

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

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

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Студент Павл 27.05.2020 Павлова Ирина Владимировна
(подпись, дата)

Научный руководитель Саф 24.05.20 к.п.н., доцент Сафонова О.В.
(подпись, дата)

Нормоконтролер Кар 24.05.20 Е.А. Карпушкина
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 18.05.20 № 14)

Заведующий кафедрой Л.Н. Корчагина
(подпись) Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/100 (протокол заседания ГЭК от 24.06.20 № 16)

Секретарь ГЭК Мали
(подпись) Н.А. Мали

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Современные представления о процессе словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	
1.1. Понятие о словообразовании в лингвистической литературе	6
1.2. Характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	11
1.3. Общие особенности овладения навыками словообразования у детей с недоразвитием речи	18
Глава II. Изучение словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	
2.1. Организация исследования словообразовательных навыков	22
2.2. Результаты констатирующего эксперимента	26
Глава III. Экспериментальная работа по формированию процесса словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи	
3.1. Цели, задачи и основные направления экспериментального обучения	33
3.2. Система упражнений по развитию навыков словообразования ...	34
3.3. Анализ результатов экспериментального обучения	54
Заключение	61
Список литературы	63

ВВЕДЕНИЕ

Работа посвящена одной из важнейших проблем логопедии – изучению процессов словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Пристальный интерес к проблеме детского словообразования возник еще на рубеже XVIII-XIX веков. Вплоть до настоящего времени интерес к этой проблеме не угасает, поскольку словообразование, выполняя множество функций, оказывает существенное влияние на развитие языковой способности и речевой коммуникации ребенка в целом. На протяжении двух столетий ученые – лингвисты, психологи, педагоги, психолингвисты В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, Е.Н. Негневицкая, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин и др. изучали закономерности, последовательность этапов развития словообразовательных возможностей при онтогенетическом развитии речи [3, 4, 7, 10, 13, 20, 21, 33, 34, 38].

В то же время в логопедии проблеме словообразования у детей с речевой патологией не уделялось достаточного внимания. В 50-е годы прошлого столетия Р.Е. Левина, выделив особую категорию детей, имеющих системное недоразвитие всех компонентов языка, т.е. «общее недоразвитие речи», указывала на различные словообразовательные возможности этих детей. Было показано, что овладение словообразовательными навыками становится доступным лишь детям с III уровнем речевого развития. С тех пор все исследователи – Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спинова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова и др., изучавшие проблему общего недоразвития речи, отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых слов [5, 6, 8, 17, 22, 23, 29, 30]. Эти сведения носили, как правило, характер констатации тех отдельных трудностей, которые испытывают дети с ОНР при самостоятельном продуцировании производных слов. На этой основе Н.С. Жукова, Н.В. Серебрякова, Т.В.

Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. определили некоторые направления и отдельные приемы по развитию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста [5, 8, 9, 29, 30, 31, 32].

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

Целью исследования является изучение процесса словообразования и разработка системы упражнений и игр для формирования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи данного процесса.

В соответствии с целью определены следующие задачи исследования:

1. изучить литературу по данной проблеме;
2. провести констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности навыков словообразования у дошкольников с ОНР на материале разных частей речи;
3. разработать систему упражнений, отражающих правила образования производных слов и способствующих развитию осознанного отношения к усвоению словообразовательных операций;
4. экспериментально проверить эффективность данной системы упражнений, направленной на формирование словообразовательных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объектом исследования является процесс словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования – система упражнений и игр по формированию словообразовательных операций у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что у детей с общим недоразвитием речи словообразовательные операции имеют специфические особенности и, поэтому при формировании навыков словообразования нужно учитывать структуру дефекта, возрастные, речевые и индивидуальные возможности детей. Работу необходимо строить

целенаправленно и систематично, соблюдать условие последовательного усложнения работы по формированию словообразовательных операций, используя разнообразные методы и приёмы.

В процессе исследования использовались следующие методы:

- Теоретический анализ лингвистической, психологической, психолингвистической, педагогической и методической литературы;
- Анализ анамнестических данных;
- Констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты;
- Количественный и качественный виды анализа полученных результатов;
- Наблюдение за речевой деятельностью детей;
- Метод логического анализа результатов экспериментальной работы, позволивший установить прямые и опосредованные взаимосвязи между развитием словообразовательных операций и эффективностью логопедической работы по преодолению недостатков развития речи.

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОЦЕССЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Понятие о словообразовании в лингвистической литературе

Грамматика имеет большое значение для формирования человека. Она помогает облекать наши мысли в материальную оболочку, делает нашу речь организованной и понятной для окружающих.

Своевременное формирование грамматического строя речи ребенка – важнейшее условие его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь, как форма манифестации языка, выполняют ведущую функцию в развитии его мышления, речевого общения, планирования и организации его поведения, формировании социальных связей. Овладение грамматическим строем обеспечивает ребёнку переход к изучению языка в школе [1].

Важным звеном языковой системы, связующим грамматику с лексикой, является словообразование. С одной стороны, оно служит пополнению лексического состава языка новыми словами, создаваемыми на базе уже имеющихся в нём слов и морфем, формированию лексического значения мотивированного слова, часто также группировке слов в лексические разряды (например, разряды слов со значением лица, с собирательным значением большей частью состоят из мотивированных слов). А поскольку мотивированных слов в языке подавляющее большинство, словообразование является и важным ключом к лексике языка в процессе ее усвоения, к пониманию значения новых слов.

С другой же стороны, словообразовательные средства служат отнесению мотивированных слов к определенным грамматическим классам, разрядам: например, словообразовательные префиксы активно участвуют в формировании разряда глаголов совершенного вида; суффиксы существительных относят мотивированное слово к определенному роду и

типу склонения (так, все существительные с суффиксом *-тель* относятся к мужскому роду I склонения, а существительные с суффиксом *-ость-* к женскому роду III склонения) [40].

Каждое мотивированное слово относится к тому или иному способу словообразования.

Способ образования слов на базе уже имеющихся в языке слов и морфем называется морфологическим. В нём различаются две разновидности: аффиксальный способ и безаффиксальный.

Аффиксальный способ в зависимости от «работающей» морфемы имеет следующие разновидности: суффиксальный, префиксальный, суффиксально-префиксальный, постфиксальный, сложение с суффиксацией, префиксально-постфиксальный, суффиксально-постфиксальный, префиксально-суффиксально-постфиксальный.

Суффиксальный способ – такой, в котором словообразовательным аффиксом является суффикс. Суффикс как словообразовательный аффикс характеризуется следующими особенностями:

а) наряду со словообразовательным значением суффикс имеет общекатегориальное значение, то есть значение части речи, поэтому суффиксы классифицируются в зависимости от способности к образованию той или иной части речи:

- суффиксы имён существительных: волч-*онок*, бог-*ач*, пуш-*инк-а*, практик-*ант*, фигур-*ист*, храни-*тель*, свар-*к-а*, груз-*чик*, пёр-*ышк-о*, плов-*ец*, веша-*лк-а*, лист-*ок*, офицер-*ств-о*, стар'-*ј-о*, пляс-*ун*, весел-*ость* и другие;
- суффиксы прилагательных: мечта-*тельн-ый*, книж-*н-ый*, новгород-*ск-ий*, дожд-*лив-ый*, болот-*ист-ый*, син-*еват-ый*, задум-*чив-ый* и другие;
- суффиксы глаголов: стран-*ствова-ть*, добр-*е-ть*, сол-*и-ть*, рифм-*ова-ть*, завтрак-*а-ть* и другие;
- суффиксы наречий: весел-*о*, искренн-*е*, дружеск-*и*, два-*жды*;

б) суффикс наряду с флексией имеет грамматическое значение. Так, суффиксы *-тель-*, *-ец-*, *-ач-* являются показателями мужского рода (сочини-*тель*, бор-*ец*, сил-*ач*), а суффиксы *-ниц-(а)*, *-иц-(а)*, *-к-(а)*, *-ј-*, *-ост'-*, *-инк-(а)* являются показателями женского рода (учитель-*ниц-а*, мастер-*иц-а*, артист-*к-а*, певун'-*ј-а*, задумчив-*ость*, искр-*инк-а*);

в) обладая такими особенностями, суффикс способен присоединяться к основе любой части речи, образуя при этом часть речи своей принадлежности. Так, суффиксы существительных образуют имена существительные от основ существительных (рыб-*ак*, жемчуж-*ин-а*), от основ прилагательных (скуп-*ец*, толст-*як*, умн-*ик*, хитр-*юг-а*), от основ глаголов (вр-*ун*, исполни-*тель*).

г) особой разновидностью суффиксального способа является нулевая суффиксация. Нулевой суффикс образует только имена существительные, при этом лишь от основы имён прилагательных и глаголов: синий – син'- Ø, выходить – выход-Ø.

Префиксальный способ – такой, в котором словообразовательным аффиксом является префикс (приставка). Префикс как словообразовательный аффикс отличается от суффикса следующими признаками:

а) префиксы не имеют частеречной принадлежности. Одна и та же приставка может образовать существительное *рас-красавец*, прилагательное *рас-чудесный*, глагол *раз-украсить*;

б) не обладая обобщённым значением части речи, приставка не может образовать новую часть речи, она лишь вносит добавочное лексическое значение в производное слово той же части речи, что и производящее;

в) выразителем грамматического значения слова и его частеречной принадлежности в русском языке являются флексии. Грамматическое значение вида, которое имеет приставка при глагольном словообразовании, не выражается флексивно, поэтому оно не может участвовать в формировании новой части речи. Отсюда существенное отличие приставки

от суффикса – она присоединяется не к основе мотивирующего слова, а к целому слову, образуя ту же часть речи, что и мотивирующее слово.

Префиксально-суффиксальный способ – такой, в котором словообразовательными аффиксами одновременно являются суффикс и префикс. Например: *о-звуч-и-ть*, *по-дачн-ому*, *по-детск-и*, *За-урал'-j-э*, *со-курс-ник*.

Постфиксальный способ – такой, в котором словообразовательным аффиксом является постфикс. Постфикс, как и приставка, присоединяется к целому слову, так как в силу своего положения не способен сформировать новую часть речи. Например: *учить – учить-ся*, *стань – стань-те*, *когда-то*, *где-либо*, *куда-нибудь*.

Сложение с суффиксацией – способ образования, в котором суффикс является словообразовательным компонентом наряду с двумя производящими основами. В этом случае производное слово имеет два мотивирующих. Например: *красный, дерево – красн-о-дерев-щик*; *железо, бетон – желез-о-бетон-н-ый*, *злой, язык – зл-о-языч-иj-э*.

Кроме перечисленных аффиксальных способов словообразования в глагольном словообразовании различаются следующие способы:

Префиксально-постфиксальный способ – такой, в котором словообразовательными аффиксами являются префикс и постфикс одновременно. Образующей базой в этом случае является целое мотивирующее слово, что обусловлено спецификой участвующих аффиксов. Например: *со-звонить-ся*, *про-говорить-ся*.

Суффиксально-постфиксальный способ – такой, в котором словообразовательными аффиксами являются суффикс и постфикс. В этом способе сталкиваются два разнотипных аффикса, что наглядно сказывается на структуре производного слова: окончание инфинитива оказывается не на конце: *горд-и-ть-ся*, *толп-и-ть-ся*.

Префиксально-суффиксально-постфиксальный способ – такой, в котором участвуют три словообразовательных аффикса. Например: *при-земл-и-ть-ся*.

