

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО
ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ИМЕН
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
студентки очной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021206
Бондаревой Оксаны Юрьевны

Научный руководитель:
к.пед.н.,
доцент, И.Н. Карачевцева

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1 Современные лингвистические и психолингвистические представления о словообразовании имен существительных.....	7
1.2 Состояние навыка словообразования имен существительных у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	15
1.3 Методика логопедической работы по формированию навыка словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	23
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	33
2.1 Организация исследования исходного уровня развития навыка словообразования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	33
2.2 Методические рекомендации по формированию навыка словообразования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	56
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследовательской работы определена тем, что в настоящее время отмечается стремительный рост речевой патологии в силу множества причин. Достаточно распространенным речевым расстройством среди детей дошкольного возраста по психолого-педагогической классификации является общее недоразвитие речи (ОНР).

Изучению детей с общим недоразвитием речи посвящены исследования И.Т. Власенко, Г.В. Гуровец, Л.Н. Ефименковой, И.М. Жуковой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Н.В. Новоторцевой и др.

Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. отмечают у детей с ОНР, как правило, бедность словаря, аграмматизмы, несформированность фонетико-фонематической стороны речи.

Важнейшим условием социальной адаптации таких детей в дошкольном возрасте является достаточный уровень речевого развития, обеспечивающий в дальнейшем усвоение школьной программы, успешное овладение орфографически правильным письмом, что невозможно без высокого уровня сформированности языковых, в том числе морфологических обобщений. Усвоение морфологической системы языка тесно связано с формированием механизмов словообразования, которые основываются на способности анализировать, обобщать, дифференцировать языковые единицы по их значению и звуковой структуре. По мнению В.В. Лопатиной, овладение закономерностями словообразования на практическом уровне, умение выделять, дифференцировать и синтезировать морфемы, определять общие значения словообразовательных морфем представляет собой необходимые условия обогащения словарного запаса за счет производных слов, овладения грамматической системой языка, формирование предпосылок орфографически правильного письма, важнейшим принципом которого является морфологический принцип.

Исследования Т.В. Тумановой особенностей процессов словообразования установлено, что несформированность процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения лексических и грамматических значений у детей с общим недоразвитием речи приводит к особенностям формирования процессов словообразования. Неумение пользоваться различными способами словообразования приводит к ограниченной возможности обогащения словаря, к неточности понимания и дифференциации родственных слов.

Формирование процессов словообразования у детей дошкольного возраста с ОНР является одной из важнейших проблем в логопедии и до сих пор продолжает изучаться.

Таким образом, недостаточная разработанность этой проблемы и ее значимость для успешности обучения детей с общим недоразвитием речи позволяют определить данную тему как актуальную.

Цель исследования: совершенствование системы коррекционно-педагогической работы по формированию словообразования существительных у дошкольников с ОНР.

Задачи исследования:

1. Изучить лингвистическую, психолингвистическую и логопедическую литературу по проблеме исследования.
2. Определить содержание методики исследования процессов словообразования существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Выявить особенности процессов словообразования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
4. Провести сравнительный анализ состояния процессов словообразования имён существительных у старших дошкольников с ОНР и их сверстников 6 лет с нормальным речевым развитием.
5. Сформулировать методические рекомендации для организации коррекционно-педагогической работы по формированию процессов словообразования существительных у старших дошкольников с ОНР.

Объект исследования – коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка словообразования у старших дошкольников с ОНР и их сверстников с нормальным речевым развитием.

Предмет исследования – методические рекомендации по формированию навыка словообразования существительных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, III уровня речевого развития.

Гипотеза исследования: коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка словообразования существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет успешной при соблюдении следующих условий:

- 1) поэтапная коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка словообразования существительных;
- 2) тематический принцип предъявления материала;
- 3) отработка словообразовательных моделей существительных на разнообразном лексическом материале;
- 4) использование дидактических игр, как средства формирования навыка и способа стимулирования интереса к словообразовательной деятельности.

Методы исследования: аналитический (анализ литературы), эмпирический (наблюдение, педагогический эксперимент), обработки данных (количественный и качественный анализ полученных результатов).

Теоретико-методологическая основа исследования: теория формирования грамматического строя речи (А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина) теория общего недоразвития речи (Р.Е. Левиной, Т.В. Тумановой, Р.И. Лалаевой и др.).

Экспериментальная база исследования: муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 15 «Дружная семейка» г. Белгорода. В эксперименте принимали участие 20 детей дошкольного возраста. Возраст детей – 6 лет.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ОНТОГЕНЕЗЕ

1.1. Современные лингвистические и психолингвистические представления о словообразовании существительных

С точки зрения классического лингвистического подхода словообразование рассматривается двояко: с одной стороны - как процесс или результат образования новых слов, с другой - как особый раздел науки, учение о том, «как делаются слова» (Л.В. Щерба), по какой модели они построены и какой единицей мотивированы. Предметом непосредственного изучения при этом является слово, его состав, структура и способы его образования как действующей в языке единицы (26, 39).

Долгое время словообразование рассматривалось не обособленно, а как часть грамматической системы языка. В связи с этим словообразование наряду со словоизменением признавались «однопорядковыми явлениями» (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) и считались важнейшими аспектами усвоения грамматики родного языка. Но если учесть, что при словообразовании от одного слова образуются другие, отличные от него слова, а при словоизменении тождество слова (лексемы) не нарушается, т.е. одно и то же слово употребляется в разных грамматических формах, то, очевидно, что эти процессы не могут считаться «однопорядковыми». Тем не менее, некоторые учёные-лингвисты (Ф.Ф. Фортунатов, А.И. Смирницкий, А.А. Зализняк и др.) высказывали мысль о том, что граница между словообразованием и словоизменением не абсолютна. Более того, высказывалась мысль, что существует целый ряд промежуточных между этими процессами явлений (36).

Под словообразовательной системой понимаются элементы, из которых состоят слова, т.е. значимые части слова - корни, приставки,

суффиксы, окончания, их структура и роль в словопроизводстве, а также законы, по которым одни слова (производные) мотивируются другими (производящими) (37).

В лингвистике и психолингвистике уже давно сформировался устойчивый интерес к процессам детского словообразования. Современный научный мир рассматривает их как систему особых процессов, связанную с производством новых словесных единиц и являющуюся неотъемлемым компонентом языковой способности в целом (40).

Многие авторы механизм детского словотворчества связывают с формированием языковых обобщений, со становлением системы словообразования. Лексические средства из-за своей ограниченности не могут выразить новые представления ребёнка об окружающем, поэтому он прибегает к словообразовательному уровню (11).

Пристальный интерес к проблеме словообразования у нормально развивающихся детей начал зарождаться на рубеже XIX-XX веков. Практически все исследователи, изучавшие в разные времена речь детей, отмечали у них поразительные качества, наиболее ярко раскрывающиеся ещё в дошкольном возрасте. К таковым учёные относят в первую очередь особую внимательность, восприимчивость детей к речи окружающих и удивительную способность производить новые оригинальные наименования, отличные от образцов взрослой речи (1).

По мнению А.М. Шахнаровича, центральным моментом, определяющим становление словообразования в детской речи, является процесс обобщения связей предметного мира и языковых явлений и формирования имплицитных правил употребления грамматических форм. Вычленение морфем как значащих элементов языка, происходит не сразу, а на определённом этапе развития языковой и предметной деятельности (25).

Исследования А.М. Шахнаровича, Г.А. Черёмухиной показали, что лишь при таком «созревании» деятельностного опыта и языковой способности ребёнка «собственно детские» мотивированные

словообразовательные наименования и начинают выступать в качестве ведущих номинативных единиц (25).

Таким образом, несмотря на то, что полного единства в научных взглядах на природу и механизмы детского словообразования и словотворчества на сегодняшний день не достигнуто, тем не менее, все исследователи без исключения подчёркивают огромную значимость этих лингвокреативных процессов. Они, по мнению отечественных лингвистов, психологов, психолингвистов, являются одними из ярких показателей нормального развития речи. Словообразование, наряду с процессами словоизменения, называется «основной пружиной развития речи», стимулирующей овладение языком «как реальной, предметной действительностью и вместе с тем той реальной практикой, в ходе которой происходит это овладение» (Д.Н. Богоявленский, Д.Б. Эльконин и др.) (19).

При нормальном речевом развитии ребёнка и благоприятных условиях воспитания его активный словарь увеличивается очень быстро. Он увеличивается как в количественном, так и в качественном отношении.

Одновременно с увеличением количественной и качественной сторон словарного запаса у детей постепенно формируется навык словообразования. Четырёхлетние дети совершенно свободно образуют существительные с различными уменьшительно-ласкательными суффиксами: пальчик, зайчик, носик, куколка.

Дошкольники 5-6 лет легко выполняют упражнения на словообразование. От одного корня они могут образовать различные части речи: существительные, глаголы, прилагательные и др. (21)

Существительные появляются в речи ребёнка в числе первых слов, и некоторое время употребляются в неизменяемом виде. Исходной первоначальной формой существительного, как правило, является именительный падеж, так как именно эту форму ребёнок слышит от взрослого, называющего ему окружающие предметы. С момента расчленённого на морфы восприятия языкового материала дети начинают

дифференцировано употреблять единственное и множественное число, винительный и именительный падежи некоторых существительных, их уменьшительную форму наряду с неуменьшительной. При наличии в языке ребёнка до сотни существительных появляются первые образования форм слов по аналогии, свидетельствующие о наличии усвоения грамматического строя языка. Первоначально усваиваются численно преобладающие варианты окончаний данного падежа, которые на первых порах вытесняют падежные окончания, являющиеся частными вариантами общих форм. На ранних этапах развития речи дети не используют во множественном числе окончание -ы. В родительном падеже множественного числа окончание -ов используется на месте других вариантов этого падежа в течение длительного времени (7).

