры корня производного слова. К примеру: дом - домик, нос - носик.

Б) с чередованием глухих и звонких звуков в корне. К примеру: таз - тазик, сад - садик.

В дальнейшем проводится работа над словообразованием с использованием суффикса -чик- (с существительными мужского рода).

Речевой материал предъявляется в следующей последовательности:

А) без изменения звуковой структуры корня мотивирующего и производного слов: забор - заборчик, шкаф - шкафчик,

Б) с изменением звуковой структуры производного слова: рукав - рукавчик.

Словообразование с использованием суффикса -к- проводится в следующей последовательности.

А) словообразование существительных женского рода без изменения звуковой структуры корня производного слова. Приведем пример речевого материала, лапа-лапка, яблоня - яблонька, туча - тучка.

Б) словообразование существительных женского рода с изменением звуковой структуры корня (явление оглушения, чередования): шуба - шубка, береза - березка.

В) словообразование существительных среднего рода от основ на ц (с изменением звуковой структуры основы слова): крыльцо - крылечко, кольцо - колечко.

Для усвоения имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами -к-, -ик-, -чик- предлагается следующие упражнения:

1. Перед ребенком лежат картинки с изображением предметов: стол, двор, ключ, луч, дом и т.д. Дается задание: назови предметы ласково.
2. Сравнение предметов изображенных на картинках по образцу: стол - столик, шкаф - шкафчик, туча - тучка, яблоня - яблонька, забор - заборчик.

Дифференциация словообразовательных форм глаголов обладает более отвлеченной семантикой, чем существительные конкретного значения, а семантическое различие словообразовательных форм глаголов является более тонким и сложным в связи с этим логопедическая работа с дошкольниками.

Образование глаголов на этом этапе осуществляется в следующей последовательности:

- I. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида:
 - а) образование глаголов совершенного вида с помощью приставок:
 - с- (играть - сыграть, петь - спеть),
 - на- (рисовать - нарисовать, колоть - наколоть, писать - написать),
 - по- (обедать - пообедать, сеять - посеять, ужинать - поужинать),
 - про- (читать - прочитать).

б) образование глаголов несовершенного вида с помощью продуктивных суффиксов -ива-, -ыва-, -ва- (застегнуть - застегивать, умыть - умывать, затолкнуть - заталкивать).

II. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов:

В процессе усвоения детьми глаголов предлагается следующая серия упражнений.

1. Упражнение, направленное на образование глаголов совершенного вида. Детям предлагается показать картинки, на которых изображено совершенное действие. Задается вопрос: «Что сделал художник?» (нарисовал картину). «Что сделала девочка?» (посадила цветы). «Что сделал мальчик?» (пробежал дистанцию).

2. Упражнение, направленное на дифференциацию глаголов совершенного вида и несовершенного вида. Ребенку предъявляются сюжетные картинки с изображением действий. Задается вопрос: Чем отличаются эти картинки?

Застегнул - застегивается Умывается - умылся Одевается - оделся Рисует - нарисовал Красит - покрасил Строит - построил.

3. Упражнение, направленное на усвоение возвратных глаголов.

Игра «Чем отличаются слова». Логопед просит детей показать на картинках, кто умывает - умывается, обувает - обувается, купает - купается, причесывает - причесывается.

Делается вывод: слова умывается, купается, причесывается, обозначают, что человек делает что-то сам с собой. Затем слушают еще раз слова и выделяют общую часть в конце этих слов (ся).

При образовании притяжательных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов -ин, -ов- предлагается следующий речевой материал: *мамин, папин, бабушкин, дедушкин, тетин, дядин, кошкин, мышинный, лосиный, гусиный, ежовый, слоновый.*

Для усвоения прилагательных этого типа предлагаются следующие упражнения.