Безаффиксный способ представлен двумя разновидностями.

Чистое сложение – способ, который предполагает наличие двух мотивирующих слов, при этом в «производство» идёт основа одного мотивирующего слова и целое второе слово. Например: белый и розовый – бел-о-розовый, стойкий к морозу – мороз-о-стойкий. Целое второе слово определяет грамматический потенциал производного и его часть речи.

Производные слова, образованные способом чистого сложения, характеризуются единым ударением и изменяемостью второй части (син-е-зелёный, син-е-зелёного).

Аббревиация – способ образования в языке сложносокращённых слов, заключающийся в слиянии элементов определённых словосочетаний. Выделяется несколько разновидностей этого способа:

а) слияние названий начальных букв слов определённых словосочетаний: Московский государственный университет – МГУ (эмгэу), Российская Федерация – РФ (эрэф);

б) слияние названий начальных фонем слов исходного словосочетания: Московская кольцевая автомобильная дорога – МКАД, высшее учебное заведение – ВУЗ;

в) слияние начальных частей исходного словосочетания: военный корреспондент – военкор, главный режиссёр – главреж;

г) слияние начальной части слова и целого слова: Европа и Азия – Евразия, зоологический магазин – зоомагазин;

д) слияние начала одного слова и конца второго: Европейское телевидение – Евровидение, биология и электроника – бионика [16].

1.2. Характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является общее недоразвитие речи, было дано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР – Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др. в 50-60-е годы XX века [6, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 33].

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [12].

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона [12, 13].

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, активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов [29]. Нередко

свои «высказывания» ребенок подкрепляет мимикой и жестами [30]. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами, обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения. Они соотносятся с первым периодом усвоения языка, названным А.Н. Гвоздевым «Однословное предложение. Предложение из двух слов-корней» [5].

Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов (открывать – «*древ*» (дверь), и наоборот – названия предметов заменяются названиями действий (кровать – «*пат*»). В их речи преобладают корневые слова, лишенные флексий.

Пассивный словарь детей шире активного. Однако исследованием Г.И. Жаренковой (1967) показана ограниченность импрессивной стороны речи детей, находящихся на низком уровне речевого развития.

Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова.

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания.

Отличительной чертой речевого развития этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова [12].

Описывая второй уровень речевого развития, Р.Е. Левина указывает на возросшую речевую активность детей [13]. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. Дети

могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни.

Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм («едет машину» вместо на машине); нередко употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени; в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам («два каси» – два карандаша, «де тун» – два стула) и другие.

Много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при этом употребляется в исходной форме («книга идет то» – книга лежит на столе); возможна и замена предлога («гиб ляет на далеви» — гриб растет под деревом). Союзы и частицы употребляются редко.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих («пат книга» – пять книг; «папутька» – бабушка; «дуна» – рука). У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звуконаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов («морашки» – ромашки, «кукика» – клубника). Многосложные слова редуцируются [12].

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы. Например, ребенок заменяет звуком *с'*, еще недостаточно четко произносимым, звуки *с* («*сяпоги*» вместо сапоги), *ш* («*сюба*» вместо шуба), *ц* («*сяпля*» вместо цапля).

На данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения («*Коля пошел в лес, поймал маленькую белку, и тыла у Коли кетка*» – Коля пошел в лес, поймал маленькую белку, и жила у Коли в клетке).

Улучшаются произносительные возможности ребенка, воспроизведение слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости. Дети обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ.

Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники. На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно.

Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, специальное обследование лексических значений позволяет выявить ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов (болото,

озеро, ручей, петля, бретельки, локоть и др.), неточное понимание и употребление ряда слов (подшивать – «*зашивать*», подрезать – «*вырезать*»).

Среди лексических ошибок выделяются следующие:

- а) замена названия части предмета названием целого предмета (циферблат – «*часы*», донышко – «*чайник*»);
- б) подмена названий профессий названиями действия (балерина – «*тетя танцует*», певец – «*дядя поёт*» и т.п.);
- в) замена видовых понятий родовыми и наоборот (воробей – «*птичка*»; деревья – «*ёлочки*»);
- г) взаимозамещение признаков (высокий, широкий, длинный – «*большой*», короткий – «*маленький*»).

Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие:

- а) неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже («*Книги лежат на больших столах*» – Книги лежат на больших столах);
- б) неправильное согласование числительных с существительными («*три медведем*» – три медведя, «*пять пальцем*» – пять пальцев и т.п.);
- в) ошибки в использовании предлогов – пропуски, замены, недоговаривание («*Мяч упал из полки*» – Мяч упал с полки);
- г) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа («*Летом я был деревне у бабушки. Там речка, много деревьев, гуси*»).

Отмечаются стойкие нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах («*Гинасты выступают в цирке*» – Гимнасты выступают в цирке; «*Такиха тёт тань*» – Ткачиха ткёт ткань).

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда [30].

Многолетнее изучение речи 6-7-летних дошкольников позволило установить, что выделяется ещё одна категория детей, которая оказывается за пределами выше описанных уровней и может быть определена как четвёртый уровень речевого развития. Т.Б. Филичева определила его как нерезко выраженное недоразвитие речи [12]. К нему относятся дети с остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Незначительные нарушения всех компонентов языка выявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий.

В речи детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости. Преобладают элизии в сокращении звуков, в единичных случаях – пропуски слогов.

Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанной речи. Незаконченность формирования звуковой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем.

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены у этих детей и отдельные нарушения смысловой речи. Так, при достаточно разнообразном предметном словаре отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных и птиц (пингвин, страус), растений (кактус, вьюн), людей разных профессий (фотограф, телефонистка), частей тела (подбородок, веки, ступня). При ответах смешиваются родовые и видовые понятия (ворона, гусь – «птичка», деревья – «елочки», лес – «березки»).

При обозначении действий и признаков предметов некоторые дети пользуются типовыми названиями и названиями приблизительного значения: овальный – «круглый»; переписал – «писал». Характер лексических ошибок проявляется в замене слов, близких по ситуации (*«дядя красит щеткой*

забор» – вместо дядя красит кистью забор), в смешении признаков (высокий забор – «*длинный*»; смелый мальчик – «*быстрый*»).

Дети с четвертым уровнем речевого развития достаточно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, указывающих на размер предмета, пространственную противоположность, оценочную характеристику. Трудности проявляются в выражении антонимических отношений следующих слов: бег – «*хождение*», «*бежать*», «*ходить*», «*не бег*»; жадность – «*не жадность*», «*вежливость*»; вежливость – «*злой*», «*доброта*», «*не вежливость*».

С дифференциацией глаголов, включающих приставки «ото», «вы», также справляются не все дети: чаще подбираются слова, близкие к синонимам (пригнуть – «*загнуть*»; впустить – «*запустить*»; отнимать – «*забирать*»).

Недостаточный уровень лексических средств языка особенно ярко проступает у этих детей, как отмечает Т.Б. Филичева, в понимании и употреблении слов, фраз, пословиц с переносным значением. Например, «*румяный, как яблоко*» трактуется ребенком как «*много съел яблок*»; «*столкнуться нос к носу*» – «*ударилась носами*».

Выявляются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, сложных предлогов («*в зоопарке кормили белков, лисов, собак*»); в использовании некоторых предлогов («*упал из стола*» – упал со стола). Кроме того, в отдельных случаях отмечаются нарушения согласования прилагательных с существительными, когда в одном предложении находятся существительные мужского и женского рода («*я раскрашиваю шарик красным фломастером и красным ручкой*»), единственного и множественного числа («*я раскладываю книги на большом столах и маленьким стулах*»), сохраняются нарушения в согласовании числительных с существительными («*собачка увидела две кошки и побежала за двумя кошками*»).

Особую сложность представляют для этих детей конструкции предложений с разными придаточными:

- 1) пропуски союзов (*«мама предупредила, я не ходил далеко»* – чтобы я не ходил далеко);
- 2) замена союзов (*«я побежал, куда сидел щенок»* – где сидел щенок);
- 3) инверсия (*«наконец, все увидели долго искали которого котенка»* – увидели котенка, которого долго искали).

Следующей отличительной особенностью детей четвёртого уровня является своеобразие их связной речи:

1. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов.

2. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями.

3. Остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств [11].

1.3. Общие особенности овладения навыками словообразования у детей с недоразвитием речи

Изучая состояние речи у детей с речевой патологией, исследователи констатируют у них недостаточность словообразовательных навыков уже в дошкольном возрасте. Хотя в этот период овладение основными способами словообразования в самых элементарных, доступных детям этого возраста пределах очень важно, так как, во-первых, оно является одним из важнейших средств обогащения словарного запаса ребёнка и, во-вторых, способствует более точному и более глубокому пониманию им смыслового значения слов. Кроме того, работа над словообразованием даёт первоначальные навыки

подбора родственных слов и подводит ребёнка к пониманию морфологического состава слова [15]. Ещё в 60-е годы Р.Е. Левина указывала на малодоступность задачи преобразования слова для детей с недоразвитием речи в связи с тем, что они недостаточно «подмечают» морфологический состав слов, которыми пользуются в речи. В устной речи эта недостаточность проявляется в неполноте использования разных частей речи, множественных заменах и смешениях слов, отсутствии в словаре ребёнка многих слов и так далее, вследствие чего в речи употребляются в основном существительные и глаголы, реже используются прилагательные, местоимения, наречия. Особую группу составляют ошибки, возникающие при образовании новых слов.

Нередко в устной речи также отмечаются ошибки при использовании слов, созданным самим ребёнком. Например, вместо сапожник – «почильник», маляр – «красильщик», фотограф – «аппаратчик», вышка – «прыжка» [27]. Подобные ошибки в качестве единичных могут встречаться у детей в норме на более ранних ступенях речевого развития и быстро исчезают [30]. При обозначении профессий слова образуются от названия орудия производства; обозначение некоторых предметов, сооружений происходит от названия действия, для которого они предназначены (Р.Е. Левина, Р.И. Шуйфер, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова, Н.С. Жукова и другие).

При обследовании детей старшего дошкольного возраста выявились некоторые специфические особенности словообразовательных процессов, наиболее ярко проявляющиеся в следующем:

1. недостаточные возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов;
2. трудности адекватного выделения общего и различного в звучании однокоренных слов, проявляющиеся в неправильном употреблении производного и производящих слов;

3. ошибки в выборе производящей основы для будущего слова, в результате чего образуются так называемые неузואльные формы («белёвая» – машинка для стирки белья, «еденая» – машина, которая едет);

4. преимущественная ориентация на корневое значение слова, приводящая к ошибочному называнию (например, к словам «ключник», «ключ», «ключик» подбирается одна и та же картинка с изображением ключа);

5. недифференцированное понимание значений аффиксальных словообразовательных элементов (например, одна и та же картинка подбирается к глаголам «пришёл», «подошёл», «перешёл»);

6. нарушение операций выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующего заданной модели слова. Это часто проявляется в «переборе» возможных вариантов морфем, например, при ответе на вопрос: «Как назвать того, кто точит ножи?», ребёнок отвечает: «точилкин, нет, точилка... а может, точинник?»;

7. смешение слов с многозначными аффиксами (например, для картинки «цветник» ребёнок признаёт правильными такие варианты слов, как «цветик», «цветочница»);

8. несоблюдение формальных условий при образовании нового слова, как-то: его звуковой, слоговой структуры, ударности и прочее. Например, вместо «нарисовал» ребёнок говорит «санаявал»;

9. замещение словообразования на аграмматическое ситуативное высказывание (например, вместо «муравейник» – «куча, для муравьёв которая») [27].