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнарвича, Д.Б. Эльконина.

Формирование грамматического строя речи, в том числе словоизменения и словообразования, осуществляется лишь на основе определённого уровня когнитивного развития ребёнка. При формировании словоизменения ребенок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения, так как, прежде, чем начать использовать языковую форму, ребёнок должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи дошкольник должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщение этих правил и закрепления их в собственной речи (9, 10).

Словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой - оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путём соединения, комбинирования морфем (11).

Полноценное овладение словообразованием родного языка основывается на усвоении исторически сложившихся в нём моделей. Это означает, прежде всего, познание семантики конкретных производных слов, представленных в речевом общении с взрослыми носителями языка. В процессе восприятия производных слов происходит овладение формами, значением и способами сочетаемости того языкового «строительного материала», который впоследствии может быть использован ребёнком при самостоятельном продуцировании слов (18).

В ходе овладения активным словарём ребёнок упражняется в связывании слов - образуются словесные связи, формируется словоизменение и словообразование. Усвоение грамматических норм идёт по мере накопления словаря в практическом их применении. Ребёнок не только слушает и слышит, но сам начинает использовать грамматические формы в высказываниях (14).

Анализ литературных данных по проблеме овладения детьми словообразованием в онтогенезе позволяет структурировать информацию о времени возникновения, возрастных границах и этапах детского словообразования (19).

В наиболее ранних исследованиях учёные констатировали факты усвоения словообразования уже детьми 3-летнего возраста. Промежуток от 3 до 4 лет рассматривается как период активного словотворчества (18).

Детально возрастные границы становления системы словообразования во взаимосвязи с развитием грамматического строя речи в онтогенезе впервые обозначил А.Н. Гвоздев.

По данным А.Н. Гвоздева у дошкольников от 1 года 10 мес. до 2 лет 1 мес. выделяется этап формирования грамматического строя речи, который характеризуется появлением первых форм слов. Уже в этот промежуток в самостоятельной речи ребёнка появляются первые существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами («-чк, -очк, -к, -чик, -ок, -ик»), а также суффиксами уничижительности («-к, -ышк, -ишк»). Это является

свидетельством уже начавшегося овладения самыми элементарными словообразовательными процессами. Однако в речи ребёнка имеется большое количество аграмматизмов (4).

Следующий этап по А.Н. Гвоздеву характеризуется использованием системы флексий для выражения связей слов (2года 1 мес. - 2 года 6-10мес.)

Последовательность усвоения ребёнком грамматических форм слов определяется семантической функцией и частотностью использования в речи окружающих (4).

Общей тенденцией детской речи является первоначальное усвоение наиболее частотных флексий. В течение определённого времени дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание, которое А.Н. Гвоздев называет «главенствующим».

Характерной чертой детской речи на этом этапе является стремление к унификации основы различных форм слова. Вначале отмечается однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма.

Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного. Добавляются суффиксы увеличительности, обозначения предмета по действию, качеству («-к, -ашк, -ишк»). Интенсивно образуются существительные с суффиксами действующего лица («-щик, -тель, -ец»), отвлечённых понятий (-ень), детёнышей (-еныш). При этом А.Н. Гвоздев подчёркивал широкую распространённость и психолингвистический механизм детских образований по аналогии (4).

3 период - период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет). В этот период значительно сокращается свободное использование словотворчества, так как ребёнок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил.

Около пяти лет отмечаются первые случаи сложного словообразования («рыбьежирная») (5, 9).

В промежуток с пяти до шести лет ребёнок совершенствуется в суффиксальном, префиксальном и смешанном способах словообразования, постигая вариативность морфем в разных частях речи. Результатом являются как не совпадающие с взрослым языком, так и нормативные слова. При этом они чаще образуются смешанным или сложным способами (19).

Известно, что 5-6-летние дошкольники с нормальным речевым развитием на практическом уровне уже хорошо владеют средствами и способами самостоятельного словообразования. Результатами их словообразования в большинстве случаев являются слова, совпадающие с языковыми нормами, тогда как образование неологизмов встречается лишь в отдельных случаях (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович) (18).

К 6-7 годам ребёнок начинает прибегать к словообразованию в тех случаях, когда не знает необходимого названия или считает его недостаточно точным (11).

Одними из наиболее поздно усваиваемых А.Н. Гвоздев назвал случаи приставочного образования существительных, сложных прилагательных, наречий сравнительной степени, образования глаголов от существительных и прилагательных суффиксально-префиксальными способами (4).

А.Г. Тамбовцева выделяет три этапа овладения способами словообразования:

Первый - примерно от 2,6 до 3,6 - 4,0 лет - накопление первичного словаря мотивированной лексики и формирования предпосылок словообразования. Словопроизводство в этот период носит случайный, ситуативный характер и проявляется в виде единичных случаев образования слов по аналогическому или корреляционному типам. Словотворчество возникает по типу речевой ошибки.

Второй - примерно от 3,6 - 4 до 5,6 - 6,0 лет - активное освоение словопроизводства, формирование обобщённых представлений о мотивированности наименований, возникновение словообразования дефиниционного типа, т.е. на синтаксической основе. В этот период зарождается и развивается словотворчество.

Третий - после 5,6 - 6,0 лет - усвоение норм и правил словообразования, формирование самоконтроля и критичности к собственной речи. Следствием этого является снижение интенсивности словотворчества и количества речевых ошибок. Словопроизводство начинает носить более точный характер, поскольку ребёнок постигает правила универбизации, традиции словообразования (25).

Таким образом, к школьному возрасту ребёнок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребёнку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

Итак, можно полагать, что при нормальном речевом развитии ребенка и благоприятных условиях воспитания, его активный словарь увеличивается как в количественном, так и в качественном отношении. Одновременно с увеличением словарного запаса у детей постепенно формируется навык словообразования. Существительные появляются в речи ребенка в числе первых слов. При наличии в языке ребенка до сотни существительных, появляются первые образования форм слов по аналогии, свидетельствующие о наличии усвоения грамматического строя языка. Усвоение грамматических норм идет по мере накопления словаря в практическом их применении. Ребенок не только слушает и слышит, но сам начинает использовать грамматические формы в высказываниях.

1.2. Состояние словообразования существительных у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано Р.Е. Левиной в 50-60-х гг. XX в.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (15).

Одним из главных признаков ОНР является более позднее начало развития речи, скудный запас слов: первые слова появляются к 3-4, а иногда к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна. Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя языка при ОНР исследовали Б.М.Гриншпун, В.К.Воробьева, Р.И.Лалаева, Н.В.Серебрякова, Т.В.Туманова, Т.Б. Филичева и др. (26).

У детей с ОНР наблюдается отставание экспрессивной речи при относительно благополучном понимании обращённой речи, недостаточная речевая активность. У этих детей отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Так же, у них снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий, отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением (12).

Р.Е. Левиной разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи. Она выделила три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи (15). Т.Б. Филичева выделила четвертый уровень речевого развития у детей с общим недоразвитием речи (30).

Первый уровень речевого развития характеризуется крайне ограниченными речевыми средствами общения, в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже сформированной. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечётко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, обозначая разницу значений интонацией и жестами (12, 14).

Описывая второй уровень речевого развития, Р.Е. Левина указывает на возросшую речевую активность детей. Для детей этого уровня речевого развития характерно использование простых предложений, состоящих из 2-3, иногда 4 слов, у них появляется фразовая речь. На этом уровне фраза остаётся искажённой в фонетическом и грамматическом отношении. Отмечается смешение падежных окончаний, многочисленные ошибки в употреблении родительного падежа множественного числа существительных, в употреблении числа и рода глаголов, в согласовании прилагательных и числительных с существительными (15, 16).

Словарный запас на данном уровне становится более разнообразным, но по-прежнему отстаёт от возрастной нормы, остаётся ограниченным качественно и количественно. (9).

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

Характерным является недифференцированное произнесение звуков, один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Вызывает трудности использование вариантов слов, детям не всегда удаётся

подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Название части предметов заменяется названием целого предмета, нужное слово – другим, сходным по значению.

В высказываниях преобладают простые распространённые предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Понимание обращённой речи приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур (10, 11, 22).

По мнению Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной и др. все разновидности общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста можно отнести к одной из групп.

Доктором педагогических наук Т.Б. Филичевой после проведения многолетнего массового изучения речи шести – семилетних детей была выделена ещё одна категория детей, которая оказывается за пределами описанных выше групп, группа детей с четвертым уровнем речевого развития (30, 31).

Дети, отнесённые к четвёртой группе, на первый взгляд производят довольно благополучное впечатление: у них нет грубых нарушений звукопроизношения, а лишь имеется недостаточно чёткая дифференциация звуков. Понимая значение слов, они не могут удержать в памяти его фонематический образ, в связи, с чем происходит искажение звуконаполняемости в разных вариантах.

Характерными признаками нарушения речи детей четвёртой группы является недостаточная внятность, выразительность, немного вялая артикуляция и нечёткая дикция, все эти показатели создают впечатление общей смазанности речи.

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера у детей этой группы обнаружены отдельные нарушения смысловой стороны языка,

значительные трудности вызывает образование слов с помощью увеличительных суффиксов и многое другое. (12, 22).