1) Детям предлагаются картинки на которых изображены предметы (очки, галстук, мышьяная норка, слоновый хобот, иголки ежа) и отдельно на других картинках, дедушка, папа, мышья, слон без хобота, еж без иголок. Детям задается вопрос: Чьи это предметы? Например: Чьи это очки? (дедушкины). Скажи это полным ответом. Ребенок раскладывает картинки и проговаривает полным ответом.

2) Игра «Помоги художнику».

Детям даются картинки с ошибочным изображением. Предлагается узнать, что же не так изображено на картинках и исправить ошибки. В процессе работы ребенок проговаривает, что кому принадлежит.

3) Игра «Волшебный лес».

Детям предлагается путешествие по волшебному лесу, где они встретят животного, несуществующего в настоящем лесу (животное, которое состоит из различных частей тела разных зверей). Детям предлагается узнать каким животным принадлежат эти части тела.

III этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

Цель: уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

Этот этап включает в себя два направления: 1) работу над словообразованием менее продуктивных моделей и 2) уточнение их звучания. Что способствует закреплению. Этот этап включает работу над:

1. существительными

а) уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами -оньк-, -еньк-, -ышек-, -ышк-.

б) образование существительных с суффиксом -ниц (сахарница) и образование названий профессий.

2. Глаголами.

а) глаголы с приставками -в-, -вы-, -на-, -вы-,

б) -при-, -у-, -под-, -от-, -за-, -под-, -от-, -за-, -под-, -пере-, -до-.

3. Прилагательными.

а) относительные прилагательные с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-.

б) качественные прилагательные с суффиксами -н-, -ив-, -чив-, -лив-, -оват-, -еньк-.

4. работа над родственными словами.

Словообразование существительных с использованием суффиксов -оньк-, -еньк- проводится в следующей последовательности:

а) словообразование без изменения звуковой структуры корня слова имен собственных женского рода на -а, -я:

Маша - Машенька, Надя - Наденька, Даша - Дашенька, Петя - Петенька, Миша - Мишенька, Коля - Коленька.

б) словообразование нарицательных существительных мужского и женского рода без изменения звуковой структуры корня слова:

береза - березонька, дядя - дяденька, дочь - доченька, мама - маменька, тетя - тетенька.

в) словообразование с изменением звуковой структуры корня слова:

ручка - рученька, дорога - дороженька,

нога - ноженька.

Для усвоения суффиксов -оньк-, -еньк- можно использовать следующие упражнения.

1. Упражнение направленное, на формирование умения образовывать существительные с суффиксами -оньк-, -еньк-.

Детям предлагается встать в круг и произнести свое имя ласково.

2. Чтение логопедом русской народной сказки с использованием существительных с суффиксами -оньк-, -еньк-. К примеру «Гуси-лебеди» обращает внимание детей на такие слова как реченька, маменька, ноженьки, рученьки и так далее и уточняет от каких слов образовались данные слова.

Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами -ышк- осуществляется в следующей последовательности: словообразование существительных среднего рода с суффиксом -ышк-:

*Перо - перышко, стекло - стеклышко,
солнце - солнышко, горло - горлышко,
Зерно - зернышко, гнездо - гнездышко.*

Для усвоения существительных с этим суффиксом можно использовать следующее упражнение:

1. Детям предлагается встать в круг. В середине круга стоит логопед в руках держит мяч, называя слово он бросает мяч ребенку. Тот в свою очередь должен назвать его ласково. К примеру, логопед бросая мяч называет слово перо, а ребенок должен образовать слово перышко. В случае затруднения обращаются к схеме образования слова.

Образование существительных с суффиксом -ниц- со значением вместилища (посуды) осуществляется на следующем речевом материале:

*суп - супница, хлеб - хлебница,
чай - чайница, сухари - сахарница,
сахар - сахарница.*

Для усвоения существительных с суффиксом -ниц- можно использовать следующие упражнения.

2. Игра «Что для чего?».