Представленная типология словообразовательных ошибок демонстрирует трудности, возникающие у детей с общим недоразвитием речи, как на этапе восприятия речи, так и на этапах внутреннего программирования и моторной реализации речевой программы. Также она свидетельствует об ограниченных возможностях усвоения дошкольниками с недоразвитием речи морфем как языковых знаков и овладения операциями с

ними. Это тормозит развитие не только словарного запаса, но и, как следствие, всего речевого развития в целом [26].

Проведённое Т.В. Тумановой исследование позволило сделать важные выводы, свидетельствующие о слабой готовности дошкольников с общим недоразвитием речи к выполнению базовых операций; а именно:

- дети с патологией речи значительно отстают от сверстников с нормально развитой речью даже при проведении простейших операций выделения словообразовательных морфем из состава слова;

- у них отмечен низкий уровень сформированности предпосылочных для развития словообразования условий. Причём выявлена недостаточность как речевых условий (скудность первичного словаря мотивированной лексики, ограниченность использования производных форм в активном и пассивном плане, слабость операций фонологического распознавания звуковых комплексов в однокоренных словах и прочее), так и условий когнитивных (слабость мотивационной сферы, недостаточность объёма зрительной и слуховой памяти, памяти на линейный вербальный ряд, неточность спецификации ситуации и так далее);

- недостаточность морфологического анализа у дошкольников с нарушением речевого развития проявляется в том, что знаковый характер той или иной морфемы «жёстко привязан» к её определённом семантическому значению;

- значительно нарушены все компоненты интегративных операций и правила их проведения: выбор мотивирующей основы, нахождение в долговременной памяти нужной словообразовательной морфемы и синтезирование её с производящей основой.

В связи с важностью этих выводов остро встаёт вопрос о необходимости расширения логопедической работы, направленной на формирование у детей с недоразвитием речи словообразовательных умений разной степени сложности [27].

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация исследования словообразовательных навыков

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

Овладевая речью, ребенок должен анализировать речь окружающих, выделять морфемы и создавать новые слова, комбинируя морфемы. Усвоение этих «законов» словообразования способствует дальнейшему речевому развитию ребенка.

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 дошкольников с ОНР.
2. Выявить уровень сформированности первичных словообразовательных навыков на материале различных частей речи: имени существительного, имени прилагательного, глагола.
3. Проанализировать ошибки и трудности детей при выполнении заданий.

Для изучения использовались предметные картинки и слова.

Изучение проводилось в МДОУ детский сад комбинированного вида №3, р.п. Лунино, Пензенской области в подготовительной к школе группе, в состав которой входят 10 детей в возрасте 6-6,5 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. Работа проводилась на втором году обучения детей в группе.

В процессе исследования детям предложены три серии заданий.

Серия А была направлена на выявление умений ребенка образовывать имена существительные.

Задание 1. «Образование названий детёнышей от названия взрослого животного».

Цель: выявить умения у детей образовывать названия детёнышей животных.

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

Инструкция: «Я буду называть тебе животных, а ты назови их детёнышей. Например, у кошки – котята, а у ... »

Предъявляемый материал: коза, волк, лиса, собака, курица, корова, утка, свинья, лев.

Задание 2. «Образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме».

Цель: выявить умение детей образовывать уменьшительно-ласкательную форму имён существительных.

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

Инструкция: «Большой – мяч, а маленький – это мячик. Назови ласково предметы, которые я буду перечислять».

Предъявляемый материал: стол, стул, дом, снег, дерево.

Задание 3. «Назови профессию человека».

Цель: выявить умения образовывать существительные мужского и женского рода.

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?». Например, артист – артистка.

Инструкция: «Я буду показывать картинки, а ты должен назвать, кто здесь изображен (воспитательница). А если это мужчина, то, как мы его назовем?».

Предъявляемый материал: картинки с изображением воспитательницы, продавщицы, певца, художника.

Серия Б направлена на выявление у детей умения образовывать имена прилагательные.

Задание 1. «Образование относительных прилагательных от существительных».

Цель: выявить у детей умение образовывать относительные прилагательные от имен существительных.

Детям предъявляются словосочетания (имена существительные + предлог), от которых дети должны образовать относительные прилагательные.

Инструкция: «Кукла из бумаги – она бумажная. А как можно назвать ...».

Предъявляемый материал: кисель из клюквы, салат из моркови, варенье из яблок, варенье из малины, суп из грибов, варенье из черники, варенье из сливы, лист дуба, лист клёна, шишка ели.

Задание 2А. «Образование качественных прилагательных от существительных».

Цель: выявить у детей умение образовывать качественные прилагательные от имен существительных.

Детям предъявляются словосочетания (имена существительные + предлог), от которых дети должны образовать качественные прилагательные.

Инструкция: «Лису за хитрость называют хитрой, а ... ».

Предъявляемый материал: волка за жадность, зайца за трусость, медведя за силу, льва за смелость.

Задание 2Б. «Образование качественных прилагательных от существительных».

Цель: выявить у детей умение образовывать качественные прилагательные от имен существительных.

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

Инструкция: «Если днём жара, то день – жаркий, а если ... ».

Предъявляемый материал: мороз, дождь, солнце, ветер, снег, холод.

Задание 3. «Образование притяжательных прилагательных от существительных».

Цель: выявить у детей умение образовывать притяжательные прилагательные от имен существительных.

Детям предъявляются слова и словосочетания (имена существительные), от которых дети должны образовать притяжательные прилагательные.

Инструкция: «У собаки лапа собачья, а у ... ».

Предъявляемый материал: кошка, белка, заяц, лев, медведь, лиса, гнездо орла, клюв птицы, ружьё охотника.

Серия В направлена на выявление у детей умения образовывать глаголы.

Задание 1. «Образование глаголов с различными приставками по аналогии».

Цель: выявить у детей умение образовывать глаголы с различными приставками.

Детям предъявляются незаконченные предложения и предлагается продолжить его по аналогии.

Инструкция: «Я начну предложение, а ты его закончи».

Предъявляемый материал: чай в чашку наливают, а из чашки ... ; сахар в сахарницу насыпают, а из сахарницы ... ; попугай в клетку влетает, а из клетки ... ; люди в трамвай входят, а из трамвая ...

Задание 2. «Образование глаголов-антонимов с помощью приставки».

Цель: выявить у детей умение образовывать глаголы-антонимы с помощью приставки.

Детям предъявляются глаголы и предлагается назвать противоположное действие.

Инструкция: «Я буду называть действия, а ты скажи наоборот».

Предъявляемый материал: пришёл, прибежал, приехал, убежал, прилетел, вскочил.

Оценка для всех заданий осуществляется по общим критериям:

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

0, 25 балла – неверно образованная форма;

0 баллов – невыполнение.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

Проведённое исследование словообразовательных операций дошкольников с общим недоразвитием речи показало результаты, описанные в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования в баллах

№ п/п	Имя Ф.	Серия А			Серия Б				Серия В		Количество общих баллов
		1	2	3	1	2 А	2 Б	3	1	2	
1	Лена С.	8	4	4	7,75	3,25	3,75	3,5	4	2,75	41
2	Саша М.	6,75	3,5	3,25	8,5	2,25	5,25	6	3,25	6	44,75
3	Даша П.	5,75	3,25	2	7,75	3	2,25	3,75	3,25	6	37
4	Лера Г.	8	3,5	2	6,75	4	2,25	5,25	4	6	41,75
5	Дима Т.	8,25	4	2	6,75	4	4,5	2,25	4	5	40,75
6	Миша К.	6	3,5	3	6,25	3,25	3,75	2,75	4	6	38,5
7	Оля С.	5,75	3,25	2	7,75	3	2,25	3,75	3,25	6	37
8	Коля К.	8	3,5	2	6,75	4	2,25	5,25	4	6	41,75
9	Наташа Д.	6	3,5	3	6,25	4	3,75	2,75	4	6	38,5
10	Зоя А.	8,25	4	2	6,75	3,25	4,5	2,25	4	5	40,75
	Всего ошибок:	70,75	36	21,25	71,25	34	34,5	37,5	37,75	54,75	401,75

Таблица 2

Максимально возможное количество баллов

Серия	А			Б				В	
Номер задания	1	2	3	1	2 А	2 Б	3	1	2
Максимальное количество баллов	9	5	4	10	4	6	9	4	6
Общее количество баллов	57								

В соответствии с данными, представленными в Таблице 2 были выделены следующие уровни сформированности навыка словообразования:

высокий – от 50 до 57 баллов;

средний – от 40 до 50 баллов;

низкий – до 40 баллов.

Таким образом, никто из детей не показал высокий уровень сформированности навыка словообразования, 60% детей показали средний уровень и 40% – низкий.

При обработке данных заданий Серии А, направленной на выявление детьми умения образовывать имена существительные, были выявлены следующие особенности.

В задании 1 было установлено, что 60% детей неверно справились с определением детёныша свиньи, 50% – курицы, 30% – коровы, козы, 20% – волка, лисы. При этом 50% детей практически справились с заданием, допустив лишь одну ошибку – не назвав детеныша свиньи (20%) или курицы (30%).

В ответах детей часто встречались такие неологизмы как «*козята*», «*свинята*». Некоторые дети вместо названия детёныша животного преобразовывали основное слово в его уменьшительно-ласкательную форму. В результате получались следующие варианты: «*лисички*», «*коровки*», «*свинюшки*».

Анализируя результаты второго задания, направленного на выявление умений ребенка образовывать уменьшительно-ласкательную форму существительного, 30% детей отказались от ответа при выполнении одного из заданий, 60% детей не образовали уменьшительно-ласкательную форму слов стул и дерево.

Основная трудность детей заключалась в образовании уменьшительно-ласкательной формы слов с использованием продуктивных суффиксов *-чик-* и *-ц-*: стул, дерево. Дети образовывали неологизмы при помощи различных суффиксов. Например, вместо слова «*стульчик*» дети образовывали слово «*стулик*», опираясь на корень слова, к слову «*дерево*» подбирали уменьшительную форму «*деревоцо*».

При анализе результатов задания, направленного на выявление умений образовывать детьми имена существительные женского и мужского рода, были выявлены следующие результаты. Безошибочно справились с заданием

10% детей; 30% – допустили ошибку в образовании мужского рода слова «*продащица*» и женского рода слова «*художник*» (10%), 60% детей допустили следующие ошибки: вместо слова «*продавец*» дети образовывали слово «*продавник*», «*продащица*». Также дошкольники добавляли суффиксы к словам: к слову «*воспитатель*» суффикс *-ник* и получили неологизм «*воспитательник*».

Подводя итог анализу выполнения детьми с общим недоразвитием речи заданий серии А, можно сказать, что при образовании имён существительных основное внимание они концентрируют на корневом морфе и игнорируют дополнительные аффиксы, то есть те формальные признаки, которые играют немаловажную роль в образовании слова. Наблюдается замена продуктивных суффиксов непродуктивными. Всё это говорит о недостаточной сформированности навыка образования имён существительных у детей, что непосредственно влияет на обогащение их словарного запаса.

При анализе результатов заданий серии Б, направленной на выявление у детей умений образовывать имена прилагательные, было отмечено следующее.