Анализируя состояние речи у детей с ОНР, исследователи констатируют у них недостаточность словообразовательных навыков уже в дошкольном возрасте (7, 19, 21).

Ведущим механизмом формирования грамматического строя речи является овладение ребёнком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия (20).

При ОНР формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарём. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития (10).

Нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определённых языковых единиц и элементов из закреплённой в сознании ребёнка парадигмы и их объединение в определённые синтагматические структуры (9).

Для процессов словообразования дошкольников с ОНР характерна языковая асимметрия, т.е. отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков.

У дошкольников с ОНР наблюдается большое количество смешений морфем не только семантически близких, но и семантически далёких, не входящих в парадигму морфем одного и того же значения (10).

Дети с нарушенным развитием речи длительно и стойко не замечают грамматической изменемости слов родного языка, вовлекая всё новые и новые слова и их фрагменты в различные сочетания между собой. Трудности использования ребёнком системы флексий объясняется тем, что в воспринимаемых словах лексическая основа слова выступает для ребёнка как постоянный словесный раздражитель, связанный с конкретным обозначением предметов, действий и т.п. Префиксы, суффиксы и окончания являются для него меняющимся окружением основы, не обладающим конкретным значением, представляя тем самым физиологически слабый словесный раздражитель, который не воспринимается детьми (7).

Р.Е. Левина указывает на неумение пользоваться способами словообразования у детей с ОНР третьего уровня. Состояние речевого развития у этих детей характеризуется снижением понимания оттенков значений однокоренных слов (15).

Современные исследования Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой позволили сравнить словообразовательные возможности детей с нормальным речевым развитием и детей с ОНР. Авторы указывают на доступность словообразовательных операций детям с третьим уровнем речевого развития. На этом уровне ребёнок уже понимает и может самостоятельно образовывать новые слова по некоторым наиболее распространённым словообразовательным моделям. Но одновременно с этим, ребёнок затрудняется в правильном выборе производящей основы и использует неадекватные аффиксальные элементы. Часто попытки провести словообразовательные операции приводят к нарушению

звукослоговой структуры производного слова, остаются ошибки в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (26, 31).

Н.С. Жукова указывает, что находясь на третьем уровне речевого развития, ребёнок с ОНР начинает различать изменения значений, вносимых отдельными частями слова – флексиями, приставками, суффиксами. В исследованиях автора указываются такие лексические ошибки, как: замены названий действий словами, близкими по ситуации и внешним признакам, непонимание и неточное употребление названий форм предметов, недостаточное употребление прилагательных, неправильное образование существительных, прилагательных и глаголов суффиксальным и префиксальным способами (7).

Т.В. Туманова изучая проблему словообразования у дошкольников с ОНР пришла к выводу, что проблема овладения словообразовательной системой языка детьми с ОНР представлена в литературе крайне недостаточно. Автор указывает на то, что информация по данному разделу носит больше описательный характер, поскольку лишь констатирует те или иные трудности словообразования, не анализируя подробно патологический механизм, лежащий в основе нарушения словообразовательных умений и навыков. Наиболее современные и полные представления о характере становления словообразовательных операций у детей с ОНР сложились в результате многолетнего исследования Т.В. Тумановой. Его результатом стало выявление у дошкольников с ОНР своеобразия и специфических особенностей операций семантического анализа и синтеза, лежащих в основе словообразовательных процессов (25).

По данным автора наиболее яркие затруднения проявляются в следующем:

- недостаточные возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов;

- трудности адекватного выделения общего и различного в звучании однокоренных слов, проявляющиеся в неправильном употреблении производного и производящих слов;

- ошибки в выборе производящей основы для будущего слова, в результате чего образуются детские неологизмы («белёвая» - машинка для стирки белья, «еденая» - машина, которая едет);

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

- недифференцированное понимание значений аффиксальных словообразовательных элементов (например, одна и та же картинка подбирается к глаголам «пришел», «подошел», «перешел»);

- 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 называют того, кто точит ножи?», ребенок отвечает «точилки, нет, точилка...а может точинник?») и т.п.);

- смешение слов с многозначными аффиксами (например, для картинки «цветник» ребенок признает правильными такие варианты слов, как «цветник», «цветочница»);

- несоблюдение формальных условий при образовании нового слова, а именно: его звуковой, слоговой структуры, ударности и прочее (например, вместо «нарисовал», ребенок говорит «санаявал»);

- замещение словообразования на аграмматичное ситуативное высказывание (например, вместо «муравейник» - куча, для муравьев которая) (26).

Представленная типология словообразовательных ошибок демонстрирует трудности, возникающие у детей с ОНР как на этапе

восприятия речи, так и на этапах внутреннего программирования и моторной реализации речевой программы.

Таким образом, Т.В. Тумановой были сделаны важные выводы, свидетельствующие о слабой готовности дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня к выполнению базовых словообразовательных операций; а именно:

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

- у детей с ОНР отмечен низкий уровень сформированности предпосылочных для развития словообразования условий. Причем наблюдается недостаточность как речевых условий (скудость первичного словаря мотивированной лексики, ограниченность использования производных форм в активном и пассивном плане), так и условий когнитивных (слабость мотивационной сферы, недостаточность объема зрительной и слуховой памяти, памяти на линейный вербальный ряд, неточность спецификации ситуации и т.д.). Значительно нарушены все компоненты интегративных операций и правила их проведения: выбор мотивирующей основы, нахождение в долговременной памяти нужной словообразовательной морфемы и синтезирование ее с производящей основой (26).

Таким образом, каждый уровень речевого развития характеризуется определённым соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений. Разделение логопедом детей с общим недоразвитием речи на условные группы по степени тяжести речевых нарушений позволит более тщательно составить план коррекционной работы с учётом особенностей детей каждой группы, наметить последовательность, цели обучения и дать полезные рекомендации по развитию речи во всех видах деятельности педагогам, занимающимся с детьми.

Так же, выше сказанное позволяет нам сделать вывод о существенном снижении возможностей дошкольников с недоразвитием речи в усвоении словообразовательных морфем как языковых знаков и в овладении операциями с ними. Такое отставание существенно тормозит становление не только лексической системы языка, но всего словообразовательного уровня языковой способности и, как следствие, речевого развития в целом.

1.3. Методика логопедической работы по формированию навыка словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи

Исходя из характеристики структуры общего недоразвития речи, исследователи рекомендуют включать в коррекционно-образовательный процесс упражнения по подбору родственных слов, по изменению грамматической формы слова, по обучению навыкам образования уменьшительно-ласкательных форм слов и т. п. (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер и др.). Дети должны приучаться находить общие и отличительные признаки в словах, практически сопоставлять одинаковые корни и разные приставки или суффиксы(16).

Структура такой работы с детьми, предусматривает, в частности, формирование у них навыка сопоставления названий аналогичных предметов, отличающихся друг от друга размерами (нос - носик, хвост – хвостик), объяснение в доступной форме изменений, произошедших в значении изучаемых слов. Использование специальных дидактических игр и упражнений должно составить основу практического различения, выделения и обобщения значимых частей слов и, таким образом, способствовать полноценному овладению словом в его лексическом и грамматическом аспектах.

В рамках общей коррекционной программы выделяются отдельные тематические занятия по обучению детей навыкам словообразования на материале существительных (например, со значением деятеля, вместилища),

прилагательных (например, со значением соотнесенности с предметами питания, материалами, растениями, временами года и пр.), глаголов со значением разной направленности действий, а также сложнообразованных слов.

Словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одной из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой - оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем.

Для формирования и закрепления этих моделей, прежде всего, уточняют связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием).

Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик, выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

Логопедическая работа направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. При этом развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно.

Большую роль в расширении объема лексического запаса играет обучение детей навыкам словообразования. Уточнение значений слов связано с необходимостью направленности внимания детей на звучание значимых частей слова. Важно показать, как с изменением их звучания изменяется сам смысл слова.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина в своей программе дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», предлагают начинать работу с

формирования навыка словообразования существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (32).

На первоначальных этапах образования уменьшительно-ласкательных слов дается сопоставление двух предметов — большого и маленького, подчеркивается, как по-разному они называются. Интонационно выделяется суффикс (кот — котик, куб — кубик, рот — ротик и т. д.). Далее детям предлагается поднять только ту картинку, которую называет педагог: у кого шар, шарик, мяч, мячик, машина, машинка.

Включая упражнения на закрепление новых слов в самостоятельной речи, дети сначала повторяют вслух за педагогом предложенный образец, а затем самостоятельно составляют предложения.

При этом можно использовать:

- а) демонстрацию действий;
- б) картинок;
- в) опорные слова;
- г) вопросы.

Обучая детей употреблению существительных с уменьшительными значениями, важно правильно подобрать наглядный материал.

Так, сначала даются упражнения на образование существительных мужского рода с суффиксом «ик-ок» (хвостик, бантик, грибок, дубок, затем существительных женского рода с суффиксом «к» (куколка, машинка).

Большое внимание уделяется обучению детей образованию новых существительных с помощью суффиксов, например: «ница» (в значении вместилища — сахарница, «ник» (чайник, слов, обозначающих лиц по их действиям и способу деятельности (суффиксы: ница, ка, унья, ист — артистка, шалунья, покупательница, воспитательница, машинист, журналист).