Детям предлагается назвать предметы, которые лежат на столе (хлеб, сахар, конфеты, мыло). Дети раскладывают в предметы в ту посуду, в которой они хранятся, проговаривая правильно все действия.

3. Игра «Назови правильно».

Перед детьми раскладываются картинки с изображенными на них предметами (мыло, сухари, сахар, хлеб, конфеты). Задается вопрос: «Назовите посуду, в которой хранятся эти предметы?»

4. Детям предлагаются картинки с изображением продуктов (мыло, сахар, конфеты, селедка, хлеб, чернила) и картинки с названиями посуды, в которой должны лежать эти продукты (мыльница, сахарница, конфетница, селедочница). Картинки «перепутываются» и детям предлагается разложить правильно - по парам. Весь речевой материал проговаривается.

Большое внимание в процессе коррекционно-логопедической работы необходимо уделить образованию названий детенышей животных и птиц, так как эта модель имеет различную сложность словообразования. В связи с этим закрепление названий детенышей животных и птиц осуществляется в следующей последовательности:

Словообразование без изменения звуковой структуры корня слова:

Гусь - гусенок - гусята

Волк - волчонок - волчата

Лось - лосенок - лосята.

Словообразование, при котором происходит замена корня производного слова (явление супплетивизма)

Овца - ягненок - ягнята

Свинья - поросенок - поросята

Корова - теленок - телята

Для закрепления этих моделей словообразования можно использовать следующие упражнения:

1. Игра «Кто у кого?»

Детям предлагается посмотреть на картинки и вспомнить названия детенышей животных (Лисенок, ежонок, слоненок, тигренок, лосенок, гусенок, котенок). Логопед показывает картинку и задает вопрос типа: «Кто у лисы?»

Дети должны ответить «У лисы лисенок» и так далее. Также предлагается определить общую часть в этих словах.

2. Игра «Назвать детенышей парами».

На доске картинки с изображением животных и их детенышей (белка - бельчонок, заяц - зайчонок, волк - волчонок, медведь - медвежонок). Логопед показывает картинку дети называют пару слов: взрослого животного и детеныша. Затем у детей спрашивают: «А у каких животных названия детенышей отличаются от названий взрослых животных? (корова - теленок, лошадь - жеребенок, овца - ягненок, собака - щенок, свинья - поросенок).

3. Игра «Кого мы увидели в зоопарке».

На листе оформляется карточка-клетка зоопарка, в которую помещается рисунок с изображением разных животных и их детенышей. Дети поочередно отвечают, кого они видят в клетке: лисенка - лисят, олененка - оленят, щенка - щенят.

4. Игра «Найди свою маму».

Дети делятся на две группы: первая группа надевает маски взрослых животных, вторая группа - их детенышей. Все дети гуляют по комнате. По сигналу логопеда животные и их детеныши должны соединиться в пары и назвать себя.

При образовании существительных, обозначающих профессии и лиц осуществляющих действия необходимо учитывать то, что при данной словообразовательной модели у дошкольников с общим недоразвитием речи используются продуктивные суффиксы, так образование названий профессий является сложным по семантике по мнению Лалаевой Р.И. и появляется поздно в онтогенезе.

Для усвоения названия профессий можно предложить следующие упражнения.

1. Назвать профессии (по картинкам). Детям предлагается ответить на вопросы: Кто носит багаж? Носильщик.

Кто сваривает трубы? Сварщик.

Кто вставляет стекло? Стекольщик.

Кто работает на кране? Крановщик.

Далее задается вопрос:

- Какая общая часть в словах носильщик, сварщик, стекольщик, крановщик, каменщик, часовщик. (При произнесении этих слов логопед подчеркивает интонационно голосом суффикс -щик-).

2. Игра «Как назвать того, кто ... ?» Логопед предлагает детям назвать того, кто ...

- Кто на паровозе ездит? (машинист).

- Кто утром делает зарядку? (физкультурник).

3. Угадай мою профессию.

