

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**

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
НАВЫКА СЛОВОООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ 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
Ивановой Эвелины Владимировны**

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Николаева Е.А.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Формирование словообразовательных навыков в онтогенезе	8
1.2. Особенности овладения навыком словообразования притяжательных прилагательных дошкольниками с общим недоразвитием речи	17
1.3. Современное состояние проблемы формирования словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	23
ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Изучение состояния навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	33
2.2. Содержание логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	40
2.3. Анализ эффективности логопедической работы	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	60

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время с учетом постоянного увеличения числа дошкольников с общим недоразвитием речи проблема формирования у них грамматических средств речи, а именно навыка словообразования, занимает важное место в современной логопедии.

Лингвисты, психологи и психолингвисты одним из ярких показателей нормального развития речи считают овладение детьми навыком словообразования. А.А. Леонтьев, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др., рассматривают словообразование как особый вид речемыслительной деятельности и выделяют в нем ряд базовых операций: операцию вычленения и опознания морфемы на слух из звучащего слова и операцию интеграции словообразовательной частицы в состав нового (производного) слова. Все эти словообразовательные операции играют важную роль в развитии спонтанной детской речи. Их несформированность приводит, с одной стороны, к неполноценной речевой коммуникации, а с другой – ограничивает когнитивные возможности детей, их мыслительные операции такие как: анализ, синтез, сравнение, обобщение. Также отсутствие словотворчества и неумение пользоваться различными способами словообразования приводят к ограниченной возможности обогащения словаря, к трудностям его формирования, к неточности понимания и дифференциации родственных слов. В дальнейшем недостаточность словообразовательных процессов обуславливает появление значительных проблем при освоении орфографии родного языка.

Практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, так или иначе отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.В. Серебрякова, Т.В. Туманова, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова, и др.). В данных работах констатируется характер тех отдельных трудностей, которые

испытывают дети с ОНР при самостоятельном продуцировании производных наименований. Для детей с ОНР характерно несоответствие качества и объема активного словаря возрастной норме. Часть детей редко встречающиеся в речевой практике слова заменяют смежными по ассоциации, не могут употреблять обобщающие слова. Дети затрудняются объединить предложенные картинки по группам; не справляются с заданиями на подбор слов-антонимов и эпитетов к предметам. Множественные ошибки встречаются при выполнении заданий на исследование грамматического строя речи. Даже получая помощь взрослого, дети допускают значительное количество ошибок при выполнении заданий на изменение существительных по числам. Большие затруднения вызывают задания на согласование прилагательных с существительными и существительных с числительными в роде и числе. Большинство детей не могут самостоятельно выполнить задания на словообразование: им требуется наглядный образец и помощь взрослого. Так же у детей с ОНР не происходит спонтанного овладения знаковыми операциями на уровне морфемы, поэтому они испытывают значительные трудности в овладении первичными словообразовательными операциями. В.В. Виноградов говорит о то, что особое место среди таких трудностей занимает нарушение словообразования притяжательных прилагательных. Как отмечает А.А. Шахматов, существуют группы притяжательных прилагательных, образование которых осуществляется с помощью различных суффиксов, таких как -ск-, -овск-, -ий-, -й-, -ин-, -нин-, -ов-, -ев-. Но на практике логопеды уделяют большое внимание словообразованию притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ий-, -ин-, и в меньшей степени остальным.

Все вышесказанное позволяет рассматривать выбранную тему выпускной квалификационной работы «Логопедическая работа по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи» актуальной.

Проблема исследования: совершенствование логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: определить содержание логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс развития навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему исследования.
2. Изучить навык словообразования притяжательных прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
3. Апробировать и определить эффективность логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза: Логопедическая работа по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет успешной при соблюдении следующих условий:

1. организация систематической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных на логопедических занятиях;
2. поэтапная логопедическая работа по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных;
3. отработка словообразовательных моделей притяжательных прилагательных на различном лексическом материале;
4. использование дидактических игр как средства и способа стимулирования интереса к навыку словообразования притяжательных прилагательных;
5. привлечение родителей детей с ОНР к работе по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных.

Теоретико-методологическая основа исследования: работы по изучению детей с общим недоразвитием речи Р.Е. Левиной, труды отечественного лингвиста Е.А. Земской по изучению словообразования, концепция о системности языка (В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия), концепция о возрастных этапах, закономерностях и условиях развития словообразования в онтогенезе и его значении для развития устной речи (Д.Н. Богоявленский, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин), теории словообразования (Г.О. Винокур, В.М. Жирмунский, М.М. Покровский, А.И. Смирницкий и др.), исследования Т.В. Тумановой в области формирования словообразования у дошкольников с ОНР, направления и приемы по развитию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста (Н.С. Жукова, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.), работы по формированию лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова), работы по формированию притяжательных

прилагательных (В.В. Виноградов, А.А. Шахматов), работы по развитию речи у детей дошкольного возраста с ОНР (А.С. Загородняя, Е.А. Никулина).

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); метод количественного и качественного анализа результатов.

База исследования: муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгород.

Структура выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Формирование словообразовательных навыков в онтогенезе

Вопросам словообразования в русской лингвистике посвящено большое количество исследований. Первые попытки описания некоторых фактов словообразования были сделаны в работах таких известных ученых, как И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ф.Ф. Фортунатов, Н.В. Крушевский и др. Ученые характеризовали их как проявление высокого лингвистического мастерства и одаренности ребенка. Такие исследователи как В. Штерн, С. Эрвин-Трипп в большинстве случаев отмечали спонтанность характера детского словотворчества и словообразования, обусловленную пониманием используемых грамматических элементов. При этом ученые практически единодушно признавали аналогию основным механизмом таких детских образований (44).