В задании, направленном на определение умений детей образовывать относительные прилагательные, было установлено, что все допустили ошибки. Это говорит о больших трудностях дошкольников с общим недоразвитием речи в образовании данной группы имён прилагательных. По данным таких исследователей, как Филичева Т.Б. , Туманова, Т.В. и других, образование относительных прилагательных становится доступным только в младшем школьном возрасте [28, 31].

В процессе выполнения задания детьми наиболее частой ошибкой была замена продуктивного суффикса. Например, в словах, где требовался суффикс *-ов-*, дети заменяли его на суффиксы *-очн-*, *-н-*, *-ев-*: вместо «*сливовое варенье*» дети говорили «*сливочное*», «*сливное*», вместо «*дубовый лист*» – «*дубный*», вместо «*еловая шишка*» – «*елевая*», «*ельная*». Также характерными были замены суффикса *-н-* на *-овн-*, *-ов-*, *-очн-* (вместо

«грибной суп» – «грибовный», «грибовый», «грибочный»; вместо «черничное варенье» – «черниковое»), -ёв- на -О- (вместо «вишнёвый сок» – «вишный»).

Некоторыми детьми были образованы неологизмы, например, кисель из клюквы – «клюковый». Также при образовании относительных прилагательных дети не образовывали нового слова, а повторяли основное – вместо «шишка ели» – «ель». Некоторые дети образовывали относительное прилагательное не от того слова, например, кисель из клюквы – «киселевый».

При выполнении задания 2 А, направленного на выявление умения детей образовывать качественные прилагательные, 40% детей показали высокий результат, не допустив ни одной ошибки. 50% дошкольников допустили ошибку при образовании слова «трусливый» от словосочетания «зайца за трусость называют ...» и слова «смелый» от словосочетания «льва за смелость называют ...», 10% – отказались от выполнения задания.

Некоторые дети неправильно выбрали продуктивный суффикс: вместо суффикса -лив- использовали суффикс -ив- (зайца за трусость называют «трусивый»), вместо -О- использовали -н- (льва за смелость называют «смельный»).

Задание 2 Б вызвало у детей определённые трудности: все они допустили большое количество ошибок при образовании качественных прилагательных.

Большинство детей прибегли к замене слов по семантическому сходству: вместо слова «морозный» 40% детей сказали «холодный», вместо слова «солнечный» 20% сказали «жаркий», 20% – «тёплый», вместо «снежный» – «холодный» (40%), вместо «ветренный» – «холодный» (30%), вместо «холодный» 10% детей сказали «морозный». 20% детей вместо образования нового слова образовали новую часть речи (холодный – «холодно»). 50% детей образовали неологизм – вместо слова «солнечный» сказали «солный», вместо «ветренный» – «ветярной», «ветный».

Многие дети неправильно использовали продуктивный суффикс: заменяли суффикс *-лив-* на *-ив-* («дождивый»), *-ев-* («дождевой»), *-н-* («дождный»), суффикс *-енн-* на *-ов-* («ветровый»), *-н-* («ветерный»).

При образовании притяжательных прилагательных дети столкнулись с большими трудностями, так как, по мнению Филичевой Т.Б., они являются стойкими у детей с общим недоразвитием речи. В ответах дошкольников наблюдались следующие ошибки: замена суффикса *-j-* на суффикс *-ин-* («кошкина», «белкина», «лисиная»), *-ач-* («бельчачья», «львячая», «лисячья»), *-ат-* («бельчатая», «зайчатая»), замена суффикса *-ин-* на *-ёв-* («орлёвое», «лисёвая»), *-ов-* («орловое»).

Многие дети образовывали неологизмы: вместо кошачья лапа – «косная», беличья – «бельная», заячья – «зайная», медвежья – «медведия», птичий клюв – «птицый», «птичин», «птицный», «птицин», охотничье ружьё – «охочие», «охочтое». 10% детей использовали замену слова по семантическому сходству: вместо заячья лапа говорили «крольчачья». 20% воспитанников повторяли производящее слово – лапа льва – «льва», гнездо орла – «орла».

Выполнение заданий этой серии представляет большие трудности для дошкольников с общим недоразвитием речи, что доказывается при исследовании навыка образования имени прилагательного от существительного. Данная проблема является одним из главных симптомов общего недоразвития речи и требует целенаправленной коррекционной работы.

При анализе результатов заданий серии В, направленной на выявление умения детей образовывать глаголы, выявились следующие особенности.

При анализе задания, направленного на определение умений детьми образовывать глаголы с различными приставками по аналогии, были получены следующие данные: 70% детей справились с заданием успешно, 30% – допустили одну ошибку.

Характерной ошибкой было непонимание инструкции: вместо глагола «выливают» дети отвечали «выпивают», «пьют», что не соответствует цели задания.

С заданием 2, направленным на выявление умения детей образовывать глаголы-антонимы с помощью приставки, все они справились успешно.

В итоге было установлено, что дети показали более высокие результаты, чем при образовании имен прилагательных и существительных.

По результатам исследования, в которое входили три серии заданий, можно выделить следующие, наиболее типичные ошибки:

1. замена продуктивных словообразовательных аффиксов непродуктивными;
2. сохранение тождества корня (основы) в производном слове;
3. замена слов, близких по семантическому значению;
4. образование неологизмов.

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.

Неумение детей пользоваться словообразовательными операциями могут быть обусловлены и рядом других причин. Часто взрослые поощряют неправильное употребление слова ребенком, повторяя неправильный вариант за ним, тем самым, закрепляя его в сознании ребенка; по этому типу дети производят и другие слова. Эта на первый взгляд «забава» переходит в существенную проблему, которая оказывает большое влияние на развитие речи ребенка в целом.

Подводя итог всему вышесказанному, нужно отметить, что словообразовательные операции усваиваются детьми трудно, особенно это проявляется у детей с общим недоразвитием речи. Всё это говорит о необходимости разработки специального направления логопедической работы по формированию словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Цели, задачи и основные направления экспериментального обучения

Экспериментальное обучение проводилось нами в МДОУ детский сад комбинированного вида №3, р.п. Лунино, Пензенской области в подготовительной к школе группе в период с октября 2019 года по март 2020 года. В её состав входят 10 детей в возрасте 6-7 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. Работа проводилась на третьем году обучения детей в группе.

Эти дети были разделены на экспериментальную и контрольную группы (по 5 человек). С экспериментальной группой мы проводили формирующий эксперимент.

Формирование словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи должно осуществляться с учетом закономерностей онтогенетического развития речи. В процессе коррекционно-логопедической работы рекомендуется постепенное усложнение форм речи, заданий. Так, например, на начальном этапе работы предлагаются упражнения аналитического характера, способствующие формированию ориентировки в морфологическом составе слова: выбрать родственные слова из контекста, сопоставить их по длине и содержания, вычленить одинаково и различно звучащие элементы слов.

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 имён существительных, имён прилагательных, глаголов.
2. Провести экспериментальное обучение с помощью этих упражнений.
3. Оценить результаты проведенного обучающего эксперимента по формированию словообразовательных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В основу предлагаемой нами работы была положена система логопедической работы по формированию готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи Т.В. Тумановой [28].

Предлагаемая нами система работы включает в себя два раздела:

I. Ориентировочный.

II. Формирование осознанных навыков применения словообразовательных правил.

Не отрицая традиционных методов формирования практических способов словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи, мы предлагаем, начиная с подготовительной возрастной группы (то есть со второго года обучения), на индивидуальных, подгрупповых, а затем и фронтальных занятиях вводить упражнения из данных разделов.

3.2. Система упражнений по развитию навыков словообразования

I раздел. Ориентировочный

Основной задачей этого раздела работы является выявление наиболее общих правил словообразования на основе ориентировочно-исследовательской деятельности детей. В содержании раздела можно выделить три направления.

Первое – формируется предварительная ориентировка детей в формально-семантической структуре слов на основании таких критериев, как: длина слогового контура слов, звуковое сходство пар родственных слов.

Для формирования ориентировки детей в морфемной структуре слов используется метод их бинарного (парного) противопоставления, сопровождавшийся сравнением содержательного аспекта.

Отдельно остановимся на специфике подбора лексического материала для специальных упражнений. В современной лингвистике в зависимости от степени членимости слов выделяются два класса: исходные, или производящие основы, типа *«лист, цвет»* и производные слова типа *«лиственный, цветной»*. Именно такой принцип деления слов обусловил целесообразность указанных выше критериев для ориентировки. Объединяя исходные и производные слова в пары для ориентировки, необходимо соблюдать следующие условия:

1. Наличие между словами существенной семантической разницы, например, *«камень – каменичик»*. Уменьшительно-ласкательные суффиксы не изменяют полностью значение слова, а лишь меняют качественную характеристику обозначаемого, а поэтому представляется целесообразным начинать с них парное противопоставление значений слов;

2. Наличие значительной кинестетически ощутимой разницы между исходным и производными словами. В ряде случаев, когда словообразовательный аффикс выражен одним звуком, ребенок игнорирует произносительную разницу между вариантами слов (*«конфета – конфетка»*);

3. Использование продуктивных словообразовательных принципов: суффиксального – для имен существительных и прилагательных, префиксального – для глаголов;

4. Подбор слов, имеющих четкие границы членимости, например, *«ключ – ключник»*;

5. При контекстном предъявлении парных однокоренных слов располагать их в непосредственной близости друг от друга – по принципу минимальной удаленности производного слова от производящего в рамках одного предложения.

Содержание первого направления работы реализуется на индивидуальных и подгрупповых занятиях. Подобные занятия проводятся 2-3 раза в неделю, их протяженность по времени варьируется от 10 до 15 мин. Приведем примерные фрагменты занятий.

Фрагмент 1

На столе у логопеда набор предметов: *мыло, мыльница, сахар, сахарница, хлеб, хлебница, салат, салатница.*

Логопед. Посмотри на предметы. Какой предмет, куда можно положить? Куда положим хлеб?

Ребенок выполняет действие – кладет хлеб в хлебницу. Аналогичным образом раскладываются остальные предметы.

Логопед. Послушай, как похоже называются предметы: хлеб – хлебница.

Вместе с логопедом ребенок называет и показывает пары предметов. Затем логопед предлагает поиграть в лото. Ребенок получает одну большую карточку с изображениями нескольких предметов, названных ранее. Логопед достает и называет предметные картинки. Ребенок накрывает ими соответствующие изображения на большой карточке, проговаривая названия вслух. Логопед собирает предметные картинки и просит ребенка разложить их парами по принципу: что куда можно положить. Ребенок, выкладывая пары, проговаривает: «*мыло лежит в мыльнице*», «*хлеб лежит в хлебнице*» и т.д.

Фрагмент 2

Ребенку предъявляется набор предметов: *конфета, салат, конфетница, хлеб, хлебница, сахарница – вперемешку.*

Логопед. Какой предмет, в какую посуду можно положить?

Ребенок раскладывает предметы и обнаруживает, что два предмета – лишние: салат и сахарница.

Логопед. Почему эти предметы лишние?

Ребенок. Салат нельзя положить в сахарницу.

Логопед убирает эти предметы и просит назвать оставшиеся. Ребенок называет парные предметы: *конфета – конфетница, хлеб – хлебница*.

Логопед предлагает усложненный вариант лото: к большим карточкам с изображением нескольких предметов предлагаются контурные/силуэтные картинки. Ими ребенок накрывает основные изображения и называет их.