Детям предлагается послушать загадки об атрибутах разных профессий. Например:

Сам пустой, голос густой,

Дроби отбивает, ребят созывает. (Барабан)

Конь бежит - земля дрожит,

Детям предлагается образовать от названий отгадок профессии.

Для дифференциации глаголов с наиболее продуктивными приставками: -в- -вы-, -под- - -от-, -при-, -у-, -пере-, -за- - от-, на- - вы-.

Используется следующий речевой материал:

Входит - выходит, подходит - отходит,

Влетает - вылетает, подлетает - отлетает,

Въезжает - выезжает, подплывает - отплывает,

В процессе занятия очень важно довести до сознания основное смысловое значение приставок. В частности ребенок на доступном уровне должен понять, что приставка -при- в случае обозначения любого способа передвижения (идти, ползти), означает приближение, у- удаление.

Для того чтобы дети усвоили правильное употребление глаголов с приставками можно использовать следующие задания.

1. Детям демонстрируется два действия - наливать воду и выливать воду. Обращаясь к детям, логопед спрашивает: одинаковые или разные действия выполнены? Что можно наливать, выливать? Дети составляют предложения типа «Таня наливает (молоко, кефир, сок). Маша выливает воду».

Аналогично детям можно предложить это задание при работе с глаголами: выливать из чего-то, наливать куда-то.

2. Игра «Как сказать правильно?»

Логопед называет предложение, употребляя неправильно глагол. Дети должны найти и исправить ошибку. Например: «Девочка подбежала из дома» (Девочка выбежала из дома).

3. Игра «Скажи наоборот».

Дети встают в круг. Логопед бросает мяч, называет действие с противоположным значением: наливает - выливает, входит - выходит, влетает - вылетает, вносит - выносит, запирает - отпирает, закрывает - открывает, приплывает - отплывает, сгибает - разгибает.

4. Игра «Лото».

У детей карточки с картинками, изображающими действие. Логопед называет слова, обозначающие действия, дети закрывают соответствующую картинку фишкой.

5. Добавить слово обозначающее действие, по картинкам: *в клетку ... (влетает),*

из клетки ... (вылетает),

через дорогу (переходит),

Усвоение прилагательных на этом этапе предлагается в следующей последовательности. С учетом семантики, в частности: употребления относительных прилагательных с менее продуктивными суффиксами -ан, -ян, -енн используется следующий речевой материал: кожаный, шерстяной, глиняный, овсяный, песчаный, серебряный, детский, майский, стеклянный, деревянный, соломенный.

Для усвоения этого материала используются следующие задания.

1. Игра в лото «Что из чего сделано?»

У детей карточки лото с изображением различных предметов. Логопед называет предмет и тот материал, из которого он сделан. Например, стакан из стекла. Дети находят изображение этого предмета на карточках. Тот, у кого на карточке есть изображение этого предмета, должен назвать словосочетание прилагательного и существительного, т.е. ответить на вопрос: «Какой?», «Какая?», «Какое?» (стеклянный стакан) и закрыть

картинку фишкой. Выигрывает тот, кто не ошибался и раньше других закрыл все картинки.

2. Выбрать из предметных картинок те, про которых можно сказать: деревянные (-ая), кожаный (-ая), снежный(-ая), бумажный (-ая). Назвать предметы вместе с их признаками. Например:

Деревянный (дом, карандаш, кубик, стул, пароход) - деревянная (полка, скамейка). Кожаная (сумка, шапка, рукавица) - кожаный (портфель, мяч) и т.д.

Образование качественных прилагательных с суффиксами -н-, -ив-, -чив-, -оват-, -еват- изучается следующим образом.

Образование прилагательных с использованием суффикса -н- без чередования и с чередованием гласных в корне.

Речевой материал: вкусный, жирный, умный, честный, грязный, смешной, скучный, мрачный.

Для усвоения этого суффикса используется следующее упражнение.