В 60-е годы XX века появляются новые исследования, в которых излагаются основы теории словообразования (Г.О. Винокур, В.М. Жирмунский, М.М. Покровский, А.И. Смирницкий и др.). Особенная роль принадлежит исследованиям В.В. Виноградова, который впервые в отечественной лингвистике установил самостоятельность словообразования, а также - тесную его взаимосвязь с лексикологией и грамматикой. Такой научный подход позволил ученому выдвинуть тезис об особом месте словообразования в ряду лингвистических дисциплин (6, 7).

Вопросы словообразования также представлены в работах лингвистов: К.А. Левковской (19), А.А. Леонтьева (20), В.В. Лопатина (21), В.Н. Немченко (22), Н.М. Шанского (41) и других.

В настоящее время существует большое количество определений словообразования.

Если рассматривать словообразование с позиций классической лингвистики, то можно выделить два аспекта. С одной стороны, словообразование трактуется как процесс или результат образования слов, называемых производными и сложными, обычно на базе однокорневых слов по существующим в языке образцам и моделям. С другой - как раздел языкознания, изучающий все аспекты создания, функционирования, строения и классификации производных и сложных слов, т.е. как особый раздел науки - учение о том, «как делаются слова» (45).

По мнению Т.Ф. Ефремовой (10) словообразование – это образование слов от других слов с помощью определенных операций, подразумевающих содержательные и формальные изменения характеристик слова.

Е.А. Земская (13), Е.С. Кубрякова (17) описывают словообразование как процесс или результат образования новых слов, названных производными, на базе однокоренных слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов, которые служат для семантического переосмысления или уточнения исходных единиц.

В соответствии с пониманием самого термина «словообразование» его рассматривают не только как основной путь и средство пополнения словарного состава языка новыми словами, но и как механизм создания производных слов. Их появление в речи ребенка указывает на значительное продвижение в познании действительности и языка, то есть отражает переход на новый уровень когнитивного и языкового развития.

Как отмечают А.Г. Тамбовцева (27), Т.Н. Ушакова (33), С.Н. Цейтлин (36), А.М. Шахнарович (42) при формировании словообразования осуществляются сложные процессы анализа предметов, признаков, действий окружающей действительности, соотнесения их с единицами и элементами, вычленение значимых компонентов слова (морфем), соотнесение определённого значения морфемы с её звучанием, семантическим и звуковым

синтезом морфем в структуре производного слова, обобщением и закреплением связи значения и звучания морфемы и формированием словообразовательной модели-типа. Поэтому словообразование теснейшим образом связано с развитием когнитивных процессов, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. С одной стороны, они стимулируют всплеск словообразовательной активности, а с другой, - дальнейшее овладение словообразованием требует участия все более сложных когнитивных процессов.

Как утверждает Е.А. Земская (13), словообразование выполняет следующие функции:

- собственно номинативная (то есть создание необходимого наименования);
- конструктивная (изменение синтаксического построения речи);
- компрессивная (производство более краткой номинации);
- экспрессивная (получение экспрессивной формы выражения);
- стилистическая (согласование индивидуального способа выражения с определенной сферой речи).

Овладение способами словообразования - одна из сторон речевого развития детей. О.М. Вершинина (5) выделяет несколько способов словообразования в русском языке:

1. Лексико-семантический, когда разные значения слова превращаются в отдельные слова, осознающиеся как этимологически самостоятельные и независимые, или же за ним закрепляется значение, никак не связанное с ранее ему свойственным. Иначе говоря, слово, уже существующее в языке, приобретает новое смысловое значение, как бы расщепляется на два и более омонима.

2. Морфолого-синтаксический, который представляет собой образование новых лексических единиц в результате перехода слов одного грамматического класса в другой.

3. Лексико-синтаксический, при котором две или более сопоставимые лексические единицы в процессе употребления их в языке сращиваются в одну. Таким образом, при этом способе новые слова представляют собой слияние в словесное целое.

4. Морфологический, заключающимся в образовании новых слов, существующих в языке основ и словообразовательных элементов по правилам их соединения в самостоятельные единицы. Основные виды морфологического словообразования, действующие в современном русском языке, – это сложение, безаффиксный способ словообразования и аффиксация.

А.М. Шахнарович отмечает, что овладение словообразованием представляет собой сложный многообразный процесс, в ходе которого формируются навыки использования словообразовательных моделей. Работа над словом начинается с уточнения, расширения и активизации словарного запаса у детей. Дети знакомятся со словоизменением и словообразованием. Дети не сразу и не вдруг овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структурой слов, словоизменением и т.д. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще частично (42).

В современной науке под словообразовательным навыком принято рассматривать особый вид речемыслительной деятельности, выделяя в нем ряд базовых операций: операцию вычленения и опознания морфемы на слух из звучащего слова и операцию интеграции (т.е. включения) словообразовательной частицы в состав нового (производного) слова (20, 37, 41).

Процесс формирования словообразовательного навыка у детей в норме начинается в младшем дошкольном возрасте и заканчивается уже в младшем школьном возрасте. В этот период проявляется чрезвычайная активность в многообразных словообразованиях и словоизменениях. Такая особенность

процесса развития речи, как словообразование возникает у детей не сразу, а в результате, уже накопившегося речевого опыта и постепенно развивается (8).

Формирование словообразовательных навыков тесно связано с лексикой, так как по мере развития словообразования словарь ребенка быстро обогащается за счет производных слов. Согласно гипотезе, А.М. Шахнаровича (42), механизм словообразовательного уровня складывается из взаимодействия двух уровней: собственно, словообразовательного и лексического. На ранних этапах овладения языком ведущая роль принадлежит лексическому уровню, а в дальнейшем на первый план выступает словообразовательный уровень.