Фрагмент 3

Логопед предлагает ребенку предметные картинки вперемешку: *салфетка, суп, салфетница, супница, конфета, конфетница*. Просит разложить картинки по парам и назвать их. Логопед, закрывая листом все пары, кроме первой, говорит: *«Первую картинку я назову коротко: «сахар», а вторую длинно: «сахарница». Назови короткое слово»*.

Ребенок. Сахар.

Логопед кладет под картинку короткую полоску и говорит: «Короткое слово обозначим короткой полоской».

Аналогичным образом длинное слово маркируется длинной полоской.

Затем ребенок совместно с логопедом проговаривают оставшиеся пары слов, определяют их длину и маркируют разными полосками.

Фрагмент 4

Логопед предлагает ребенку контурные силуэтные изображения: *селетка, селечница, иголка, игольница, салфетка, салфетница*. Называет слова вслух, просит ребенка выкладывать соответствующие картинки. Затем ребенок закрывает глаза, а логопед нарушает порядок в парных картинках. Логопед просит ребенка исправить ошибку, восстановив пары изображений. Затем ребенок выкладывает под картинками полоски, маркируя короткие и длинные слова, и объясняет свои действия. Приблизительный ответ ребенка:

«Селедка лежит в се-ле-доч-ни-це. Первое слово – короткое, а последнее – длинное».

После того как ребенок обозначил все слова полосками, логопед просит его закрыть глаза и говорит: «Налетел ветер, спутал картинки и полоски. Разложи все по местам».

Ребенок не просто раскладывает картинки и полоски в парном порядке, но и сопровождает свои действия речью: «К картинке «хлеб» положу картинку «хлебница». «Хлеб» – говорю коротко, значит, кладу короткую полоску. «Хлебница» – говорю длинно, значит, кладу длинную полоску».

Фрагмент 5

Логопед предлагает вперемешку предметные картинки и «схемы-паровозики» (изображение паровозика и вагончика) с прорезями для картинок. Просит разложить картинки по парам и вставить в данные схемы.

Логопед. Назови первую пару картинок.

Ребенок. Иголка и игольница.

Логопед. Эти слова совсем разные или похожи?

Ребенок. Похожи.

Логопед. Слова похожи потому, что в них есть одинаковый (по звучанию) кусочек. Послушай: *иголка, игольница* (интонационно выделяется корневая часть слова).

Затем логопед вместе с ребенком произносят эти слова сопряженно.

Логопед. Какой кусочек слова звучит похоже – в начале или конце слова?

Ребенок. В начале слова.

Логопед вместе с ребенком заштриховывают полоски: короткую полоску – целиком, длинную – только начало полоски. Проговаривают: «Закрашиваем кусочек слова, который звучит похоже». Аналогичным образом проговариваются остальные пары слов, выделяются интонационно и графически их корневые части.

Фрагмент 6

Логопед предлагает ребенку поднять флажок, когда в тексте встретятся похожие слова:

Паша пол в столовой мел,

Накрывала я на стол.

Вот для хлеба хлебница.

Вот супница, салфетница.

Приходите, угощайтесь,

Всех обедом накормлю.

Или: *«Учила Аня куклу: кушай аккуратно. Возьми салфетку из салфетницы и после еды вытри рот».*

После каждого текста логопед уточняет, какие слова звучали похоже. Просит ребенка назвать их и подобрать соответствующие предметы (контурные/силуэтные картинки). Ребенок поясняет, почему названные слова звучат похоже, какой именно кусочек в словах похож (первый или последний), подбирает соответствующие полоски со штриховкой. В качестве усложнения логопед, помимо необходимых полосок-маркеров, вводит и ложные, неправильно заштрихованные.

Задания подобного плана могут использоваться при формировании предварительной ориентировки детей в морфемной структуре не только имен существительных, но и других частей речи. Лексический материал при этом подбирается в соответствии с указанными выше принципами.

Таким образом, *первое направление* логопедической работы фактически направлено на формирование начальных уровней антиципации как особого качества восприятия, обеспечивающего опережающее опознание объекта и (или) слова еще до того, как они будут полностью восприняты.

Второе направление в рамках первого раздела работы ставит задачу по формированию речемыслительного уровня антиципации (т.е. обобщения, гипотезы об объекте, явлении), а как следствие – обобщенности восприятия морфем. Все это должно помочь детям осознать морфему как отдельный языковой знак. Для этого необходимо:

1. закрепить навык нахождения однокоренных слов в контексте;
2. закрепить умение выделять в них корневые морфемы;
3. научить детей выделять в словах словообразовательные аффиксы;
4. отметить изменение, которое произошло с реальными предметами, явлениями;
5. сформировать умение определять позицию словообразовательного аффикса в слове;
6. показать наглядно способы конструирования наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Соблюдая перечисленные выше требования к лексическому материалу, приведем следующие образцы слов в Таблице 3.

Таблица 3

Существительные с суффиксом «ник»	Пожар Двор Печь Лес Мясо Огород Дача Школа	Пожарник Дворник Печник Лесник Мясник Огородник Дачник Школьник
Относительные отыменные прилагательные с суффиксом «ов»	Слива Лук Горох Рис Сад Дуб Берёза Липа	Сливовый Луковый Гороховый Рисовый Садовый Дубовый Берёзовый Липовый
Приставочные глаголы со значением законченности и	Бежал	Убежал, забежал,

пространственной направленности действия	Нёс	выбежал. Унёс, занёс, вынес.
	Летел	Улетел, залетел, вылетел.

Приведем фрагменты логопедических занятий по выделенному направлению работы.

Фрагмент 1

Логопед предлагает ребенку две картинки: «пожар» и «пожарник». Спрашивает: что нарисовано на картинках?

Ребенок. На первой картинке нарисован пожар, а на второй – пожарник. Это человек, который тушит пожар.

Логопед. *Пожар – пожарник.* Какое слово короткое? Длинное?

Ребенок. *Пожар* – короткое слово, кладу короткую полоску. *Пожарник* – длинное слово, кладу длинную полоску.

Логопед. Какая часть этих слов звучит одинаково?

Ребенок. Одинаково говорю первую часть слов.

Ребенок подбирает полоски-маркеры со штрихом.

Логопед. Давай найдем ту часть слова, которая звучит непохоже. Положи короткую полоску на длинную. Отрежь лишний кусочек полоски. Смотри: длинная полоска состоит из двух кусочков. Так же и длинное слово состоит из двух кусочков. Первый кусочек – «*пожар*» (выкладывается соответствующая картинка), второй кусочек – «*ник*» (выкладывается незаштрихованная часть полоски), Пожар...ник, пожарник (выкладывается изображение). Перед ребенком оказывается выложенным следующее словообразовательное «уравнение»:

картинка «пожар» + карточка-символ = картинка «пожарник».

Логопед. Назови первый кусочек слова. (Показ рукой части схемы.)

Ребенок. Пожар.

Логопед. Назови все длинные слова. (Показ итоговой картинки.)

Ребенок. Пожарник.

Логопед. Пожар – пожарник (выделяя интонацию). Как звучит новый кусочек слова?

Ребенок вместе с логопедом проговаривают слова и выделяют кусочек «ник». Показывают на схеме место этой части (после картинки «пожар») и еще раз называют: «ник».

Логопед. Давай сложим короткие кусочки в длинное слово.

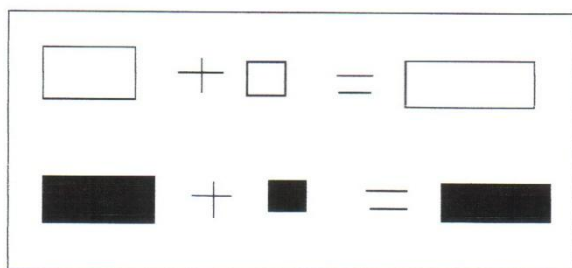
Ребенок сопряженно с логопедом показывает и называет части «уравнения».

Логопед. Смотри – было короткое слово «пожар», мы добавили к нему кусочек «ник» и получилось название человека, который тушит пожар. Какой кусочек слова помог правильно назвать профессию?

Ребенок. Кусочек «ник». (Показ на схеме.)

Фрагмент 2

Логопед предлагает ребенку специальное панно для «записи» словообразовательных уравнений с помощью предметных картинок и карточек-символов. Там уже выложена модель образования слова «пожарник».



Логопед. Вспомни, как получается длинное слово.

Ребенок. К короткому слову добавляется новый кусочек.

Логопед. Какое длинное слово мы складывали в прошлый раз? (Показ на схему.)

Ребенок. Пожарник.

Логопед. От какого короткого слова оно получилось?

Ребенок. От слова «пожар».

Логопед. Какой кусочек к нему добавляли?

Ребенок вместе с логопедом выделяют часть «ник». Затем логопед предлагает по аналогии (по заданному образцу) выстроить другое уравнение: картинка «лес» + карточка-символ = картина «лесник». Логопед задает опорные вопросы: какую картинку назовём коротким словом? Какую – длинным? Как сложить длинное слово? Где на панно должна стоять картинка «лес»? Картинка «лесник»? Карточка-символ? Какой кусочек добавим к слову «лес»? Назови все части схемы. Какое слово было вначале? Какое получилось? Какой кусочек слова помог назвать профессию?

Фрагмент 3

Логопед предлагает ребенку панно с уже выложенными словообразовательными управлениями. Просит назвать их части:

картинка «лес» + карточка-символ = картинка «лесник»;

картинка «печь» + карточка-символ = картинка «печник»;

картинка «пожар» + карточка-символ = картинка «пожарник».

Ребенок не только проговаривает сами схемы, но и делает вывод о том, какой кусочек слова помог назвать разные профессии. Затем логопед нарушает порядок частей в словообразовательных «уравнениях» и просит исправить ошибку. Ребенок восстанавливает последовательность частей в схемах, комментируя свои действия: лесник – человек, который охраняет лес, а не печь, значит, первую картинку кладу «лес».

Логопед. Какие длинные слова у тебя получились?

Ребенок. Лесник, печник, пожарник.

Логопед. Назови и накажи на схеме, какой кусочек слова всегда повторялся?

Ребенок. Кусочек «ник».

Фрагмент 4

Логопед предлагает прослушать названия профессий, поднимая флажок тогда, когда услышит слово с частичкой «ник».

Сначала добиваемся грубых дифференцировок, а затем предлагаем ряд слов с похожими по звучанию/значению аффиксами.

Логопед. *Огород, мойщик, огородник, дача, дачник, строитель, пианист, мясник и пр.*

Логопед. Вспомни и назови все слова с кусочком «ник».

Ребенок. Огородник, дачник, мясник.

Логопед. Подбери к этим словам картинки. Расскажи, что делают люди на картинках.

Ребенок. Огородник – сажает огород. Дачник – живет на даче. Мясник – продает мясо.

Логопед. От какого короткого слова получим слово «огородник»?

Ребенок. От слова «огород».

Логопед. Подбери недостающие карточки и выложи на панно; расскажи, как получилось слово «огородник».

Аналогичным образом выкладываются схемы к другим вышеназванным словам. Логопед задает опорные вопросы и в конце уточняет, какая часть слова помогла из коротких слов сделать длинные.

Фрагмент 5

Логопед предлагает панно с выложенными неполными словообразовательными «уравнениями».

Картинка «ключ» + карточка-символ = ?

Картинка «двор» + карточка-символ = ?

К схемам предлагаются изображения людей различных профессий.