Игра «Угадай».

Детям описывается предмет, который нужно назвать одним словом. Например: Человек, который много думает какой? (Умный).

При образовании прилагательных с использованием суффиксов -чив-, -лив-, -оват-, -еват- предлагается следующий речевой материал: ленивый, червивый, красивый, дождливый, трусливый, терпеливый, говорливый, крикливый, сероватый, синеватый.

Для уточнения значений слов, нормирования процессов словообразования, выделению морфем в слове и соотнесению их со значением морфологическому анализу слова способствует работа по уточнению значений слов. Для усвоения этого материала используются следующие задания:

1. Подобрать слова – «родственники».

На доске картинка «Зима». Проводится беседа по картинке.

- А теперь подберите слова – «родственники» слову «зима». Каким словом можно назвать ласково зиму? (Зимушка) А как называются птицы, которые остаются у нас на зиму? Перечислите слова-родственники к слову зима. Про что можно сказать «зимний» (лес, сад, день), «зимняя» (дорога, погода, пора, стужа), «зимнее» (солнце, небо, утро). Таким образом, проводится работа над следующими родственными словами:

лес, лесок, лесной, лесник;

гриб, грибок, грибок, грибной;

2. Найди «лишнее» слово.

Логопед называет детям слова, одно из которых не является родственным. К примеру, детям называются слова: горе, горный, гора; боль, большой, больница.

- Какое слово не является родственником и почему?

3. Назвать общую часть слов – «родственников».

Детям называются слова. Дети должны определить общую часть слов и назвать ее. Детям дается следующий речевой материал. *Зимушка, зимовать, зимний; Животное, живет, живой; Пасет, пастух, пастушка; Печка, печник, испечь; Сорить, мусор, насорить; Звонить, звонок, звонкий.*

4. Объясните почему так называется.

Детям называются слова, а они должны объяснить почему они так называются. К заданию дается следующий речевой материал:

Рыболов (рыбу ловит),

Листопад (листья падают),

5. Придумай одно слово вместо двух.

Детям предлагается два слова объединить в одно. К примеру какое слово получится, если объединить слова: снег и чистит - (снегоочиститель). Дается следующий речевой материал:

Быстро ходит - (быстроход. Сама ходит - (самоходка. Землю роет - (землеройка).

3.3. Проведение контрольного эксперимента

Для того, чтобы оценить эффективность предложенной системы работы по формированию словообразовательных навыков был проведен контрольный эксперимент в конце декабря 2019 года.

Цель исследования: определить эффективность проведенной работы по формированию словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В процессе исследования детям были предложены две серии заданий, образец выполнения заданий давался в случае затруднений.

Первая серия заданий была направлена на выявление умений ребенка образовывать имена существительные.

Задание №1. «Назови ласково»

Задание №2. «Кто чей детеныш?».

Задание №3. «Кто кем работает?» и «Кто на чем ездит?».

Вторая серия заданий направлена на выявление у детей умения образовывать имена прилагательные и глаголы.

Задание №1. «Кому что принадлежит?»

Задание №2. «Назови действие».

При обработке данных первой серии заданий, которая была направлена на определение умений детьми образовывать имена существительные, можно сказать следующее, что 25% детей выполнили все задания без ошибок, 75% детей допускали ошибки при выполнении заданий. Из них 17% детей, имеющих II уровень ОНР. По сравнению с обследованием детей до обучения не обнаружена группа детей, которая бы совсем не справилась с заданием. С заданием направленным на выявление умений детьми образовывать уменьшительно-ласкательную форму существительного почти все дети справились успешно, лишь несколько детей 75% допустили ошибки незначительные.

Анализируя результаты задания, направленного на выявление умний ребенка образовывать имена существительные, в которых содержатся названия детенышей животных, было установлено следующее: 25% детей правильно выполнили задание у остальных детей вызвали трудность те слова в которых происходит замена корня производного слова (явление супплетивизма): «собака» – «щенок», «лошадь» – «жеребенок».