Обучение и закрепление навыков словообразования проводится в виде различных игровых фрагментов, где действующими лицами являются сами дети или их любимые персонажи. Широкое использование наглядности,

элементов музыки, активизации речевой деятельности, различные формы поощрений помогают поддерживать эмоциональный положительный настрой детей, интерес к занятиям.

Т.В. Туманова предлагает применять способ словообразования по аналогии в качестве основного, опорного способа в процесс обучения дошкольников с общим недоразвитием речи словообразованию (25).

Первый раздел включает в себя ориентировочно-исследовательскую деятельность детей.

Туманова выделяет два направления.

Первое - формирование предварительной ориентировки детей в формально-семантической структуре слов на основании таких критериев, как: длина слогового контура, звуковое сходство пар родственных слов. Для ориентировки детей в морфемной структуре слов используется метод их бинарного (парного противопоставления, сопровождающийся сравнением содержательного аспекта).

Так же имеются определенные требования к отбору речевого материала для специальных упражнений.

В современной лингвистике в зависимости от степени членимости слов выделяют два класса: исходные, или производящие основы, типа «лист», и производные слова типа «лиственный». Именно такой принцип деления слов обуславливает целесообразность указанных выше критериев для ориентировки. Объединяя исходные и производные слова в пары для ориентировки, необходимо соблюдать следующие условия:

- наличие между словами существенной семантической разницы, например, «камень-каменщик». Уменьшительно-ласкательные суффиксы не изменяют полностью значения слова, а лишь меняют качественную характеристику обозначаемого, а поэтому представляется нецелесообразным начинать с них парное противопоставление значений слов;

- наличие значительной кинестетически ощутимой разницы между исходным и производным словами. В ряде случаев, когда

словообразовательный аффикс выражен одним звуком, ребенок игнорирует произносительную разницу между вариантами слов («конфета-конфетка»), использование продуктивных словообразовательных принципов: суффиксального – для имен существительных и прилагательных, префиксального - для глаголов;

- подбор слов, имеющих четкие границы членимости, например «ключ-ключник»;

- 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.

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, как следствие - обобщенности восприятия морфем). Все это должно помочь детям осознать морфему как отдельный языковой знак. Необходимо:

- закрепить навык нахождения однокоренных слов в контексте;
- закрепить умение выделять в словах словообразовательные аффиксы;
- отметить изменение, которое произошло с реальными предметами, явлениями;
- сформировать умение определять позицию словообразовательного аффикса в слове;

Показать наглядно способы конструирования наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Соблюдая перечисленные требования к лексическому материалу приведем следующие образцы слов:

- существительные с суффиксом «ник»: пожарник, лесник, школьник;
- относительные отыменные прилагательные с суффиксом «ов»: сливовый, луковый, гороховый;
- приставочные глаголы: убежал, выбежал, забежал.

Второй раздел включает в себя обучение дошкольников с общим недоразвитием речи навыкам осознанного образования производных слов. Подобное осознание становится возможным, когда формируются обобщенное восприятие не только предметного мира, но и языковых явлений, т. е. по мере усвоения правил словообразования. Теперь необходимо:

- закрепить навыки составления производных слов по знакомым словообразовательным моделям;
- продолжить формирование у ребенка обобщающего значения словообразовательных морфем;
- научить сравнивать между собой словообразовательные модели, выделять в них похожие и различные компоненты (на слух и графически);
- сформировать понимание общности производящей основы для нескольких производных наименований;
- закрепить навыки осознанного применения словообразовательных правил.

В результате проведения подобной работы дети должны научиться обобщать значение морфологических элементов слов, закрепить умение их соединения в рамках целостного слова в соответствии, как с формально-семантическими, так и с фонетическими правилами русского языка.

В основу коррекционной работы по формированию навыков словообразования положены такие дидактические принципы, как переход от простого к сложному, системность и концентричность при изучении материала, который подобран с учетом возрастных особенностей детей, а также с учетом ведущей деятельности дошкольника – игры. Комплексный

подход и систематичность занятий, направленных на развитие словообразовательных навыков обеспечивают эффективность работы.

В отечественной логопедии накоплен достаточный теоретический, практический и методический материал по изучению и развитию навыка словообразования существительных у дошкольников с ОНР. Но отсутствуют точные данные и формы организации работы для таких детей. То есть этот вопрос недостаточно освещен в литературных источниках. Нас заинтересовала данная проблема, и мы решила изучить современную литературу по данному вопросу.

При анализе методической литературы по вопросам формирования навыка словообразования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы рассматривали статьи, где авторы представили различные упражнения и игровые технологии. Так, например, Н.Г. Друговская в своей статье «Дидактические игры с использованием пуговиц для детей 4-5 лет с речевыми нарушениями» предлагает ряд игр направленных на формирование навыка словообразования имен существительных. Автор говорит о том, что в своей практической деятельности для развития речи детей с ОНР, ФФН, мы используем различные игровые приемы, в том числе дидактические игры. Они создаются в обучающих целях для повышения эффективности коррекционной работы с детьми. Сюда Н.Г. Друковская включает образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Автор предлагает, выбрав пуговицу-предмет, назвать его ласково, т.е. изменить слово так, чтобы оно обозначало название маленького предмета. Н.Г. Друковская делает вывод о том, что работа по развитию речи детей с использованием пуговиц позволяет так же прекрасно развивать мелкую моторику, усидчивость. Они привлекают внимание детей, а необычность приятно удивляет. В ходе дидактических игр ребенок не только получает новые знания, но и обобщает и закрепляет их (5).

А.Д. Петрушева в статье «Снежные слова» предлагает конспект занятия для детей 5-6 лет с ОНР. В рамках этого занятия автор ставит задачу развивать навык и словообразования имен существительных. Он предлагает следующую игру с использованием сухого бассейна. Дети подбирают однокоренных слова к слову «снег» и кидают шарики в бассейн, каждый шарик – слово. А.Д. Петрушева делает вывод о том, что разработанный конспект логопедической работы поможет расширению детского лексикона, позволит качественно изменить уровень их лексико-грамматического развития и речевого общения(16).

Т. Д. Козырева в своей статье «Игры на развитие словообразование для старших дошкольников» приводит пример игр по формированию словаря имен существительных. Автор говорит о том, что овладение способами словообразования – один из главных показателей нормального речевого развития. Словообразование рассматривают как основной путь и средство пополнения словарного состава языка. Она предлагает следующие упражнения: «Ласковые имена», «Малыши», «Гномик», «Назови ласково» (образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов), «Назови профессию», «Мужские и женские профессии» (образование существительных обозначающих профессии и лиц, осуществляющих действия), «Что для чего?» (образование существительных со значением вместилища), «Два брата» (образование существительных с суффиксами -ик-, -ищ-), «Скажи правильно» (образование существительных со значением уничижительности), «Гости из далеких стран» (образование существительных со значением принадлежности по национальности), «Два слова в одном» (обозначение предмета по действию или качеству (слово + слово), «Придумай имя», «Как назвать такого человека?» (образование существительных из различных частей речи)(9).

Таким образом, автор делает вывод о том, что развитие словообразования представляет собой сложный постепенный

многоуровневый процесс, который начинается в младшем дошкольном возрасте и заканчивается уже в школьном.

Вывод по первой главе:

1. На протяжении последних десятилетий отмечается активный процесс словообразования в русском языке, отражающий постоянные изменения в жизни нашего общества. Термин «словообразование» в лингвистике употребляется в двух значениях: как название процесса образования новых слов в языке и как название раздела языкознания, изучающего словообразовательную систему языка.

2. При нормальном речевом развитии ребенка и благоприятных условиях воспитания, его активный словарь увеличивается как в количественном, так и в качественном отношении. Одновременно с увеличением словарного запаса у детей постепенно формируется навык словообразования. Существительные появляются в речи ребенка в числе первых слов. При наличии в языке ребенка до сотни существительных, появляются первые образования форм слов по аналогии, свидетельствующие о наличии усвоения грамматического строя языка.

3. У дошкольников с ОНР отмечаются формальные отказы от словообразования. Это обусловлено снижением речевой мотивации, сужением зрительной и слуховой памяти, нарушением анализа ситуации и выделения в ней значимых для наименования компонентов. Типично непринятие словообразовательных задач, что выражается в разных проявлениях. Полный отказ выполнять задание и неадекватные замены возможного производного слова на готовую лексему, в связи с чем, у них задерживается обогащение словаря, развитие языковой компетенции и речевой коммуникации в целом.

4. Усвоение грамматических норм идет по мере накопления словаря в практическом их применении. Ребенок не только слушает и слышит, но сам начинает использовать грамматические формы в высказываниях. К школьному возрасту ребенок с ОНР овладевает в основном всей сложной

системой практической грамматики, что позволяет перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

5. Авторы адаптированных программ отмечают, что работы по развитию навыка словообразования существительных с детьми с ОНР необходимо проводить с постепенным усложнением. В свою очередь, авторы-практики в своих статьях утверждают, что нужно включать в работу над данным процессом игры, наглядные модели, различные формы устного народного творчества. Которые, по их мнению, способствуют более увлекательному и эффективному обучению словообразования существительных, обогащению словаря и в конечном итоге развитию речи детей.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.

2.1. Организация исследования исходного уровня развития словообразования существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Эксперимент проводился в ДОУ № 15 комбинированного вида г.Белгорода. В эксперименте приняли участие дети старшего дошкольного возраста. В эксперименте участвовало 20 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и без речевых нарушений. Возраст испытуемых 6 лет.

Цель констатирующего эксперимента – выявление исходного уровня развития словообразования существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа) и их сверстников с нормальным речевым развитием (контрольная группа).