Логопед. Я задумала длинные слова с частичкой «ник». Какие это слова? Подбери и вставь в схему недостающую картинку. Назови все части схемы. Что обозначают новые слова?

Затем логопед предлагает другой вариант деформированных «уравнений».

? + карточка-символ = картинка «пожарник».

? + карточка-символ = картинка «лесник».

? + карточка-символ = картинка «печник».

К «уравнениям» предлагается набор предметных картинок (как соответствующих схемам, так и не подходящих к ним).

Логопед. Какие картинки пропущены? Вставь их и назови. Почему нужны именно эти картинки? Назови все части схемы.

Следующий вариант нарушенных «уравнений», предполагает поиск карточек-символов:

картинка «мясо» + ? = картинка «мясник»;

картинка «огород» + ? = картинка «огородник»;

картинка «дача» + ? = картинка «дачник».

Логопед. Какую карточку я пропустила? Какая частичка слова помогла правильно назвать людей? Назови все части слова.

Представленные фрагменты занятий иллюстрируют процесс ознакомления ребенка лишь с одной словообразовательной моделью – моделью образования существительного с суффиксом «*ник*». Аналогичным путем можно знакомить детей со способами образования не только имен существительных, но и прилагательных и глаголов. В последнем случае карточки-символы (префиксы) будут находиться в схеме на первом месте.

Опираясь на данные о генерализаций как центральном процессе овладения речью детьми, следует соблюдать поэтапность в порядке введения новых словообразовательных моделей:

1. Знакомство с моделью существительного с суффиксом «*ник*»;
2. Знакомство с моделью существительного с суффиксом «*ниц*»(*а*);
3. Дифференциация двух пройденных моделей.

Третье направление – закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей. Цель этого направления заключается в формировании системы словообразовательных моделей (уточнении связи между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием)).

Это направление предусматривает работу по:

1. Образованию уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами *-к*, *-ик-*, *-чик-*.

2. Образованию глаголов:

А) Дифференциация совершенного и несовершенного вида;

Б) Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов.

3. Образованию притяжательных прилагательных с суффиксом *-ин-*.

Закрепление связи между значением морфемы и его знаковой формой (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 детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по формированию у них 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, например, *дом – домик*, *нос – носик*.

Б) с чередованием глухих и звонких звуков в корне, например, *таз – тазик*, *сад – садик*.

В дальнейшем проводится работа над развитием словообразовательных навыков с использованием суффикса *-чик-* (с существительными мужского рода).

Речевой материал предъявляется в следующей последовательности:

А) без изменения звуковой структуры корня мотивирующего и производного слов, например, *забор – заборчик*, *шкаф – шкафчик*.

Б) с изменением звуковой структуры производного слова, например, *рукав – рукавчик*.

Формирование словообразовательных операций с использованием суффикса -к- проводится в следующей последовательности.

А) словообразование имён существительных женского рода без изменения звуковой структуры корня производного слова, например, *лапа – лапка, яблоня – яблонька, туча – тучка*.

Б) словообразование имён существительных женского рода с изменением звуковой структуры корня (явление оглушения, чередования), например, *шуба – шубка, береза – березка*.

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

Усвоение имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами -к-, -ик-, -чик- продемонстрировано в следующих фрагментах занятия.

Фрагмент 1

Перед ребенком кладут картинки с изображением предметов: *стол, двор, ключ, луч, дом* и т.д.

Логопед. Посмотри на картинки. Назови ласково предметы, изображённые на них.

Ребёнок. Столик, дворик, ключик, лучик, домик.

Логопед. Назови и покажи на схеме, какой кусочек слова всегда повторялся?

Ребёнок. Кусочек «ик».

Фрагмент 2

Перед ребёнком кладут пары картинок: *шкаф – шкафчик, забор – заборчик*.

Логопед. Сравни предметы, изображенные на картинках по образцу.

Ребёнок. Шкаф – большой, а шкафчик – маленький. Забор – большой, а заборчик – маленький и т.д.

Логопед. Назови кусочек названия «маленького» предмета, который всегда повторялся.

Ребёнок. Кусочек «чик».

На примере пар картинок *стол – столик, туча – тучка, яблоня – яблонька* аналогичным способом проводят сравнение слов с суффиксами «к», «ик».

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, проводится преимущественно на закрепление простых словообразовательных моделей с использованием наиболее продуктивных аффиксов.

Образование глаголов 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.

Процесс усвоения детьми глаголов проиллюстрирован в следующих фрагментах занятия.

Фрагмент I

Данное упражнение направлено на образование глаголов совершенного вида. Перед ребёнком кладут картинки с изображением совершённого и несовершённого действия.

Логопед. Покажи картинки, на которых изображено совершенное действие. Что сделал художник?

Ребёнок. Художник нарисовал картину.

Логопед. Что сделала девочка?

Ребёнок. Девочка посадила цветы.

Логопед. Что сделал мальчик?

Ребёнок. Мальчик пробежал дистанцию.

Фрагмент 2

В этом упражнении главной целью является дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида. Ребенку предъявляются сюжетные картинки с изображением действий.

Логопед. Чем отличаются эти картинки: *застегнул – застегивается, умывается – умылся, одевается – оделся, рисует – нарисовал, красит – покрасил, строит – построил.*

Ребёнок. На этой картинке мальчик застегнул куртку – закончил действие, а на этой – в процессе действия – застёгивается и т.д.

Фрагмент 3

Логопед предлагает ребёнку игру «Чем отличаются слова», направленную на усвоение возвратных глаголов.

Логопед. Покажи на картинках, кто *умывает – умывается, обувает – обувается, купает – купается, причесывает – причесывается.*

Ребёнок. Слова *умывается, купается, причесывается* обозначают, что человек делает что-то сам с собой.

Затем ребёнок слушает еще раз слова и выделяет 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, мышиный, лосиный, гусиный, ежовый, слоновый.*

Для усвоения прилагательных этого типа предлагаем следующие фрагменты занятия.

Фрагмент 1

Детям предлагаются картинки, на которых изображены предметы (*очки, галстук, мышинная норка, слоновый хобот, иголки ежа*), и отдельно картинки *«дедушка, папа, мышка, слон без хобота, еж без иголок»*.

Логопед. Чьи это очки? Скажи это полным ответом.

Ребенок раскладывает картинки и проговаривает полным ответом.

Фрагмент 2

Ребёнку предлагается путешествие в волшебный лес, где они встретят животного, несуществующего в реальности (животное, которое состоит из различных частей тела разных зверей).

Логопед. Скажи, каким животным принадлежат эти части тела.

Ребёнок. Это лисья лапа. Это беличьи уши. Это волчий хвост и т.д.

II раздел. Формирование осознанных навыков применения словообразовательных правил

Целью данного раздела работы является обучение дошкольников с общим недоразвитием речи навыкам осознанного образования производных слов. Подобное осознание становится возможным, когда формируется обобщенное восприятие не только предметного мира, но и языковых явлений, то есть по мере усвоения правил словообразования. Демонстрация этих закономерностей в максимально наглядном виде (то есть в виде словообразовательных «уравнений») была начата в предыдущем разделе. Теперь перед логопедом стоят следующие задачи:

1. закрепить навыки составления производных слов по знакомым словообразовательным моделям;
2. продолжать формировать у ребенка обобщающее значение словообразовательных морфем;

3. научить его сравнивать между собой словообразовательные модели;
4. выделять в них похожие и различные компоненты (на слух и графически);
5. сформировать понимание общности производящей основы для нескольких производных наименований;
6. закрепить навыки осознанного применения словообразовательных правил.

Ниже приведем фрагменты занятий, проводимых в рамках второго раздела логопедической работы.

Фрагмент 1

Логопед предлагает ребенку готовые словообразовательные уравнения:

картинка «школа» + карточка-символ = картинка «школьник»;

картинка «школа» + карточка-символ = картинка «школьница».

Логопед. Какие картинки в схемах отличаются? Назови их.

Ребенок. Школьник, школьница.

Логопед. Раз последние картинки неодинаковы, значит, различаются какие-то картинки в начале схемы. Какие картинки одинаковы?

Ребенок. Картинка «школа». (Показ в схеме.)

Логопед. Послушай, как я назову части первой и второй схем: школь...ник (выделение голосом), школь...ница (выделение голосом). Первая часть слов одинакова?

Ребенок. Одинакова.

Логопед. А какая часть слов различна?

Ребенок вместе с логопедом еще раз называют оба слова, выделяя интонационно суффиксальную часть.

Логопед. Какая часть слов различна? Покажи место каждой части слов на схеме. Заштрихуй по-разному эти части. Назови все части первой схемы. Назови все части второй схемы.

Логопед. Посмотри: от одного короткого слова можно образовать два длинных. Для этого к короткому слову добавляются разные частички.

Фрагмент 2

Логопед предлагает ребенку отдифференцировать слова и картинки двух видов: с суффиксом *-ник* и *-ниц(а)*: *дачник – дачница, огородник – огородница, школьник – школьница*.

Логопед. Назови все картинки в первом ряду.

Ребенок. Дачник, огородник, школьник.

Логопед. Какая маленькая часть слова повторяется?

Ребенок. *-ник*.

Логопед. Назови все картинки во втором ряду.

Ребенок. Дачница, огородница, школьница.

Логопед. Какая часть слова повторяется?

Ребенок. Часть *-ниц(а)*.

Логопед. Части слов «*ник*» и «*ниц*»(*а*) – разные, поэтому в первом ряду у нас изображения мальчиков, а во втором – девочек.

Аналогичным образом проводится работа на новом лексическом материале: *ключик – ключница, лучник – лучница* и т.д. Затем логопед предлагает придумать несуществующие слова с опорой на наглядно-графические схемы: как назвать мальчика, который ходит по лужам? А девочку?

Картинка «лужа» + карточка-символ = картинка «мальчик ходит по лужам».

Картинка «лужа» + карточка-символ = картинка «девочка ходит по лужам».

Логопед добивается производства ребенком слов-универбов «*лужник*», «*лужница*» и объяснения их значения. Ребенок обобщает: разные части слов помогли назвать по-разному девочку и мальчика.

Фрагмент 3

Логопед предлагает знакомые пары картинок: *ключник – ключница, дачник – дачница, огородник – огородница* и к ним – набор предметных изображений: школа, сад, огород, дача, ключ.

Логопед. Подбери к парам картинок соответствующее изображение.

Ребенок. Вот картинки «дачник» и «дачница». К ним подходит картинка «дача».

Затем логопед предлагает ребенку новое панно. На нем изображено дерево с прорезями для картинок.

Логопед. Из короткого слова «дача» (картинка вставляется в панно в основание дерева) может «вырасти» два длинных слова – «дачник» и «дачница» (картинки вставляются в крону словообразовательного дерева). Назови короткое слово.

Ребенок. Дача.

Логопед. Какие слова из него «выросли»?

Ребенок. Дачник, дачница.

Логопед. Это одинаковые слова?

Ребенок. Нет.

Логопед. Почему?

Ребенок. Дачник – это мальчик, дачница – это девочка.

Аналогично выстраиваются словообразовательные «деревья» для остальных слов. Логопед вместе с ребенком уточняют, от каких слов были образованы длинные слова и одинаковы ли они.

В качестве усложненного варианта задания ребёнку предлагают выстраивание подобных схем на материале несуществующих в русском языке слов-квазиформ (*лужник – лужница, букетник – букетница, дверник – дверница и пр.*)

Фрагмент 4

Логопед предлагает картинки с изображением снега, снежинки, снеговика, снегиря, снегопада и предлагает ребёнку назвать их.