С.Н. Цейтлин (37) отмечает, что в онтогенезе словообразовательный навык формируется во взаимосвязи с развитием мышления ребенка, процессов анализа, синтеза, сравнения, выявления различий и сходства в семантике и формально-языковых признаках слов. Поскольку некорневые морфемы отличаются более отвлеченной семантикой, чем значение корня, дети в процессе речевого онтогенеза, прежде всего, усваивают лексическое значение корня слова, а словообразующие морфемы усваивают гораздо позже.

А.М. Шахнарович (43) указывает, что словообразовательная деятельность как бы подготавливается и обеспечивается развитием навыков понимания значения производного слова. В ходе этого процесса у ребенка складывается представление о производном слове как о мотивированном и конструируемом языковом знаке, вырабатываются модели-типы как необходимые средства анализа языкового материала и собственно словообразовательной деятельности ребенка. Это, в свою очередь, обеспечивает новый уровень развития самой речевой деятельности ребенка.

А.Г. Тамбовцева (27), Т.В. Туманова (29), Э.А. Федеравичене (34), А.М. Шахнарович (43) выделяют определенные периоды овладения словообразованием и, соответственно, формированием

словообразовательных навыков в онтогенезе, которые различаются характером лексико-грамматических обобщений:

Первый период - первоначальное накопление словаря и формирование предпосылок словообразования (от 2,5 лет до 3,5 - 4 лет), когда словопроизводство имеет случайный, ситуативный характер. Словообразование в этот период носит не единичный, а массовый характер;

Второй период - активное освоение словопроизводства, формирование обобщенных представлений, регулярного словотворчества (от 3,5 - 4 лет до 5,5 - 6 лет);

Третий период - усвоение норм и правил словообразования, самоконтроля, формирование критического отношения к речи, сопровождающееся снижением интенсивности словотворчества (от 5,5 лет до 6 лет).

На протяжении всего дошкольного периода значительно меняется характер усвоения словообразовательных операций. Анализируя генезис способов образования производных, слов в работе Т.В. Тумановой (30) выделяются следующие ступени овладения словообразованием:

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

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

Третья ступень. Происходит освоение «формы семантики». Семантический анализ ситуации постепенно «сворачивается» и переходит во внутренний план. Однако в трудных и малознакомых речевых ситуациях ребенок снова прибегает к внешнему речевому анализу, проводя его, однако, на гораздо более высоком уровне.

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

Важным этапом формирования системы словообразования, как указывают многие авторы (А.Г. Тамбовцевой (27), Т.Н. Ушаковой (33), С.Н. Цейтлин (36), А.М. Шахнаровича (43) и др.), является период детского словотворчества.

Словотворчество проявляется в различных образованиях, отличающихся от общепринятых норм языка. В литературе отмечаются определенные группы словообразовательных неологизмов:

- своеобразное осмысление, «переименование» слов;
- переосмысление ребенком слов взрослого языка;
- своеобразные сочетания, некорректные с точки зрения норм взрослого языка;
- образования, самостоятельно сконструированные ребенком из существующих в языке морфологических элементов, «сколков», «усечений» слов;
- неологизмы, в которых правильный корневой элемент соединен с неправильным в языке аффиксом;
- неологизмы, в которых используются функциональные заместители морфем, «сколки» слов, морфемы, употребляемые в не свойственном им значении;
- образования по типу обратной деривации;
- неологизмы по типу «народной этимологии». В новообразовании происходит замена одного из элементов слова на иное;
- «несинтаксические формы» детского словообразования, где «меняется» не столько их грамматическая форма, сколько их смысловая, значимая сторона (27, 30, 36, 42).

Механизм детского словотворчества рассматривается в различных аспектах.

По мнению К.И. Чуковского (40), в основе словотворчества лежит процесс интуитивного анализа слышимой речи, формирование на этой основе языковых обобщений, их абстрагирование и генерализация.

А.М. Шахнарович (42) связывает употребление детских неологизмов с ориентировкой на звуковую сторону морфемы и употребление мотивированных форм. Появление ряда неологизмов связано с процессами генерализации. В сознании ребенка имеется образ звуковой формы модели, аналогичные явления могут быть обозначены аналогичным образом.

В. Штерн (44) считает, что словотворчество основано на спонтанной переработке того, что слышит ребенок.

М.И. Черемисина, А.В. Захарова объясняют новообразования детей ситуацией «разрыва» между содержанием, требующим выражения, и отсутствием готового слова для выражения этого содержания (38).

Т.Н. Ушакова (33) рассматривает процесс словотворчества с позиций временных динамических связей. Динамические связи образуются при взаимодействии раздражителей с общими элементами. Такими звуковыми сигналами являются слышимые детьми однокоренные слова, в составе которых есть как суффиксы, так и приставки. Ребенок подвергает анализу слова с общими корневыми элементами, а также слова с совпадающими аффиксовыми элементами. Ребенок вычленяет общий элемент, в речи это имеет вид «кусочков», «осколков», употребляемых слов детьми. Таким образом, у ребенка происходит своеобразный анализ слов.

Вместе с тем, по наблюдениям О.С. Ушаковой (32) в детской речи встречаются и процессы синтеза слов, которые проявляются в образовании «необычных» слов. Из исходных слов дети объединяют общие звуковые элементы и получают скрещенные слова. Начальные слова входят в одни и те же «семантические поля», они одноконтекстны. Этот процесс также объясняется, как результат динамических временных связей. При

произнесении первого образующего слова нервные структуры, соответствующие второму образующему слову, приходят в состояние повышенной физиологической активности. При произнесении общего звукового элемента этот общий компонент нервной структуры второго образующего слова получает дополнительное к начальному возбуждение. Суммирование в общем компоненте второго образующего слова возбудительного процесса приводит к срабатыванию стереотипа и произнесению оставшейся части второго образующего слова. В результате происходит формирование новой нервной структуры и возникает новое «синтетическое» слово. С точки зрения физиологии, происходит установление функциональной связи между отдельно существующими нервными структурами второй сигнальной системы.