Задачи исследования:

- 1) Определить содержание методики исследования навыка словообразования существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
- 2) Изучить уровень развития навыка словообразования существительных у старших дошкольников без речевых нарушений.
- 3) Выявить нарушения навыка словообразования существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
- 4) Сравнить результаты изучения исходного уровня развития словообразования существительных у старших дошкольников с ОНР и без речевых нарушений.

Исходя из цели и задач исследования, были определены направления и этапы обследования и подобраны адекватные методики диагностики навыка словообразования существительных у детей старшего дошкольного возраста. Для проведения констатирующего эксперимента за основу была взята методика Лалаевой Р.И. (12) (см. Приложение 1).

I этап обследования: **самостоятельное словообразование:**

1) *Образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением.*

Инструкция: Ребенку предлагаются парные предметные картинки с изображением большого и маленького предмета. Экспериментатор показывает картинку и задает вопрос: «Это что?» При затруднениях при выполнении заданий оказывает помощь следующим образом: «Машина – это большая, а как назвать ласково одним словом маленькую машину?».

2) *Образование названий детёнышей животных.*

Инструкция: В начале исследования формируется ориентировка в задании: «У утки родились маленькие уточки».

«Про детеныша утки мы скажем: утенок» и т.д.

3) *Образование имен существительных, обозначающихместилище чего-нибудь.*

Инструкция: В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Сахар хранится в сахарнице. А как назвать посуду, в которой хранится чай?». В дальнейшем экспериментатор показывает картинку (или называет слово) и задает аналогичный вопрос.

4) *Образование имен существительных со значением единичности.*

Инструкция: В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Представь себе, что на улице идет снег, и маленькая частичка снега упала тебе на лицо. Эта частичка снега называется «снежинка». Итак, снег – снежинка». Далее детям предлагается образовать по аналогии другие производные слова.

5) *Образование имен существительных женского рода.*

Инструкция: В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Вспомним сказку про трех медведей. Папа медвежонка – медведь. А как назвать его маму? (Медведица). А теперь я буду называть папу, а ты называй маму детенышей животных. Волк - ...» и т.д.

6) *Образование названий профессий мужского рода.*

Инструкция: Ребенку задаются следующие вопросы: «Работает на кране – крановщик». Как называют того, кто чинит часы?»

7) *Образование названий профессий женского рода.*

Инструкция: Ребенку задаются следующие вопросы: «Мужчина по профессии учитель. Как называют женщину с такой же профессией?»

II этап обследования: понимание различных форм словообразования.

1) *Понимание существительных с уменьшительно-ласкательным значением.*

Инструкция: Ребенку предлагаются парные предметные картинки с изображением большого и маленького предмета, например, «машина» и «машинка». Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Покажи, где машина. А где машинка?»

2) *Понимание названий детёнышей животных.*

Инструкция: Перед ребенком раскладываются три картинки на слова одной семантической группы, например, утка, утенок, утята. Дается следующая инструкция: «Покажи, где утенок. А где утка? Где утята?».

3) *Понимание имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь*

Инструкция: Для чего нужна сахарница?

4) *Понимание названий профессий мужского рода.*

Инструкция: Ребенку предлагаются предметные картинки с изображением профессий мужского пола. Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Покажи, где строитель? И т.д.».

5) *Понимание названий профессий женского рода.*

Инструкция: Ребенку предлагаются предметные картинки с изображением профессий женского пола. Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Покажи, где учительница? И т.д.»

В ходе эксперимента, после выполнения каждого задания выставлялся количественный балл в соответствии с предложенной системой оценок Р.И. Лалаевой. Каждое задание оценивается по единой 4-балльной системе:

4 балла - высокий уровень - правильное и самостоятельное выполнение задания.

3 балла - уровень выше среднего - правильное выполнение задания с помощью экспериментатора или самостоятельное исправление неправильного ответа после уточнения задания, единичные случаи ошибок при выполнении задания.

2 балла - средний уровень - правильное выполнение более половины задания.

1 балл - уровень ниже среднего - ошибки в большинстве предложенных заданий, помощь экспериментатора неэффективна.

0 баллов - низкий уровень - неправильное выполнение всех заданий, простое повторение заданного слова или отказ от выполнения задания, помощь экспериментатора неэффективна.

Результаты обследования суммировались и соотносились с одним из уровней успешности:

33-48 баллов - высокий уровень р.р.

16-32 баллов - средний уровень р.р.

0-15 баллов - низкий уровень р.р.

На основании экспериментальных данных проводился количественный и качественный анализ.

Количественные данные о состоянии навыка словообразования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа) (табл. 2.1) и у детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа) (табл. 2.2) представлены ниже.

Таблица 2.1

Результаты обследования навыка словообразования имен существительных у детей с общим недоразвитием речи

Ф.И. ребенка	Экспрессивная сторона речи							Общий балл	Импрессивная сторона речи					Общий балл	Уровень реч.р.
	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5		
Аня Ж.	3	2	2	2	4	3	2	18	3	2	2	2	4	13	31/СР
Женя Ч.	3	3	2	2	3	1	2	16	3	3	2	2	3	13	29/СР
Даша Т.	3	2	2	2	4	2	2	17	3	2	2	2	4	13	30/СР
Вероника С.	3	3	2	2	4	3	2	19	3	3	2	2	4	14	33/В
Миша Б.	3	2	2	3	4	2	2	18	3	2	2	3	4	14	32/СР
Дима Т.	3	3	2	2	2	3	2	17	3	3	2	2	2	12	29/СР
Кирилл С.	3	4	2	2	2	2	2	17	3	4	2	2	2	13	30/СР
Виктор С.	2	2	2	3	4	3	2	17	2	2	2	3	4	13	30/СР
Саша А.	3	3	3	3	3	3	2	20	3	3	3	3	3	15	35/В
Алина В.	3	2	2	2	4	3	2	18	3	2	2	2	4	13	31/СР
Общий балл	29	26	21	23	34	25	20		29	26	29	26	34		

Таблица 2.2

Результаты обследования навыка словообразования имен существительных у детей нормальным речевым развитием

Ф.И. ребенка	Экспрессивная сторона речи							Общий балл	Импрессивная сторона речи					Общий балл	Уровень реч.р.
	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5		
Маша П.	4	4	3	3	4	4	3	25	4	4	3	3	4	18	43/В
Валера Т.	3	4	3	4	4	3	3	24	3	4	3	4	4	18	42/В
Даша К.	3	4	3	3	4	3	3	23	3	4	3	3	4	17	40/В
Аня С.	4	4	3	3	4	3	3	24	4	4	3	3	4	18	42/В
Миша О.	4	4	3	3	4	4	3	25	4	4	3	4	4	19	44/В
Данил Т.	4	4	3	3	4	4	4	26	4	3	3	3	4	17	43/В
Артем С.	3	4	3	3	4	3	4	24	3	4	3	3	4	17	41/В
Егор Н.	3	4	3	4	4	3	3	24	3	4	3	4	4	18	42/В
Женя Л.	4	4	3	3	4	4	3	25	4	4	3	3	4	18	43/В
Алёна Ф.	3	4	3	4	4	3	3	24	3	4	3	4	4	18	42/В
Общий балл	35	40	30	33	40	34	32		35	39	30	34	40		

При исследовании словообразования существительных у детей контрольной и экспериментальной групп было выявлено, что на фоне относительно развернутой речи у детей экспериментальной группы наблюдается неточное употребление многих существительных, замены, ошибки, присущие детям с ОНР.

Возникающие у детей специфические ошибки в виде различных замещений нужной лексики другим словом, свидетельствуют о несформированности целостной системы словообразования существительных. Наиболее трудными заданиями, как для детей контрольной группы, так и для детей экспериментальной группы, были образование имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь, образование имен существительных со значением единичности и образование профессий женского и мужского рода.

Наиболее легким заданием оказалось образование имён существительных женского рода, на что указывает количество набранных баллов, как у детей контрольной группы, так и у детей экспериментальной группы и образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, а также образование названий детёнышей животных.

Как видно из (табл. 2.1 и 2.2), дети контрольной группы в преобладающем большинстве случаев справились со всеми заданиями на словообразование существительных.

После проведения обследования навыка словообразования имен существительных у детей с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа), мы выделили 3 группы детей и соотнесли полученные данные с ранее выделенными баллами.

К 1 группе относятся 2 ребенка (Саша А., Вероника С.)

Ко 2 группе относятся 8 детей (Аня Ж., Женя Ч., Даша Т., Миша Б., Дима Т., Кирилл С., Виктор С., Алина В.).

Дети, с нарушениями, которые относятся к 3 группе, не выявлены.

Исходя из результатов исследования, высокий уровень сформированности навыка словообразования существительных выявлен у 20% детей, средний уровень сформированности выявлен у 80% детей, а низкий уровень сформированности не выявлен вообще. Результаты диагностики отражены в рис.2.1.