Говоря о результатах выполнения всей серии заданий можно сделать следующие выводы; после обучающего эксперимента дети допускали меньше ошибок, чем до эксперимента, в основном ошибки допускались в тех словах, где происходит замена корня производного слова.

Анализируя результаты второй серии заданий, направленной на выявление у детей умений образовывать имена прилагательные и глаголы были получены следующие результаты.

В задании, направленном на умение образовывать относительные и притяжательные прилагательные, было установлено, что 25 % детей допустили незначительные ошибки, т.е. успешно справились с заданием, а остальная масса детей допустила ошибки (75%)но необходимо заметить то, что количество ошибок значительно снизилось, а качество словообразовательных навыков улучшилась. При анализе результатов задания, направленного на определение умений детьми образовывать глаголы с различными приставками были получены следующие результаты: практически все дети справились с этим успешно (75%), а остальные (25%) допустили ошибки. Наиболее частыми ошибками были лексическая замена одного слова другим. Дети путали слова «насыпают» и «наливают». Все приставки употреблялись по назначению.

Подводя итоги результатов всей серии заданий, хотелось бы подчеркнуть, что успешно дети справились с образованием глаголов, имен прилагательных. Говоря о результатах исследования в целом, можно сказать о том, что после обучения качество образования слов стало лучше, дети более успешно справились с заданиями, чем до обучения. Об улучшении

качества образования слов свидетельствуют так же наблюдения за речевой деятельностью детей на занятиях воспитателя и в игровой самостоятельной деятельности, дети используют в речи не только существительные и глаголы, но словарь детей постепенно обогащается прилагательными.

Таблица

Успешность коррекционного обучения (%)

	Имена существительные			Имена прилагательные (и глаголы)		
	1	2	3	1	2	3
До обучения	17%	67%	17%	17% (58%)	67% (25%)	17% (17%)
После обучения	25%	75%	-%	25% (75%)	75% (25%)	- %(-%)

Примечание

- 1 - дети справились с заданиями без ошибок;
- 2 – при выполнении задания были допущены ошибки;
- 3 – задание не было выполнено

Говоря о качестве образования различных частей речи наиболее успешно дети справились с образованием глаголов, наибольшую трудность вызывает образование имен прилагательных. Не смотря на то, что дети допускали ошибки и после проведенной с ними работы, но нужно отметить, что качество словообразовательных навыков в образовании различных частей речи у детей улучшилось по сравнению с результатами до обучения.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, о том что логопедическая работа по формированию словообразовательных навыков должна вестись систематически, при постоянном взаимодействии логопеда, воспитателя и родителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время проблема общего недоразвития речи среди детей дошкольного возраста становится все более актуальной. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются аграмматизмы при построении словосочетаний, связанных высказываний.

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.

Необходимо отметить, что формирование словообразовательных навыков не происходит спонтанно у детей с общим недоразвитием речи как это свойственно детям с нормальным речевым развитием. Формирование словообразовательных навыков является сложным процессом, в результате которого дети должны научиться самостоятельно пользоваться словообразовательными операциями. Таким образом, необходима целенаправленная логопедическая работа.

Предложенная работа по формированию словообразовательных навыков включает три этапа:

I этап. Подготовительный включает предварительную ориентировку в морфемной структуре слова и осознание морфемы как отдельного языкового знака.

II этап направлен на закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей. На этом этапе уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой.

III этап включает работу над непродуктивными словообразовательными моделями и уточнение их значения и звучания.

Таким образом, данная работа по формированию словообразовательных навыков должна проводиться систематически,

последовательно и комплексно. В коррекционном процессе участвует не только логопед, а также к работе привлекаются воспитатели и родители.