Логопед. Найди самое короткое слово. Расположи картинку «снег» в корне дерева на схеме. Какие длинные слова получились от слова «снег»? расположи картинки в ветвях дерева на схеме.

Фрагмент 5

Логопед проводит дидактическую игру «Во саду ли, в огороде...».

Логопед. В «словесном саду» собрали богатый урожай. Но вот беда – все слова перепутали, сложили в одну корзинку, и теперь непонятно, с какого дерева – какое слово.

Логопед предлагает детям три схемы дерева, карточки с картинками (стекло, стекольщик, стёклышко, стеклянный; двор, дворник, дворняжка, дворик; гриб, грибочек, грибник, грибной (суп)) и просит их рассмотреть картинки и помочь разобрать «урожай», снова «развесить» слова на деревьях и сложить «урожай» с каждого дерева в отдельную корзинку.

Обращается особое внимание на то, какое слово «растёт» на корнях дерева, а какое на ветках.

В результате проведения подобной работы дети должны научиться обобщать значение морфологических элементов слов, закрепить умение их соединения в рамках целого слова в соответствии как с формально-семантическими, так и с фонетическими правилами русского языка. Впоследствии эти умения и навыки следует закреплять в контекстной речи детей.

3.3. Анализ результатов экспериментального обучения

Для того чтобы оценить эффективность предложенной системы работы по формированию словообразовательных навыков, было проведено повторное исследование – контрольный эксперимент. Мы предложили детям выполнить те же задания, что и на констатирующем этапе.

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

Результаты данного исследования отражены в Таблице 4 (в баллах).

Таблица 4

Результаты исследования в баллах

Серия	№ зад а-ни я	Экспериментальная группа					Контрольная группа				
		Лена С.	Саша М.	Даш а П.	Лера Г.	Дима Т.	Миша К.	Оля С.	Коля К.	Ната -ша Д.	Зоя А.
А	1	9	8	6,75	9	9	6	5,75	8	6	8,25
	2	4,75	4	3,75	4	4,75	3,5	3,25	3,5	3,5	4
	3	4	4	2,25	2,25	2,25	3	2	2	3	2
Б	1	9,25	10	9	8	8	6,25	7,75	6,75	6,25	6,75
	2	3,75	2,75	3,5	4	4	3,25	3	4	4	3,25
	2 Б	4,5	6	2,75	2,75	5,25	3,75	2,25	2,25	3,75	4,5
	3	4,25	7	4,5	6,25	2,75	2,75	3,75	5,25	2,75	2,25
В	1	4	4	4	4	4	4	3,25	4	4	4
	2	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Баллы		49,5	51,75	42,5	46,25	46	38,5	37	41,75	38,5	41,75

В соответствии с Таблицей 4 можно выделить следующие уровни сформированности навыка словообразования у детей:

высокий – от 50 до 57 баллов;

средний – от 40 до 50 баллов;

низкий – до 40 баллов.

Таким образом, 10% детей из экспериментальной группы показали высокий уровень сформированности навыка словообразования, 40% детей этой же группы показали средний уровень. 20% детей контрольной группы показали средний уровень и 30% – низкий.

Результаты исследования сформированности навыка словообразования у детей экспериментальной и контрольной групп оказались следующими.

При обработке данных первой серии заданий, направленной на выявление детьми умения образовывать имена существительные, было отмечено следующее.

В задании 1 было установлено, что 30% детей экспериментальной группы (ЭГ) справились с заданием безошибочно; 20% не назвали детёныша свиньи и 10% – коровы; 10% детей образовали неправильную форму – вместо *«лисята»* ответили *«лисички»*. 40% детей контрольной группы (КГ) неверно справились с определением детёныша свиньи, 20% – курицы, 10% – коровы, 30% – козы, 20% – волка, 10% – лисы. При этом 20% детей образовали неправильную форму – вместо *«козлята»* сказали *«козята»*, 10% вместо *«телята»* – *«коровки»*, 40% вместо *«поросята»* – *«свинюшки»*.

Анализируя результаты второго задания, направленного на выявление умений ребенка образовывать уменьшительно-ласкательную форму существительного, отметим, что 30% детей ЭГ отказались от ответа при образовании уменьшительно-ласкательной формы слова *«дерево»*, 10% – *«стул»*. Основная трудность детей КГ заключалась в образовании уменьшительно-ласкательной формы слов с использованием продуктивного суффикса *-ц-*: *дерево* (40%). Дети этой группы образовывали неологизмы при помощи различных суффиксов. Например, вместо слова *«стульчик»* дети образовывали слово *«стулик»* (30%), опираясь на корень слова, к слову *«дерево»* подбирали уменьшительную форму *«деревицо»* (40%). 10% этих детей не смогли образовать уменьшительную форму слова *«стол»*.

При анализе результатов задания, направленного на выявление умений образовывать детьми имена существительные женского и мужского рода, были выявлены следующие результаты. Среди детей ЭГ 20% безошибочно справились с заданием; 20% неверно образовали форму женского рода слова *«певец»* – *«певеца»*. 50% детей КГ – не образовали форму мужского рода слова *«продащица»*; 30% – не образовали форму женского рода слова *«певец»*; 10% детей добавили лишний суффикс: к слову *«воспитатель»* суффикс *-ник* и получили неологизм *«воспитательник»*.

Подводя итог анализу выполнения детьми с общим недоразвитием речи первой серии заданий, можно сказать, что дети ЭГ после проведённой с ними коррекционно-логопедической работы показали результат гораздо выше, чем

дети КГ, и чем тот, что был до обучения. При образовании имён существительных дети КГ основное внимание концентрируют на корневом морфе и игнорируют дополнительные аффиксы, то есть те формальные признаки, которые играют немаловажную роль в образовании слова. Наблюдается замена продуктивных суффиксов непродуктивными.

При анализе результатов второй серии заданий, направленной на выявление у детей умений образовывать имена прилагательные, было отмечено следующее.

В задании, направленном на определение умений детей образовывать относительные прилагательные, было установлено, что 10% детей ЭГ справились с заданием безошибочно; 20% детей не образовали относительное прилагательное «сливовый»; 20% детей образовали неправильную форму прилагательного «грибной», назвав вместо него «грибовный». В процессе выполнения задания детьми КГ наиболее частой ошибкой была замена продуктивного суффикса. Например, в словах, где требовался суффикс *-ов-*, дети заменяли его на суффиксы *-очн-*, *-н-*, *-ев-*: вместо «сливовое варенье» дети говорили «сливочное» (10%), «сливное» (30%), вместо «дубовый лист» – «дубный» (20%), вместо «еловая шишка» – «ельная» (30%). Также характерными были замены суффикса *-н-* на *-овн-*, *-ов-*, *-очн-* (вместо «грибной суп» – «грибовый» (10%), «грибочный» (10%)), *-ёв-* на *-Ø-* (вместо «вишнёвый сок» – «вишный» – 10%). Также при образовании относительных прилагательных дети этой группы не образовывали нового слова, а повторяли основное – вместо «шишка ели» – «ель».

При выполнении задания 2 А, направленного на выявление умения детей образовывать качественные прилагательные, 20% детей ЭГ показали высокий результат, не допустив ни одной ошибки; 30% – образовав сначала неправильную форму прилагательного, исправились на верный вариант. 20% детей КГ также безошибочно справились с заданием; 20% – допустили ошибку при образовании слова «смелый» от словосочетания «льва за

смелость называют ...»; 10% – отказались от выполнения задания. Некоторые дети этой группы неправильно выбрали продуктивный суффикс: вместо *-Ø-* использовали *-н-* (льва за смелость называют «*смелый*»).

В задании 2 Б 10% детей ЭГ не допустили ошибок в отличие от детей КГ, у которых оно вызвало большие трудности. 10% детей ЭГ образовали неправильную форму прилагательного «*дождливый*», назвав «*дождивый*»; 10% – назвали правильный вариант после стимулирующей помощи; 20% – отказались выполнять задание («*ветренный день*»). Большое количество детей КГ прибегли к замене слов по семантическому сходству: вместо слова «*морозный*» сказали «*холодный*» (20%), вместо слова «*солнечный*» – «*жаркий*» (10%), «*тёплый*» (10%), вместо «*снежный*» – «*холодный*» (20%), вместо «*ветренный*» – «*холодный*» (10%). 10% детей этой группы вместо образования нового слова образовали новую часть речи («*холодный*» – «*холодно*»); некоторые образовывали неологизмы – вместо слова «*солнечный*» сказали «*солный*» (20%), вместо «*ветренный*» – «*ветерный*» (20%), «*ветный*» (20%). Многие дети КГ неправильно использовали продуктивный суффикс: заменяли суффикс *-лив-* на *-ив-* («*дождивый*»), *-ев-* («*дождевой*»), *-н-* («*дождный*»), суффикс *-енн-* на *-ов-* («*ветровый*»), *-н-* («*ветерный*»).

При образовании притяжательных прилагательных дети всех групп столкнулись с большими трудностями, так как они являются стойкими у детей с общим недоразвитием речи. В ответах дошкольников из ЭГ наблюдались следующие ошибки: замена суффикса *-j-* на суффикс *-ин-* («*кошкина*» – 20%, «*белкина*» – 10%), *-ач-* («*белычачья*» – 10%), *-ат-* («*белычатая*» – 10%). Многие дети КГ образовывали неологизмы: вместо кошачья лапа – «*косная*» (10%), беличья – «*бельная*» (10%), медвежья – «*медведия*» (10%), птичий клюв – «*птиций*» (10%), «*птичин*» (10%), охотничье ружьё – «*охотное*» (10%). 10% детей этой группы использовали замену слова по семантическому сходству: вместо заячья лапа говорили

«крольчачья». 20% воспитанников повторяли производящее слово – лапа льва – «льва», гнездо орла – «орла».

Выполнение заданий этой серии представляет большие трудности для дошкольников с общим недоразвитием речи как ЭГ, так и КГ. Однако дети ЭГ показали всё же результат выше, чем дети КГ и чем до обучения. В ответах детей ЭГ практически исчезли неологизмы, что говорит о благотворном влиянии на навык словообразования специальной целенаправленной логопедической работы.

При анализе результатов третьей серии заданий, направленной на выявление умения детей образовывать глаголы, выявились следующие особенности.

При анализе задания, направленного на определение умений детьми образовывать глаголы с различными приставками по аналогии, были получены такие данные: 20% детей КГ справились с заданием успешно, 30% – допустили одну ошибку. Характерной ошибкой в этой группе было непонимание инструкции: вместо глагола «выливают» дети отвечали «выпивают», «пьют», что не соответствует цели задания. Все дети ЭГ справились с заданием безошибочно.

С заданием 2, направленным на выявление умения образовывать глаголы-антонимы с помощью приставки, дети всех групп справились успешно.

В итоге проведенного исследования по третьей серии заданий, направленной на выявление умений образовывать глаголы, было установлено, что все дети показали более высокие результаты, чем при образовании имен прилагательных и существительных и чем при первичном исследовании сформированности словообразовательных операций.

Говоря о результатах исследования в целом, необходимо отметить то, что после экспериментального обучения качество образования детьми ЭГ слов стало лучше: дошкольники из ЭГ показали на 13,5% результат выше, чем дети КГ. Об улучшении качества образования слов свидетельствуют

также наблюдения за их речевой деятельностью на занятиях воспитателя и в игровой деятельности. Нужно сказать, что дети начали использовать в самостоятельной речи не только ранее не используемые имена существительные и глаголы, но и новые имена прилагательные. Всё это говорит о постепенном обогащении активного словаря дошкольников с общим недоразвитием речи.