По мнению Н.А. Янко-Триницкой (46) последовательность появления словообразовательных форм в детской речи определяется их семантикой, функцией в структуре языка. Поэтому вначале появляются семантически простые, зрительно воспринимаемые, хорошо дифференцируемые словообразовательные формы. Так, ребенок овладевает прежде всего уменьшительно-ласкательными формами существительных. Значительно позже в речи появляются названия профессий людей, дифференциация глаголов с приставками и другие более сложные по семантике формы.

По данным исследования Т.Б. Уваровой (31) дошкольники пользуются в основном морфологическими способами словообразования. Для образования слов ребенок должен освоить словообразовательные модели, лексические значения основ слов и смысл значимых частей слова - морфем (приставка, корень, суффикс, окончание).

Детские языковые опыты есть не что иное, как стихийно производимая ребенком «ошибка» в плавном течении деятельности, разрыв в ней, который требует заполнения путем конструирования нового совместного действия со взрослыми. При всей своей стихийности этот разрыв объективно преднамерен и логичен. Ребенок совершает известное насилие над

общественно узаконенной языковой структурой, экспериментирует со словом для того, чтобы быть услышанным взрослым. В словотворческих акциях ребенок «выделяет» свою уникальную речь из речевого потока взрослых и одновременно побуждает их к общению. Словотворчество поэтому равным образом является и средством «обособления ребенка», и его спонтанным призывом к творческому единению со взрослым. Здесь и проявляется главная особенность феномена детской субкультуры в целом (15).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что словообразование – это результат сложной познавательной деятельности. Такие ученые как А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович считают словообразовательный навык неотъемлемым компонентом языковой способности в целом. Поэтому несформированность когнитивных и речевых предпосылок, может привести к трудностям при овладении словообразовательным навыком. Условиями формирования словообразования у детей являются: достаточный уровень развития словаря и понимания обращенной речи, сформированность мыслительных операций, усвоение особых способов наименования действительности и их практическое применение, развитие языковой способности, употребление правильных грамматических форм.

1.2. Особенности овладения навыком словообразования притяжательных прилагательных дошкольниками с общим недоразвитием речи

Экспериментальными исследованиями было доказано, что овладение словообразовательным навыком становится доступным лишь детям с III уровнем речевого развития. С тех пор практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, так или иначе отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева,

Г.В. Чиркина, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова, и др.). Эти сведения носили, как правило, характер констатации тех отдельных трудностей, которые испытывают дети с ОНР при самостоятельном продуцировании производных наименований. На этой основе были определены некоторые направления и отдельные приемы по развитию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста (11).

В методической литературе представлены исследования в области изучения особенностей словообразования прилагательных у детей как с нормой речевого развития, так и с патологией речи. Но таких исследований крайне мало, и они недостаточно глубоко изучают данную проблему. При этом словообразования прилагательных играет большую роль в речевом развитии ребенка, благодаря данному процессу у ребенка обогащается словарь, развиваются познавательные процессы.

В речи детей прилагательные появляются очень поздно. А.Н. Гвоздев (8) отмечал, что у детей до двух лет отмечаются лишь единичные примеры прилагательных, тогда как к этому возрасту уже в большом количестве усвоены существительные и глаголы, у которых оформляются уже некоторые грамматические категории.

Первыми в онтогенезе словообразования прилагательных появляются суффиксы ласкательности и уменьшительности. А.Н. Гвоздев (8) отмечает их появление в 2 года 1 месяц. Суффиксы увеличительности (-ущ-, -ищ-) встречаются в единичных случаях в 3 года. Суффиксы принадлежности и отношения к предметам (-ин-, -ов-, -ев-) встречаются, начиная с 2 лет 3 месяцев. Позднее, в 7 лет появляется сложный суффикс -инов-. Примерно в это же время появляются суффиксы, означающие склонность к действию (-уч-, -ач-). При словообразовании прилагательных в возрасте после 5 лет не наблюдается каких-либо изменений в основах слов.

В русском языке выделяют три лексико-грамматических разряда имён прилагательных: качественные, относительные и притяжательные.

Существует множество определений притяжательных прилагательных, самое распространенное из них звучит так: «Притяжательные прилагательные обозначают принадлежность чего-либо лицу или животному и отвечают на вопрос чей? чья? чье? чьи?» (2, с.54).

Как правило, притяжательные прилагательные образуются от существительных, обозначающих одушевленные предметы, при помощи суффиксов -ин-, -нин-, -й-, -ий-, -ов-, -ев-, -ск-, -овск-. И обозначают разную принадлежность предмета: к первому лицу, городу (суффиксы -ск-, -овск-); не индивидуальную, а общеродовую, к лицам и животным (суффиксы -ий-, -й-); к лицу, животному, городу (суффиксы -ин-, -нин-, -ов-, -ев-) (4).

По данным многих исследователей детской речи (А.Н. Гвоздев (8), С.Н. Цейтлин (37) и др.), первыми в речи детей около 2 лет появляются притяжательные прилагательные с суффиксом -ин-, характеризующие принадлежность вещей окружающим людям (мамина чашка). Позднее, в 2 года 4 месяца, в речи детей появляются качественные прилагательные (сладкая, грязная и др.). Относительные прилагательные появляются гораздо позднее.

Анализ словообразования прилагательных у детей с ОНР свидетельствует о том, что некоторые общие закономерности речевого онтогенеза характерны и для этой категории детей. Как указывает в своих исследованиях С.Ф. Иваненко (14) среди форм словообразования прилагательных наиболее усвоенными у детей с ОНР являются притяжательные прилагательные, а наименее усвоенными – относительные прилагательные.