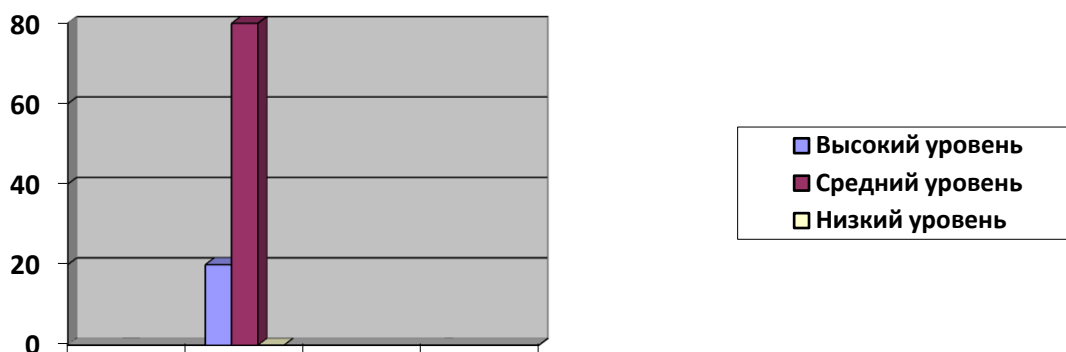


Рис. 2.1. Уровни сформированности навыка словообразования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

После проведения обследования навыка словообразования имен существительных у детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа), мы соотнесли полученные данные с ранее выделенными группами.

Все дети относятся к 1 группе - 10 детей (Маша П., Валера Т., Даша К., Аня С., Миша О., Данил Т., Артем С., Алёна Ф, Женя Л., Егор Н.).

Дети с нарушениями, которые относятся ко 2 и 3 группам, не выявлены.

Исходя из результатов исследования, высокий уровень сформированности навыка словообразования имен существительных выявлен у 100% детей, а средний и низкий уровень сформированности не выявлен вообще. Результаты диагностики отражены в рис. 2.2.

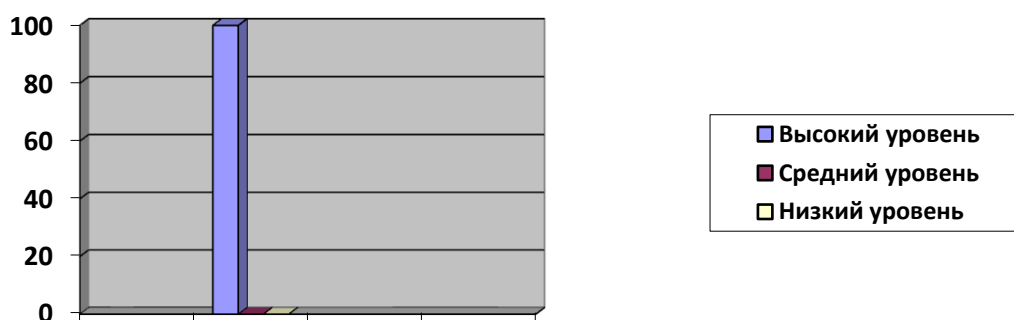


Рис. 2.2. Уровни сформированности навыка словообразования имен существительных у старших дошкольников с нормальным речевым развитием.

У детей экспериментальной группы количество правильных ответов значительно меньше, чем у детей контрольной группы.

У дошкольников без речевой патологии ошибки при выполнении заданий были единичными, в среднем 1-3 ошибки на 12 ответов. Дети с общим недоразвитием речи допускали значительно больше ошибок, от 3 до 6 ошибок на 12 ответов.

Однако, в развитии речи детей с ОНР, нарушения словообразования существительных отличаются не только количественным расхождением с детьми контрольной группы, но и по качественным характеристикам.

При выполнении задания на образование имён существительных с уменьшительно-ласкательным значением в экспрессивной речи дети экспериментальной группы допустили больше ошибок, чем их сверстники с нормальным речевым развитием. В импрессивной речи были единичные ошибки у ребёнка экспериментальной группы: он подобрал изображение одинакового размера для слов стул-стулик.

Наиболее часто дети допускали ошибки при словообразовании существительных с суффиксами –оньк (берёзочка), -ч-ик (стулик), -иц (масличко, креслишко). Суффиксы –к- и –ик- усвоены детьми. Дети экспериментальной группы владеют средним и выше среднего уровнями развития словообразования существительных с уменьшительно-ласкательным значением.

В отличие от детей экспериментальной группы испытуемые контрольной группы допустили единичные ошибки. В контрольной группе дети владеют высоким и выше среднего уровнями развития словообразования существительных с уменьшительно-ласкательным значением. Дети хорошо образуют существительные с суффиксами -ик, -к- , -очк, -ц, -чик, -иц, -ышк. Причем употребляются у существительных всех родов.

При образовании названий детёнышей животных дети контрольной группы не допустили ошибки, как в предыдущем задании.

Они имеют высокий уровень развития. У них сформировано употребление суффиксов –онок,(-ат, -инят во мн.ч).

Наиболее часто дети экспериментальной группы допускали ошибки при словообразовании таких существительных как: «медведенок», «коровенок», «лошаденок», «ежичек», «лисик» и т.д., что говорит о том, что у детей не полностью усвоено словообразование суффиксов –онок, -енок. Типичными были замены слов, входящих в одно родовое понятие (свинья- свиненок- свинята, лошадь- лошадёнок- лошадки) или замещали словообразование на высказывание (коза- козье стадо). В импрессивной речи дети допускали единичные ошибки, путали гуся и гусёнка. В экспериментальной группе дети владеют средним и выше среднего уровнями развития.

При образовании имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь, дети экспериментальной группы допустили больше ошибок, чем их сверстники с нормальным речевым развитием.

Наибольшие сложности у детей экспериментальной и контрольной групп вызвало образование слов «селёдочница», «солонка», «чайница».

Неправильное ударение в словах отмечалось у нескольких детей экспериментальной группы. Наиболее распространенные ошибки «чайник» вместо «чайница», «солыница» вместо «солонки». Трое детей экспериментальной группы не справились с образованием существительного супница, отвечали «кастрюля». Эти ошибки могут быть связаны с тем, что в обиходе дети не встречаются с такими предметами. Дети контрольной группы выполнили задание почти без ошибок, у них выше среднего уровень словообразования с аффиксом –ница. У детей экспериментальной группы преобладает средний уровень развития словообразования вместилища чего-нибудь, у них только усваивается аффикс –ница, часто они заменяют его на аффикс –ник (мыльник, соусник).

При образовании имен существительных со значением единичности дети экспериментальной группы допустили больше ошибок, чем их сверстники с нормальным речевым развитием.

Наибольшие сложности у детей экспериментальной группы вызвало образование слов «пылинка», «дождевик», «песчинка».

Испытуемые совершенно не проводили параллель между существительным и возможным существительным со значением единичности. Подбирали слова «шарик» вместо бусинки, «ягодка» вместо виноградинки, «нитка» вместо ворсинки.

Так дети экспериментальной группы даже с помощью экспериментатора не смогли правильно образовать существительное со значением единичности. Дети называли слова «пылька» вместо «пылинка», «дождик» вместо «дождевик», «песочница» вместо «песчинка».

Чаще всего дети допустили такие типы ошибок, как неправильное употребление суффиксов –ин, -инк (ворсик, ворсичка). Это говорит о том, что у детей с ОНР не усвоено словообразование с этими суффиксами. В этом задании у них преобладает средний уровень развития. В отличие от детей экспериментальной группы испытуемые контрольной группы допустили единичные ошибки (пылина вместо пылинки). В большинстве своём дети с нормальным речевым развитием имели высокий и выше среднего уровни развития словообразования существительных со значением единичности.

У детей контрольной группы усвоено в большей степени словообразование с суффиксом –инк-, обозначающим единичность.

При образовании имен существительных женского рода дети экспериментальной группы допустили больше ошибок, чем их сверстники с нормальным речевым развитием.

Наибольшие сложности у детей экспериментальной группы вызвало образование слов «воробиха», «крольчиха», «ежиха», «волчица».

Чаще всего дети допустили такие типы ошибок, как замена суффиксов -их, -иц (лосица, тигриха).

Ребята образовывали неправильные, либо новые существительные. Экспериментатор: Как назвать маму слона? Ребенок: слоница. Но даже после того, как экспериментатор поправил ребенка и дал правильный ответ, мальчик не уловил закономерности и на вопрос о том, как зовут маму кролика - ответил «крольчихица». Дети экспериментальной группы владеют средним и выше среднего уровнями развития словообразования существительных со значением женскости. У них усвоен в большей степени словообразовательный суффикс –иц, и усваивается суффикс –их. Ошибки свидетельствуют о нарушении операций нахождения аффикса, соответствующего заданной модели.

В отличие от детей экспериментальной группы испытуемые контрольной группы не допустили ошибок. У них отмечен высокий уровень развития словообразования существительных женского рода.

При образовании названий профессий мужского рода дети экспериментальной группы допустили больше ошибок, чем их сверстники с нормальным речевым развитием.

Дети контрольной группы по словообразованию профессий мужского рода имеют высокий и выше среднего уровни развития. У них вызвало затруднения образования слов стекольщик (стеклист), часовщик (часовник). Дети затруднялись в образовании слова точильщик. Наибольшие сложности у детей экспериментальной группы вызвало образование слов часовщик (часовик), билетер (билетник), скрипач (скрипник), точильщик (точиниц, ножовщик). Двое детей показывали картинку велосипедиста правильно, но называли «велосипист» нарушая слоговую структуру этого слова.

Дети экспериментальной группы, в основном, имеют средний и выше среднего уровни, но 3 ребенка показали низкий уровень развития по словообразованию профессий мужского рода.

При образовании названий профессий женского рода дети экспериментальной группы допустили больше ошибок, чем их сверстники с нормальным речевым развитием.