Отметим, что, несмотря на допущенные детьми ошибки и после проведенной с ними коррекционно-логопедической работы, качество навыка образования разных частей речи детей улучшилось по сравнению с результатами до обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время общее недоразвитие речи является серьёзной проблемой логопедии. У детей с данной речевой патологией отмечаются специфические особенности: ограничение словарного запаса вследствие полного незнания значений, неточного понимания и употребления ряда слов; недоразвитие грамматического оформления речи (неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже; ошибки в употреблении падежных форм множественного числа и др.); недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия; стойкие нарушения слоговой структуры и т.д.

Уже в дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи отмечается недостаточность словообразовательных навыков, в связи с чем эти дети значительно отстают от сверстников с нормально развитой речью. Специфические особенности словообразовательных процессов у таких детей наиболее ярко проявляются в преимущественной ориентации на корневое значение слова, в недифференцированном понимании значений аффиксальных словообразовательных элементов, в смешении слов с многозначными аффиксами, в замещении словообразования на аграмматическое ситуативное высказывание и некоторые другие виды ошибок. Всё это тормозит развитие не только словарного запаса, но и, как следствие, всего речевого развития в целом.

По результатам проведённого нами исследования, в которое входили три серии заданий, были выявлены следующие, наиболее типичные ошибки детей: замена продуктивных словообразовательных аффиксов непродуктивными; сохранение тождества корня (основы) в производном слове; замена слов, близких по семантическому значению; образование неологизмов. 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.

Предлагаемая нами система логопедической работы по формированию готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи включала два раздела:

- I. Ориентировочный;
- II. Формирование осознанных навыков применения словообразовательных правил.

После экспериментального обучения качество образования детьми слов стало лучше: дошкольники из экспериментальной группы показали на 13,5% результат выше, чем дети контрольной группы. Об улучшении качества образования слов свидетельствуют также наблюдения за их речевой деятельностью на занятиях воспитателя и в игровой деятельности. Нужно сказать, что дети начали использовать в самостоятельной речи не только имена существительные и глаголы, но и имена прилагательные. Всё это говорит о постепенном обогащении активного словаря дошкольников с общим недоразвитием речи.

Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о том, что коррекционно-логопедическая работа по формированию словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи должна вестись систематически, целенаправленно, а также при тесном взаимодействии логопеда, воспитателей и родителей.



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Павлова Ирина Владимировна
Подразделение	кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Павлова И.В. Формирование процесса словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (1).docx
Название файла	Павлова И.В. Формирование процесса словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (1).docx
Процент заимствования	28.00 %
Процент самоцитирования	0.00 %
Процент цитирования	6.74 %
Процент оригинальности	65.26 %
Дата проверки	16:40:12 20 мая 2020г.
Модули поиска	Модуль поиска ИПС "Адилет"; Модуль выделения библиографических записей; Сводная коллекция ЭБС; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска переводных заимствований; Модуль поиска переводных заимствований по eLibrary (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по Wiley (RuEn); Коллекция eLIBRARY.RU; Коллекция ГАРАНТ; Модуль поиска Интернет; Коллекция Медицина; Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU; Модуль поиска перефразирований Интернет; Коллекция Патенты; Модуль поиска "ПГУ"; Модуль поиска общепотребительных выражений; Кольцо вузов; Коллекция Wiley
Работу проверил	Сафонова Ольга Владимировна ФИО проверяющего
Дата подписи	20.05.20  Подпись проверяющего

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

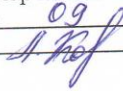


Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

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

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое» образование
Профиль подготовки: «Логопедия»
Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.
«04» 09 2019 г.


Задание

По выпускной квалификационной работе И.В. Павловой

1. Тема работы Формирование процесса словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Утверждена приказом по Университету «13» 12 2019 г. № 1375/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы 27.05.2020 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: изучение процесса словообразования и разработка системы упражнений и игр для формирования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи данного процесса.

Объект исследования: процесс словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования: система упражнений и игр по формированию словообразовательных операций у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

- изучить литературу по данной проблеме;
- провести констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности навыков словообразования у дошкольников с ОНР на материале разных частей речи;

- разработать систему упражнений, отражающих правила образования производных слов и способствующих развитию осознанного отношения к усвоению словообразовательных операций;
- экспериментально проверить эффективность данной системы упражнений, направленной на формирование словообразовательных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов дипломной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме изучения процесса словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи.	Июль-август 2019	
2.	Провести изучение уровня сформированности навыков словообразования у детей с ОНР в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь-октябрь 2019	
3.	Апробировать систему упражнений, направленных на формирование процесса словообразования у детей с общим недоразвитием речи в ходе формирующего эксперимента.	Ноябрь 2019-март 2020	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2020	

6. Дата выдачи задания 25.05.2019 г.

Руководитель Саша
(подпись)

Задание принял к исполнению Татьяна И.В.
(подпись)

Отзыв

на выпускную квалификационную работу И.В. Павловой «Формирование процесса словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи»

ВКР Ирины Владимировны посвящена одной из важнейших и до сих пор изучаемых проблем логопедии – формированию процессов словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. От степени овладения словообразовательными умениями и навыками детьми в дошкольном возрасте во многом зависит успешность развития речевых навыков и возможность усвоения знаний. Особенно это важно для детей, имеющих общее недоразвитие речи.

Студенткой проведен глубокий анализ литературных источников по проблеме и сделаны соответствующие теоретические выводы.

Проведенный Ириной Владимировной констатирующий эксперимент позволил выявить типичные ошибки детей, которые обусловлены тем, что ребенок с общим недоразвитием речи пассивно закрепляет слова и словосочетания в своем сознании. На данном основании ею была подобрана система заданий и упражнений, направленных на формирование осознанных навыков применения словообразовательных правил.

И.В. Павловой был проведен обучающий эксперимент, где студентка показала себя также хорошим организатором и педагогом. По итогам обучения проводился контрольный срез, показавший значительную динамику в усвоении детьми словообразовательных операций и эффективность предложенной системы работы.

Ирина Владимировна проявила заинтересованность, ответственность и творчество в проведении исследования.

Выпускная квалификационная работа И.В. Павловой выполнена в соответствии с требованиями ГАК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:
К.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование»



О.В. Сафонова

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валгина, Н.С. Современный русский язык. / Н.С. Валгина. – М.: Академия, 2003. – 124 с.
2. Вершинина, О.М. Особенности словообразования у детей с ОНР 3 уровня. / О.М. Вершинина. – Логопед. – № 1. – 2004. – С. 15-19.
3. Винокур, Г.О. Собрание трудов. / Г.О. Винокур. – М.: Гном и Д. 2000. – 304 с.
4. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. / А.Н. Гвоздев. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1981. – 269 с.
5. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учебно-методическое пособие. / Н.С. Жукова. – М.: Соц.-полит, журн., 1994. – 211 с.
6. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 185 с. – http://pedlib.ru/Books/1/0255/1_0255-1.shtml
7. Кубрякова, Е.С. Текст. Структура и семантика. / Е.С. Кубрякова. – М.: Академия, 2001. – 88 с.
8. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 96 с.
9. Лалаева, Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. / Р.И. Лалаева. – М.: Феникс, 2004. – 145 с.
10. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 405 с.
11. Логопедия. Методическое наследие // Под редакцией Волковой Л.С.: в 5 книгах. Книга 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи. – М.: Владос, 2003. – 306 с.
12. Логопедия // Под редакцией Волковой Л.С., Шаховской С.Н. – М.: Владос, 2006. – 368 с.

13. Негневицкая, Е.Н. Язык и дети. / Е.Н. Негневицкая, А.М. Шахнарович. – М.: Просвещение, 1981. – 78 с.
14. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др. // Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Академия, 2002. – 317 с.
15. Парамонова, Л.Г. Развитие словарного запаса у детей. / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 94 с.
16. Русский язык // Под редакцией Л.Л. Касаткина. – М.: Академия, 2004. – 503 с.
17. Серебрякова, Н.В. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста. / Н.В. Серебрякова. – М.: Коррекционная педагогика, 2008. – 258 с.
18. Смирнова, И.А. Принципы подбора наглядного материала при формировании у детей навыков словообразования. / И.А. Смирнова. – Логопед. – 2006. – № 6. – С. 69-73.
19. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6-7 лет. / Л.Н. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 1520с.
20. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников. / Ф.А. Сохин. //Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 39-43. – https://www.studmed.ru/view/sohin-fa-razvitie-rechi-detey-doshkolnogo-vozrasta_1a0aab8cc70.html
21. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду. / Ф.А. Сохин // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях // Отв. ред. Н.Н. Подьяков и др. – М.: Наука, 1988. – С. 37-45.
22. Спирова, Л.Ф. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений (под ред. Чиркиной Г.В.) Изд. 4-е, доп. / Л.Ф. Спирова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова. – М.: Аркти, 2005. – 271 с.
23. Спирова, Л.Ф. Нарушение речи у детей. Учителю о детях с нарушениями речи. / Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1985. – 181 с. – <http://pedlib.ru/Books/2/0049/2-0049-624.shtml>

24. Туманова, Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с ОНР. / Т.В. Туманова. – Дефектология. – № 5. – 2004. – С. 23-30.
25. Туманова, Т.В. Нарушения процессов словообразования в устной и письменной речи. / Т.В. Туманова. – М.: Владос, 2005. – 146 с.
26. Туманова, Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с ОНР. / Т.В. Туманова. – М.: Альфа, 2002. – 217 с.
27. Туманова, Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР. / Т.В. Туманова. – Воспитание и обучение детей с нарушениями. – 2003. – №6. – С. 54-58.
28. Туманова, Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с ОНР. / Т.В. Туманова. – Дефектология. – 2001. – №4. – С.68-76.
29. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном и Д, 1999. – 234 с.
30. Филичева Т.Б. Основы логопедии. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 269 с.
31. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева. – М.: Педагогика, 1999. – 121 с.
32. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Владос, 2008. – 296 с.
33. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. На материале ошибок школьника. / С.Н. Цейтлин. – М.: Просвещение, Изд. 3-е, испр. – М.: УРСС, 2009. – 403 с.
34. Цейтлин, С.Н. Словарь детских словообразовательных инноваций. / С.Н. Цейтлин. – СПб.: Детство-Пресс, 2006. – 281 с.
35. Четвёрушкина, Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. / Н.С. Четвёрушкина. – М.: Гном Пресс, 2006. – 172 с.

36. Чуковский, К.И. От двух до пяти. / К.И. Чуковский. – М.: КДУ, 2005. – 542 с. – <https://www.litmir.me/br/?b=72192&p=1>
37. Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при ОНР // Психолингвистика и современная логопедия. / С.Н. Шаховская. // Под редакцией Халиловой Л.Б. – М.: Педагогика, 1997. – 140 с.
38. Шахнарович, А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики. / А.М. Шахнарович. – М.: Мозаика, 1999. – 306 с.
39. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками. / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А.Зими́на. – М.: Академия, 2003. – 157 с.
40. Янко-Триницкая, Н.А. Словообразование в современном русском языке. / Н.А. Янко-Триницкая. – М.: Индрик, 2001. – 108 с.