Вместе с тем, исследования словообразования прилагательных у детей с ОНР старшего дошкольного и младшего школьного возраста (С.В. Зорина, Е.С. Слепович, А.А. Хохлова и др.) выявляют значительное различие уровней сформированности навыков словообразования у детей с ОНР и у детей с нормальным речевым развитием, а также своеобразие этого процесса у детей с ОНР (26).

У детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте выявляется большое количество неправильных (окказиональных) форм словообразования прилагательных. При этом дети с ОНР часто воспроизводят несколько словообразовательных вариантов (сад – садашный, садиный, садовый). В большинстве случаев дети с ОНР не дифференцируют и в импрессивной речи правильный и неправильный вариант (28).

Недостаточность функции словообразования проявляется в трудностях построения прилагательных от формы существительных (подушка из пуха – «пушоная», варенье из груши – «грушиное», хвост волка – «волчин, волкин»). Но при этом дети в основном пользуются суффиксальным способом словообразования. Поэтому при самостоятельном образовании производных имен прилагательных от существительных при помощи суффиксации выявлены следующие особенности:

1. Образование неологизмов с использованием синонимичных аффиксов. Дети применяли суффиксы «ив» и «ов», продуктивные для данной словообразовательной модели. («Как назвать зайца за трусость? Какой он?» — «Трусовый». «Если осенью часто идут дожди, как назвать такую осень? Какая она?» — «Дождивая»).

2. Лексические замены. Дети затруднялись в выделении правильного мотивирующего слова. Например, на вопрос: «Если днем на улице солнце, то, как назвать такой день? Какой он?», ребенок отвечал: «Теплый»;

3. Замена словообразования словоизменением. Например, «солнечный день» — «солнечная день» и т.д.

4. Замена суффиксов. Дети получали неологизмы при помощи различных нормативных суффиксов. Для окказионализмов они часто использовали суффиксы «н» и «ов», имеющие высокую активность в этой модели. В ряде случаев испытуемые употребляли суффикс «н» там, где требовался «ов», и наоборот, вместо «н» использовали «ов» («грибной» — «грибовый», «березовый» — «березный», «фарфоровый» — «фарфорный»).

5. Наложение суффиксов. Например, «черничный джем» — «чернивный», «грибной суп» — «грибиновый». Возникновение этой ошибки объясняется тем, что ребенок здесь как бы усиливает качественную оценку предмета, объекта или явления, либо, напротив, подчеркивает лишь частичную ее выраженность.

6. Отсутствие суффикса. Например, «сосновая шишка» — «сосная», «вишневое варенье» — «вишнее», «ножницы из металла» — «металые».

7. Нарушение акцентуации. Дети сохраняли ударение, характерное для мотивирующего слова, например, «клЕновый», «пУховая».

8. Образование неологизмов при помощи ненормативных суффиксов. Например, крыша «из соломы» — «соломта», занавеска «из ситца» — «сическая», «сичная», ножницы «из металла» — «металовичи»;

9. Лексические замены. Наблюдались замены слов как близкие по семантике («пуховая подушка» — «пушистая»), так и далекие («металлические ножницы» — «меховые»);

10. Использование приставки. Например, «грушевое варенье» — «игрушеновое варенье» (5, 16).

11. Неправильный выбор основы мотивирующего слова. При верном выборе корневой морфемы дети с ОНР образовывали прилагательные при помощи продуктивных суффиксов для данной словообразовательной модели. Например, «шишка ели» — «шишковая». Встречаются единичные случаи неправильного выбора мотивирующего слова с ненормативным словообразованием. Например, «горка из снега» — «снегопадная». Встречаются ошибки, связанные с заменой нужного суффикса суффиксами другого деривационного значения. В ряде случаев дети сохраняли правильную основу производного слова, но образование притяжательных прилагательных с суффиксом «й» осложнялось добавлением «лишнего» суффикса («медвежее», «лисичья») (5).

Как отмечает Е.А. Земская (13) среди притяжательных прилагательных в детской речи наиболее широко используются модели-слов с суффиксами -ов-, -ин-.

При исследовании словообразования притяжательных прилагательных (в основном с помощью суффиксов -ин-, -ов-) С.Н. Цейтлин (37) выявлено, что дети с ОНР хуже образуют притяжательные прилагательные, чем качественные и относительные, хотя принадлежность осознается дошкольниками раньше других значений. Причину трудностей в данном случае можно объяснить, прежде всего, тонкой семантической противопоставленностью словообразовательных аффиксов этих прилагательных, выражающих принадлежность либо к индивиду (суффикс -ин-), либо к классу (суффикс -й-), а также большим количеством чередований при словообразовании. Дети часто применяют высокопродуктивные для этого типа суффиксы -ин-, -ов- («медведино ухо», «волчин хвост», «волковый хвост», «лисовая лапа»).

Р.И. Лалаева (18) считает, что данные неологизмы свидетельствуют о том, что дети заимствуют из речи окружающих производные слова в целом и не создают их по правилам словообразования, а воспроизводят на основе общего звукового образа, часто в искаженном виде, что обусловлено недостаточностью фонематического восприятия и анализа. Еще один вид ошибок – повторение заданного слова. Например, «ухо медведя, чье ухо?» — «медведя».

Н.Г. Фирсова (35) отмечает, что для детей с ОНР характерна такая ошибка, как неправильный выбор флексии. Чаще всего она проявлялась в замене кратких окончаний полными. Например, «бабушкиная фартук», «дедушкиная кресло». Эта ошибка объясняется тем, что в притяжательных прилагательных, образованных от одушевленных существительных, отмечается дифференциация принадлежности к индивиду («мамина», «папин») и к классу («собачий», «черепаший»). В прилагательных с принадлежностью к классу используется суффикс «й» и флексия,

напоминающая полную форму относительных или качественных прилагательных («горячий», «холодный»). А в случае принадлежности к индивиду они имеют суффикс «ин» и краткую форму окончаний («мамин», «папин»). Непонимание противопоставлений этих принадлежностей по значению и формальному выражению приводит к тому, что дети с ОНР смешивают не только суффиксы, но и звуковую оболочку флексии. При преобразовании прилагательных часто встречаются ошибки, связанные с заменой на существительное («лапа кошки» – «у кошки»).