Наибольшие сложности и у детей экспериментальной группы и у детей контрольной группы вызвало образование слов повариха (поварша, поварщица, поварница), ткачиха (ткача, ткачиста, ткачёвка), пловчиха (пловица, пловчица). Эти ошибки свидетельствуют о том, что дети не знают названий этих профессий и суффиксы –ник, -ниц появляются в онтогенезе после 5 лет. Это сказывается на словарном составе. Хотя по программе детского сада дети начинают знакомиться с этими словами. Дети с ОНР показали средний уровень развития словообразований профессий женского рода. В отличие от детей экспериментальной группы испытуемые контрольной группы допустили меньше ошибок и имеют уровни выше среднего развития словообразований профессий женского рода.

Сравнительная характеристика сформированности навыка словообразования имен существительных у дошкольников с нормальным речевым развитием и у детей с общим недоразвитием речи. Результаты диагностики отражены в рис. 2.3.

Трудности и постепенность усвоения навыка словообразования объясняются несколькими причинами: особенностями возраста закономерностями усвоения морфологической и синтаксической сторон речи, сложностью грамматической системы, особенно морфологией. В русском языке, что уже отмечалось выше, много исключений из правил, употребляя нетипичные формы, дети часто ошибаются, что показывает анализ полученных результатов.

В результате эксперимента выяснилось, что детям с общим недоразвитием речи трудно сосредоточить своё внимание на анализе условий задания и поиске возможных способов и средств его выполнения.

У детей с общим недоразвитием речи ошибки возникают к концу выполнения задания, что можно объяснить быстрым утомлением, истощением нервной системы ребёнка.



Рис. 2.3. Сравнительная диаграмма уровня сформированности навыка словообразования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечается значительное нарушение в формировании навыка словообразования имен существительных по сравнению с нормально развивающимися детьми. Они трудно усваивают навыки грамматического оформления высказывания, им требуется большее количество времени и образцов для выполнения задания, а так же оказание помощи со стороны взрослого. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию данного вида речевой деятельности.

2.2. Методические рекомендации по формированию навыка словообразования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Экспериментальное исследование показало, что у детей с общим недоразвитием речи наиболее нарушено усвоение словообразовательных аффиксов (-ник-, -ница, -инк-) со значением единичности, вместилища чего-нибудь и профессий женского и мужского рода, остаются ошибки и в образовании имён существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Исходя из этого, требуется организация логопедической работы по формированию словообразования имён существительных.

В процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР необходимо уделять основное внимание организации, прежде всего системе продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей, прежде всего, уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик), выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

Заключительным этапом работы является закрепление словообразовательных моделей в процессе специально подобранных упражнений.

Логопедическая работа направлена на формирование словообразования имен существительных. Можно выделить 3 этапа логопедической работы по формированию словообразования имен существительных.

I этап. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

II этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

III этап. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

Содержание I этапа логопедической работы:

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

Содержание II этапа логопедической работы:

- Уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами -оньк-, -еньк-, -ышк-.

- Образование существительных с суффиксом -ниц- .

- Образование существительных с суффиксом -инк-, с суффиксом -ин-.

Содержание III этапа логопедической работы:

- Образование названий профессий

Работа над словообразовательными аффиксами осуществлялась следующим образом.

1. Сравнение слов с одинаковым словообразующим аффиксом (приставкой, суффиксом) по значению (косичка, лисичка). При этом подбираются слова с одинаково звучащими словообразующими аффиксами одного значения.

2. Выделение общего значения, вносимого аффиксом.

3. Выделение в предъявленной группе слов сходного звучания (общей морфемы).

4. Закрепление связи значения и звучания аффикса (например, -ик- вносит значение уменьшительности, -ниц- значение вместилища).

5. Анализ звукового состава выделенной морфемы.

6. Буквенное обозначение звукового состава выделенной морфемы (если дети знают буквы).

7. Самостоятельное образование слов с данным аффиксом. При формировании словообразования широко используется прием сравнения. Сравнение осуществляется в двух планах:

а) сравнивается ряд слов с одинаковым словообразующим аффиксом, уточняется, что общего в этих словах по значению и по звучанию;

б) сравниваются родственные слова (мотивирующее и производное), определяется, чем сходны и чем отличаются эти слова.

В процессе сравнения делается опора на семантику, значение морфемы.

Для сравнения звукового состава мотивирующего и производного слов используются графические схемы слов. При этом вначале составляется графическая схема корневой морфемы, а затем к ней добавляются графические обозначения звуков, составляющих тот или иной аффикс.

Полученные результаты экспериментального исследования, а также теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил определить основные направления, соответствующие им задачи, а также игры и упражнения коррекционно-педагогической работы.

Основные направления: понимание и образование имен существительных с уменьшительно-ласкательным значением; названий детёнышей животных; обозначающих вместилище чего-нибудь; со значением единичности; женского рода; профессий мужского и женского рода; обогащение словаря лексическими средствами; формирование навыков построения речевого высказывания с использованием навыков словообразования имен существительных;

Опираясь на календарно-тематическое планирование, мы разработали перспективный план формирования навыка словообразования существительных у старших дошкольников с ОНР. В рамках, которого по лексическим темам отработывали навык словообразования существительных и подбирали дидактические игры и упражнения, которые соответствуют тематике логопедических занятий (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Перспективно-тематический план формирования навыка словообразования имен существительных у старших дошкольников с ОНР

Период	Тема	Содержание	Игры и упражнения
I этап. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей: (-к-, -ик-, -чик-).			
1-2 неделя марта	«Мебель»	Кровать-кроватька, стол-столик, стул-стульчик, диван-диванчик, шкаф-шкафчик.	Игра «Большой - маленький»;
II этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей: (-оньк-, -еньк-, -ушк-; -ниц-; -инк-, -ин-).			
3-4 неделя марта	«Я и моя семья»	Дед-дедушка, дочь-доченька, мама-маменька, нога-ноженька, рука-рученька, голова-головушка.	Игра «Назови ласково»;
1-2 неделя апреля	«Посуда»;	Сахарница, конфетница, чайница, соусница, салатница, конфетница, супница, хлебница.	Игра «Что для чего?»
III этап. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей			
3-4 неделя апреля	«Профессии»	Крановщик, каменщик, часовщик, точильщик, сварщик, стекольщик, экскаваторщик, машинист, учительница, певица.	Игра «Он – она»; Игра «Как назвать того, кто...?».

На своих занятиях мы соединяли логопедические задания и дидактические игры, что делало занятия более живыми, интересными, результативными, это не только повышает эффективность логопедической работы, улучшает качество усвоения знаний, но и повышает работоспособность детей.

Нами представлены систематизированные дидактические игры и игровые приёмы, направленные на развитие словообразования у детей

дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, используемые на логопедических занятиях в ходе коррекционного процесса.

Занятия проводились в игровой и занимательной форме. Важным в проведении занятий является то, что детям не сообщается то, чем они будут заниматься, что делать, а предлагается выполнить то или иное задание, которое поможет самостоятельно определить содержание, тему занятия. Игровая ситуация, которая создается в начале занятия, позволяет детям самостоятельно определить и назвать тему, с которой они познакомятся. Дидактические игры позволяют детям без излишнего напряжения овладеть наиболее сложным программным материалом, закрепить его усвоение. Каждая игра имеет четко определенные учебные и коррекционные задачи.

Проводя игру, мы стремились к тому, чтобы дети могли достичь игровой цели, только усвоив программный материал. Только в условиях игры появляется возможность обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения детей к заданию. (Приложение 2)

В структуру каждого лексико-грамматического занятия входят:

- организационный момент;
- создание игровой ситуации на самостоятельное определение темы занятия;
- закрепление полученных знаний на фронтальном наглядном материале;
- динамическая пауза, связанная с темой занятия;
- закрепление полученных знаний на индивидуальном наглядном материале (Приложение 3).

Наличие на занятии индивидуального наглядного материала позволяет обеспечить: высокую активность детей; повысить контроль над усвоением знаний и навыков; более экономно использовать учебное время. Нами был подобран и систематизирован демонстрационный и многообразный раздаточный материал по формированию навыка словообразования имен существительных. (Приложение 4)

Кроме того, правильный подбор наглядного материала (количество, эстетичный вид и т.п.) способствует повышению эмоционального тонуса детей, росту эффективности обучения. Для эффективного усвоения учебного материала в ходе каждого занятия мы делали произносительный акцент на изучаемой грамматической форме (выделение голосом).

На занятиях по формированию лексико-грамматических категорий в речи детей нередко ошибки. Как исправлять их, чтобы не снизить речевую активность дошкольников? Практика показала, что ошибки нельзя повторять. Ребенку надо коротко указать на ошибку, правильный вариант ответа сначала следует искать с помощью детей. И лишь при отсутствии такового в группе его произносит учитель-логопед. Полезно использовать проговаривание правильного варианта хором.

Вывод по второй главе:

1. Итак, проводя обследование сформированности навыка словообразования имен существительных у детей с нормальным речевым развитием, мы увидели, что почти все дети справились с заданиями и показали высокий уровень, в отличие от детей с общим недоразвитием речи.

2. При обследовании сформированности навыка словообразования имен существительных у детей с общим недоразвитием речи выявились следующие трудности: образование имен существительных, обозначающихместилище чего-нибудь, образование имен существительных со значением единичности и образование профессий женского и мужского.

3. Проведение исследования с использованием различных видов заданий выявили ряд особенностей, характеризующих состояние сформированности навыка словообразования имен существительных у детей с общим недоразвитием речи, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы. Комплексное исследование грамматического строя речи детей позволило получить дополнительные данные о степени готовности детей к школьному обучению.