Под влиянием коррекционного обучения произошли позитивные изменения в развитии словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградов, В.В. Современный русский язык / В.В. Виноградов.– М., 1998.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М., 1996.
3. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М., 1961.
4. Горелов, Н.И. Основы психолингвистики / Н.И. Горелов, Н.Ф. Седов. – М., 1998.
5. Ефременкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/1/0383/1_0383-1.shtml
6. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М., 1995.
7. Земская, Е.А. Современный русский язык / Е.А. Земская [Электронный ресурс]. – <https://alleng.org/d/rusl/rusl1052.htm>
8. Каше, Г.А. Подготовка детей к школе с недостатками речи / Г.А. Каше.– М., 1985.
9. Кодухов, В.И. Введение в языкознание / В.И. Кодухов [Электронный ресурс]. – <https://uploads.philology.by/logo/koduhov.pdf>
10. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова.– СПб., 1999.
11. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев [Электронный ресурс]. – <https://www.litres.ru/aleksey-alekseevich-leontev/osnovy-psiholingvistiki/chitat-onlayn/>
12. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/4/0285/4_0285-1.shtml
13. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М., 1990.

14. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / под ред. Л.С.Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1999.
15. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия [Электронный ресурс]. – <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000822/index.shtml>
16. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. – М., 1980.
17. Максаков, А.И. Учите, играя / А.И. Максаков, Р.А. Туманова. – М., 1988.
18. Методика развития речи детей дошкольного возраста / под ред. Л.П. Федоренко, Р.А.Фомичева, В.К.Лотарева, А.Н.Николаичева. – М., 1984.
19. Парамонова, Л.Г. Стихи для развития речи / Л.Г. Парамонова. – СПб., 1998.
20. Проблема изучения речи дошкольника / под ред. О.С. Ушаковой [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/6/0473/6_0473-257.shtml
21. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/1/0265/1_0265-1.shtml
22. Развитие речи дошкольника / под ред. О.С. Ушаковой. – М., 1990.
23. Реформатский, А.А. Введение в языкознание / под ред. В.А. Виноградова. [Электронный ресурс]. – http://www.bsu.ru/content/page/1415/hecadem/reformatsky_aa/reformatsky.pdf
24. Русский язык. Учебник для студентов педагогических институтов / под ред. Л.Ю. Максимова. – М., 1989.
25. Современный русский язык: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Р.Н. Попов, Д.П. Волькова, Л.Я. Маливицкий, А.К. Федоров. – М., 1986.
26. Туманова, Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова // Дефектология. – 2004. – №3. – С. 12-15.
27. Туманова, Т.В. Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова. – М., 1997.

28. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О. С. Ушакова [Электронный ресурс]. – <https://alleng.org/d/doschk/doschk337.htm>
29. Ушакова, О.С. Развитие словесного творчества / О.С. Ушакова // Подготовка детей к школе. – М., 1997.
30. Ушакова, Т.Н. О механизме детского словотворчества / Т.Н. Ушакова // Вопросы психологии. –1969. – №1. – С. 23-26.
31. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Р. М. Фрумкина [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/4/0244/4_0244-312.shtml
32. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С.Н. Цейтлин. – СПб., 1997.
33. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин [Электронный ресурс]. –<https://www.klex.ru/qo1>
34. Чуковский, К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. – М., 1996.
35. Шанский, Н.М. Лексическая деривация в русском языке / Н.М. Шанский // Русский язык в школе. – 1977. – №3. – С. 12-15.
36. Шанский, Н.М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии / Н. М. Шанский [Электронный ресурс]. –<https://klex.ru/j6i>
37. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ грамматики и семантики / А.М. Шанхарович, Н.М. Юрьева. – М., 1990.
38. Шмелев, Д.Н. Слово и образ / Д.Н. Шмелев. – М., 1964.
39. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в раннем детстве // Избранные психологические труды. – М., 1989.
40. Якубинский, Л.П. Язык и его функционирование / Л.П. Якубинский. – М., 1996.