Таким образом, у детей с ОНР в большей степени страдает словообразование прилагательных, т.к. для того, чтобы они появились у ребенка должны быть сформированы сложные процессы анализа признаков, соотнесение их с единицами и элементами языка, вычленение значимых компонентов слова (морфем), соотнесение определённого значения морфемы с её звучанием и закреплением связи значения и звучания морфемы и формированием словообразовательной модели-типа. У детей с ОНР не развиты продуктивные модели-типы, отсутствует словообразовательная парадигма, в результате чего дети пользуются словообразовательными элементами (при словообразовании прилагательных это суффиксы) без учета их семантики. Несмотря на то, что дети с ОНР лучше усваивают притяжательные прилагательные, образуют они их хуже, чем качественные и относительные прилагательные. А ведь притяжательные прилагательные способствуют развитию операций языкового анализа и синтеза, овладению приемами сравнения, обобщения, определению сходства и различия в семантике и формально-языковых признаках родственных слов. В результате всего этого нарушается функционирование речи в целом.

1.3. Современное состояние проблемы формирования словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

В настоящее время вопросам словообразования у детей с ОНР в методической литературе и информационных ресурсах сети Интернет уделяется большое внимание, что указывает на актуальность данной проблемы.

Конкретно рассмотрению словообразования притяжательных прилагательных педагоги-практики не уделяют достаточно внимания. Эти вопросы упоминаются как частный случай словообразования прилагательных в целом.

Нами был проведен анализ примерных адаптированных программ для дошкольных организаций, в которых получают образовательные услуги дети с тяжелыми нарушениями речи, а также проанализированы научно-методические статьи, в которых освещаются вопросы обучения словообразованию дошкольников с ОНР.

Так, Н.В. Нищева в примерной адаптированной программе коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ТНР с 3 до 7 лет описывает работу по развитию речи в каждой возрастной группе: младшая, средняя, старшая, подготовительная к школе группа. Работа по овладению притяжательными прилагательными начинается с младшей группы, где автор предлагает уточнять понимание притяжательных прилагательных (мамин, папин), формировать умение образовывать, использовать в речи и согласовывать с именами существительными мужского и женского рода притяжательные прилагательные (мамин, папин). В средней группе, согласно анализируемой программе, необходимо расширять словарь за счет активного усвоения и использования в экспрессивной речи притяжательных прилагательных и других частей речи, обучать согласованию притяжательных имен прилагательных с существительными мужского женского и среднего рода. В старшей группе проводится работа по обогащению словаря притяжательными прилагательными, а также уделяется внимание формированию навыков образования и использования в экспрессивной речи

притяжательных прилагательных. В подготовительной к школе группе притяжательные прилагательные упоминаются только в разделе «Развитие словаря». В этой возрастной группе автор предлагает обогащать экспрессивную речь притяжательными прилагательными (23).

В примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, созданной под редакцией Л.В. Лопатиной, вся логопедическая работа делится на три ступени обучения. В каждой из этих ступеней уделяется внимание работе по формированию притяжательных прилагательных. На первой ступени работа ведется по обучению самостоятельному использованию отработанных грамматических форм слова и словообразовательных моделей при демонстрации действий и по сюжетным картинкам. На этой ступени ведется подготовительная работа к формированию притяжательных прилагательных. На второй ступени осуществляется совершенствование навыков употребления словообразовательных моделей, а именно притяжательных прилагательных образованных с помощью продуктивного суффикса -ин- (мамина кофта, папина газета) и с помощью менее продуктивного суффикса -и- без чередования (лисий, рыбий). На третьей ступени обучения должно проводиться совершенствование навыков употребления притяжательных прилагательных, образованных с помощью суффиксов -ин-, -и- (без чередования), а также обучение правильному употреблению притяжательных прилагательных суффиксом -и- (с чередованием): волк – волчий, заяц – заячий, медведь – медвежий (25).

В программе дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой логопедическая работа по развитию притяжательных прилагательных ведется с детьми II, III и IV уровня речевого развития. Авторы отмечают, что детей II уровня речевого развития необходимо учить первоначальным навыкам словообразования, что включает в себя учение навыку использования в речи притяжательных прилагательных

мужского и женского рода «мой – моя» и их согласованию с существительными. С детьми III уровня речевого развития должна проводиться работа по образованию наиболее употребительных притяжательных прилагательных («волчий», «лисий»). И детей с IV уровнем речевого развития необходимо учить редко употребляемым словам, например, притяжательным прилагательным (медвежий) (39).

В проанализированных нами программах проводится работа по развитию притяжательных прилагательных с постепенным усложнением. Отличие состоит в том, что в программе Н.В. Нищевой работа по формированию умения образовывать притяжательные прилагательные представлена в соответствии с возрастными группами (младшей, средней, старшей и подготовительной к школе группе) и осуществляется от уточнения понимания притяжательных прилагательных до образования и использования данных прилагательных в речи. В примерной адаптированной программе, предложенной Л.В. Лопатиной логопедическая работа разделена на три ступени и начинается от обучения использования словообразовательных моделей до совершенствования навыков употребления притяжательных прилагательных. В программе Г.В. Чиркиной описана логопедическая работа с детьми разных уровней речевого развития и предполагает овладение детьми навыком словообразования притяжательных прилагательных и перенос этого навыка на другой лексический материал

В научно-методических статьях обучение словообразованию притяжательных прилагательных освещается только косвенно, при рассмотрении вопросов формирования навыков словообразования прилагательных.