4. По выделенным нами направлениям и составленным играм мы выделили следующие методические рекомендации:

1) Формирование навыка словообразования имен существительных должно учитывать закономерности овладения навыка словообразования в онтогенезе.

2) Должно опираться на положения о том, что:

- словообразование представляет собой путь развития словаря, является одним из основных средств пополнения словарного состава языка;

- словообразование является составною частью морфологической системы языка, как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем.

3) Должно учитывать особенности психического, эмоционального и когнитивного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение специальной литературы по теме дипломной работы показало, что словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой – оно является составной частью морфологической системы языка, т.к. словообразование происходит путём соединения, комбинирования морфем.

Овладение словообразовательной системой родного языка начинается после усвоения словоизменения и занимает временной промежуток от 3 до 8 лет. Многообразие словообразовательных аффиксов затрудняет процесс усвоения, как при нормальном, так и нарушенном речевом развитии.

По мнению Жуковой Н.С., под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы.

При ОНР формирование словообразования происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарём. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил. Развитие словообразования осуществляется у детей в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии, своеобразие проявляется в более замедленном темпе усвоения морфологической системы языка.

Изучение литературы позволило определить цель и задачи работы и выбрать адекватную им методику проведения констатирующего эксперимента. Проведённый констатирующий эксперимент позволил выявить у детей с ОНР как общие, так и специфические особенности

усвоения способов словообразования имён существительных у детей с ОНР III уровня речевого развития.

Нарушение словообразования существительных у детей с ОНР проявляются в ограниченности словарного запаса, неточности употребления существительных, заменах, в трудностях поиска нужного слова.

Благодаря констатирующему эксперименту было выявлено, что задания на образование имён существительных являются достаточно трудными для всех детей. Однако если у детей контрольной группы отмечались лишь единичные ошибки в выполнении заданий, то в экспериментальной группе количество отказов были значительны, что свидетельствует о значительно больших трудностях суффиксального образования имён существительных у детей с речевой патологией.

Наиболее легкими для детей с ОНР и нормальным речевым развитием было словообразование с уменьшительно-ласкательными суффиксами, т.к. они появляются раньше всего в онтогенезе (по А.Н. Гвоздеву).

У детей экспериментальной группы как и у дошкольников без речевой патологии неправильное выполнение заданий проявлялось в основном в образовании профессий женского, мужского рода и образовании существительных со значением единичности и вместилища чего-нибудь, что обусловлено началом усвоения словообразовательных аффиксов (-ник, -ница, -инк) в онтогенезе после 5 лет.

Таким образом, у дошкольников с нормальным речевым развитием система словообразования существительных на уровне наиболее продуктивных моделей относительно сформирована, о чем свидетельствует характер замен суффиксов.

У детей с общим недоразвитием речи система даже продуктивных словообразовательных моделей менее сформирована.

Итак, своевременное распознавание трудностей словообразования у детей с ОНР помогает определению характера их речевого и лексико-

грамматического недоразвития, а также выбору наиболее эффективных путей логопедической работы по устранению ошибок словообразования у дошкольников с ОНР.

Полученные результаты экспериментального исследования, а также теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил определить основные направления, соответствующие им задачи, а также игры и упражнения коррекционно-педагогической работы.

Наши методические рекомендации, основываются на том что, формирование навыка словообразования имен существительных должно учитывать закономерности овладения навыка словообразования в онтогенезе, должно учитывать особенности психического, эмоционального и когнитивного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, можно считать, что цель исследования достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арушанова, А. Г. Формирование грамматического строя речи дошкольников: некоторые итоги исследования / [Электронный ресурс] / А. Г. Арушанова // [сайт] Педагогическая библиотека - Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0043/1_0043-7.shtml
2. Битехтина Н.Б., Живая грамматика русского языка / А LivingRussianGrammar. Intermediate II. Ч. II. Средний этап. [Текст] / Битехтина Н.Б., Грушевская Л.Ю. // - М.: КРЭФ-Р, 2009. - 208с.
3. Волкова Л.С., Логопедия [Текст] / Волкова Л.С., Шаховская С.Н. // -М: Гуманит. Изд. Центр Владос, 2003.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. [Текст] / Гвоздев А. Н. // -М., 2007.
5. Друковская Н.Г. Дидактические игры с использованием пуговиц для детей 4-5 лет с речевыми нарушениями [Текст] / Друковская Н.Г. // Логопед. -2015. №4
6. Жукова Н.С., Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Электронный ресурс] / Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. // [сайт] Педагогическая библиотека - Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/6/0388/6_0388-1.shtml
7. Жукова Н.С., Отклонение в развитии детской речи. [Текст] / Жукова Н.С. // - М., 2004.
8. Караулов Ю.Н., Ассоциативная грамматика русского языка. Изд.2. [Текст] / Караулов Ю.Н. // - М.: ЛКИ, 2010. - 328с.
9. Козырева Т.Д. Игры на развитие словообразования для старших дошкольников [Текст] / Козырева Т.Д. // Логопед. -2015. №9
10. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. [Текст] / Лалаева Р.И. // -М.: ВЛАДОС, 2001.

11. Лалаева Р.И., Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. // СПб.: СОЮЗ, 2000. — 160 с.
12. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. [Текст] / Лалаева Р.И. // - СПб.: 2006.
13. Лалаева Р.И., Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. [Текст] / Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. // -Спб.: Изд. Союз, 2001.
14. Лапатина Л.В., Преодоление речевых нарушений у дошкольников (кор. ст. дизартрия). [Текст] / Лапатина Л.В., Серебрякова Н.Н. // – М.: Пособие, 2001.
15. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей.[Электронный ресурс] / Левина Р.Е. // - М.: 1961. [сайт]Педагогическая библиотека - Режим доступа: (http://pedlib.ru/Books/4/0286/4_0286-53.shtml)
16. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Электронный ресурс] / Левина Р.Е. // - М., 1968. [сайт]Педагогическая библиотека - Режим Адоступа: (<http://pedlib.ru/Books/4/0286/4-0286-1.shtml>)
17. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. [Текст] / Леонтьев А.А. // - М., 2010.
18. Петрушева А.Д. Снежные слова [Текст] / Петрушева А.Д. // Логопед.-2013. №10
19. Розенгард-Пупко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте. [Текст] / Розенгард-Пупко Г.Л. // – М., 2005.
20. Розенгард-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. [Текст] / Розенгард-Пупко Г.Л. // – М., 2006.
21. Серебрякова Н.В., Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стёртой дизартрии): Учебное пособие. [Текст] / Серебрякова Н.В., Лопатина Л.В. // – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001.

22. Соботович Е.Ф., Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей. [Текст] / Соботович Е.Ф. // - М., 2001.
23. Соловьева Н.Н., Какое слово выбрать? Лексические и грамматические нормы русского литературного языка. [Текст] / Соловьева Н.Н. // - М.: ОНИКС, «Мир образования», 2008. - 128с.
24. Спирина Л.Ф., Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1-4 классы); 2-е изд. [Текст] / Спирина Л.Ф. // - М: МСГИ, Е.В. Карпов, 2004.
25. Тамбовцева А.Г. О дифференцированном подходе к детскому словообразованию и словотворчеству. Проблемы индивидуального подхода к детям дошкольного возраста.[Электронный ресурс]: Документ опубликован не был.
26. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. [Текст] / Туманова Т.В. //- М.: 2002.
27. Туманова Т.В. Формирование словообразовательной компетенции у детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста с ОНР. Автореферат на соискание уч. Ст. доктора пед. Наук. [Текст] / Туманова Т.В. // – М.: 2005.
28. Туманова Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи. [Текст] / Туманова Т.В. // Дефектология.-2001, №4, с. 68 – 76.
29. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. [Текст] / Ушакова О. С. // -М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. -256 с.
30. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений: [Текст] / Цейтлин С.Н. //- М.: Гуманитарный издательский Центр Владос, 2000.- 240 с.
31. Филичева Т.В., Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. [Электронный ресурс] /

Филичева Т.В., Чиркина Г.В // - М., 1991.[сайт]Педагогическая библиотека - Режим доступа: (http://pedlib.ru/Books/2/0050/2_0050-1.shtml)

32. Филичева Т.В. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. [Текст] / Филичева Т.В. – М., 2000. -314с.

33. Филичева Т.Б., Чиркина Т.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. [Электронный ресурс] / Филичева Т.В., Чиркина Г.В – М., 1993. [сайт]Педагогическая библиотека - Режим доступа: (http://pedlib.ru/Books/1/0146/1_0146-1.shtml)

34. Филичева Т.В. Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. [Текст] / Филичева Т.В. Чиркина Г.В. // – М.: Просвещение, 2009.

35. Филичева Т.Б., Чиркина Т.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. [Текст] /Филичева Т.Б., Чиркина Т.В. // – М.: «Айрес-Пресс», 2004.

36. Цейтлин С.Н., Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб.пособие для студ. высш. учеб, заведений. [Текст] / Цейтлин С.Н. //-М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.

37. Шахнарович А.М., Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). [Текст] / Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. //- М., 2000.

38. Шаховская С.Н., Расстройства речи и методы их усвоения. [Текст] / Шаховская С.Н.//- М., 2007.

39. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность.[Электронный ресурс] / Щерба Л.В. // – Л., 1974 [сайт]Педагогическая библиотека - Режим доступа:

40. Эльконина Д. Б., Особенности психологического развития детей 6—7-летнего возраста. [Текст] / Эльконина Д.Б., Венгера А.Л. // - М.: Педагогика, 2001. - 136 с.