С.В. Осташова в своей статье «Игры в развитии словообразования у детей с ОНР» предлагает комплекс игр на развитие основных способов словообразования, используемых в дошкольном возрасте. В нем представлены варианты заданий на развитие словообразования префиксальным, суффиксальным способами и способом словосложения.

На каждый способ автор предлагает по одной игре, а в дальнейшем педагоги самостоятельно смогут подобрать игры по типу предложенных.

В описанной системе занятий Светлана Вячеславовна выделяет четыре этапа. На каждом этапе автор предлагает игры, с помощью которых учит детей понимать отношения уменьшительно-ласкательных и увеличительных форм существительных, назначение приставочных форм глаголов, учит правильно образовывать одно слово из двух его основ, самостоятельно образовывать слова суффиксальным способом при помощи суффиксов -ищ-, -к-, -чик-, -онок-, -енок-, самостоятельно образовывать слова префиксальным способом (24). Данная система занятий может также успешно применять и для развития способности к образованию притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ск-, -ий-, -ин-, -ов-. Потому что предложенные задания представлены в игровой форме, следовательно, повышают мотивацию и интерес детей, а также они направлены на развитие способности образовывать слова суффиксальным способом, что очень важно для образования притяжательных прилагательных.

В работе по формированию навыков словообразования притяжательных прилагательных может быть использован опыт Э.Г. Закондыриной. Автор для обучения детей с ОНР словообразованию предлагает использовать метод наглядного моделирования. Автор считает, что наглядные модели помогают ребенку представить абстрактные языковые понятия, осознать звуковую структуру слова в соотнесении его с семантикой, поупражняться в употреблении грамматических форм, а также способствуют расширению словарного запаса и формированию языковой компетентности.

Э.Г. Закондырина утверждает, что применение наглядных моделей создает условия для более прочного усвоения информации, ситуации успеха деятельности, развивает наглядно-образное и логическое мышление, творческую и познавательную активность, способность к мысленно-практическому экспериментированию, расширяет поле готовности дошкольников к обучению в начальной школе.

При этом автор указывает ряд методических требований, предъявляемых к наглядным моделям:

- наглядная модель должна четко отражать основные свойства и отношения, которые являются объектом познания;
- быть просто для восприятия и доступной для создания действий с ней;
- ярко и отчетливо передавать те свойства и отношения, которые должны быть освоены, облегчать познание.

Автором было проведено исследование, в котором была доказана эффективность применения наглядных моделей в процессе обучения дошкольников с ОНР словообразованию (12).

По мнению Е.А. Григорьевой словообразование тесно связано с процессами освоения материальной и понятийной сторон языка, а также с развитием речевой деятельности. А у ряда детей с ОНР несформированность речевой деятельности обусловлена низким уровнем языковой способности, что приводит к проблемам комбинирования даже освоенными языковыми единицами в самостоятельной речи.

Автор в своей статье говорит о том, что одним из ключевых понятий раздела «Словообразование» является понятие «родственные слова». Она утверждает, что именно с этой темы должна начинаться работа по формированию навыков морфемного и словообразовательного анализа и продуктивных навыков образования новых слов и их использования в самостоятельной речи.

Автор предлагает начинать работу по теме «Родственные слова» со знакомства с «чудо-деревом» и сопровождать дидактической сказкой. При этом для развития и закрепления умения выделять однокоренные слова можно использовать упражнения и игры, направленные на образование слова от данного корня и нахождение корня в родственных словах, определение пропущенного корня в словах и выписывание слов в два столбика, выделяя корни.

После изучения темы «Родственные слова» автор предлагает переходить к изучению суффиксов. Так как суффиксы обладают более четким, узким, а нередко и специальным значением по сравнению с другими аффиксами, то их изучение проводится в первую очередь. Поскольку суффиксальный способ словообразования особенно распространен в именах существительных и прилагательных, соответственно автор считает, что суффиксы необходимо изучать в рамках работы над этими частями речи.

Для создания положительного эмоционального настроения на занятиях Е.А. Григорьева предлагает использовать занимательные упражнения следующего типа: учащимся следует прочитать слова, из первого слова записать приставку, из второго – корень, из третьего – суффикс и окончание. Затем дети должны ответить на вопрос «Какое слово получилось?»

«Суффиксы пошутили». Играющие имеют на руках суффиксы. Ведущий показывает слово с неправильным суффиксом, дети читают его, а затем подставляют в него требуемый суффикс.

А также инсценируются грамматические сказки, проводятся конкурсы, соревнования. Это развивает коммуникативные умения учеников, стимулирует их речевую активность (9). Для нас данная система заданий и упражнений может применяться для того, чтобы обучить детей образованию слов суффиксальным способом. Особенно этот способ используется в именах прилагательных, что имеет прямое отношение к нашей проблеме.

Л.Е. Барковская в своей статье «Формирование процессов словообразования у дошкольников с использованием устного народного творчества» говорит о том, что у детей с ОНР возникают большие трудности при образовании новых слов. При выполнении заданий эти дети очень долго думают, перебирают разные варианты, но в большинстве случаев так и не находят правильного ответа. И как указывает автор, все это лишний раз говорит об имеющихся у этих детей трудностях в подборе нужных слов, об отсутствии в их словаре многих из них.

Для развития навыка словообразования у детей с ОНР автор предлагает использовать следующие формы устного народного творчества: загадки, пословицы, поговорки, скороговорки, потешки, прибаутки.

Как отмечает Любовь Евгеньевна, в настоящее время загадка используется как увлекательное и эффективное средство обучения и воспитания детей. Так же автор утверждает, отгадывание загадок способствует активному развитию речи детей. Помимо этого, загадки обогащают словарь, помогают увидеть вторичное значение слов. Загадки расширяют представления детей о возможностях переносного употребления слова. Под влиянием загадок у ребенка складывается привычка рассматривать слово как живое и многогранное речевое средство. Это совершенствует не только языковую подготовку ребенка, но и успешно развивает его мыслительные способности.

Что касается потешек, то автор считает, что, благодаря им, дети приучаются вслушиваться в текст и находить слова, звучащие ласково или грубо, выделять названия детенышей животных, дифференцировать глаголы с разными приставками, а затем и применять их в собственной речи.

В конце своей статьи автор делает вывод о том, что с того время как они начали использовать на занятиях фольклор, дети стали более раскрепощенными, они перестали бояться говорить, начали более интенсивно выполнять задания, стараться запомнить речевой материал и перенести его в общение со своими сверстниками (3). Устное народное творчество представляет богатый речевой материал для развития словообразования притяжательных прилагательных. Кроме этого с помощью загадок, потешек, прибауток можно повысить интерес детей к выполнению заданий направленных на образование притяжательных прилагательных, можно обогатить словарь детей по данному процессу и в конечном итоге развить речь детей.

Анализ статей позволяет нам сделать вывод о том, что для устранения проблем словообразования авторы-практики предлагают использовать

различные формы, методы работы, строить обучение на основе различных средств; среди которых игры для развития словообразования префиксальным и суффиксальным способами и способом словосложения, метод наглядного моделирования, устное народное творчество. Все это можно отнести и к проблеме словообразования притяжательных прилагательных, так как оно является частным случаем словообразования в целом. Поэтому необходимо использовать все перечисленные формы, методы, способы для того, чтобы дети с ОНР легче усвоили словообразование притяжательных прилагательных.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Из всего выше сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Важнейшая характеристика созревания человека – формирование речи, как одного целого из главных свойств. Развитие речи очень важно начать с самых первых дней жизни ребенка и постепенно усложнять задачи, в соответствии с особенностями его развития. Но для того, чтобы грамотно воспитывать ребенка, формировать его речь, как важнейший фактор социализации, необходимо понимать процессы, которые происходят с ребенком в процессе его развития.

2. Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка – важнейшее условие его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии его мышления, речевого общения, планирование и организация его поведения, формирование социальных связей. Все это – важнейшее средство опосредствованных психических процессов: памяти, восприятия, эмоций.

3. В области словообразования многие дети с ОНР испытывают затруднения в подборе однокоренных слов, не могут образовать слово, используя приставки или суффиксы, изменяя окончание, теряют смысл слова,

наблюдается нарушение операций выбора словообразовательного аффикса, трудности в образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных. Также недостаточность функции словообразования у детей с ОНР проявляется в трудностях построения прилагательных от формы существительного. В основном дети с ОНР пользуются суффиксальным способом словообразования. Однако количество суффиксов, используемых при словообразовании, очень невелико.

4. Особые трудности у детей с ОНР вызывает словообразование притяжательных прилагательных. Дети достаточно поздно начинают образовывать данные прилагательные, в связи с чем, у них задерживается обогащение словаря, развитие языковой компетенции и речевой коммуникации в целом.

5. Авторы адаптированных программ отмечают, что работы по развитию словообразования притяжательных прилагательных 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 притяжательных прилагательных, обогащению словаря и в конечном итоге развитию речи детей.

ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Изучение состояния навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы являлось выявление особенностей навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Нами были поставлены задачи:

1. Подобрать диагностическую методику.
2. Определить критерии оценки выполнения заданий.
3. Изучить сформированность навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с ОНР и нормой речевого развития.
4. Проанализировать и сравнить полученные результаты.

Наше исследование проходило на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида №15 «Дружная семейка» в г. Белгород. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста, имеющие заключение ПМПК: ОНР, III уровень речевого развития (экспериментальная группа ЭГ), а также 10 детей старшего дошкольного возраста массовой группы с нормой речевого развития (контрольная группа КГ) (см. приложение 1).

Перед тем как подобрать методику для исследования притяжательных прилагательных, мы проанализировали методику, предложенную Е.Ф. Архиповой (1). И выявили, что в этой методике предложены задания на образование притяжательных прилагательных, только с помощью суффиксов

-ий-, -ин-, заданий на образование притяжательных прилагательных с помощью других суффиксов в данной методике нет. Следовательно, методика Е.Ф. Архиповой не сможет дать полных и достаточно точных результатов при исследовании словообразования притяжательных прилагательных. Поэтому мы опирались на выделенные А.А. Шахматовым группы притяжательных прилагательных основанные на различных суффиксах и подобрали задания на образование:

- притяжательных прилагательных, обозначающие принадлежность к первому лицу, городу (суффиксы -ск-, -овск-);

- притяжательных прилагательных, обозначающие принадлежность предмета не индивидуальную, а общеродовую к лицам и животным (суффиксы -ий-, -й-);

- притяжательных прилагательных, обозначающие принадлежность предмета к лицу, животному, городу (суффиксы -ин-, -нин-, -ов-, -ев-) (б).

Перед тем как предложить вариант слов для преобразования, детям был показан образец выполнения задания.

1. Принадлежность предмета к первому лицу, городу (суффиксы -ск- -овск-):

братская помощь – помощь, которую оказал брат, это чья помощь?

приятельское отношение – отношение, которое испытывает приятель, это чье отношение?

чеховский рассказ – рассказ, который написал Чехов, это чей рассказ?

пушкинская поэма – поэма, которую написал Пушкин, это чья поэма?

дружеский совет – совет, который дал друг, это чей совет?

2. Принадлежность предмета не индивидуальную, а общеродовую, к лицам и животным (суффиксы -ий-, -й-):

Чей хвост? лисий, заячий, волчий, собачий, беличий.

3. Принадлежность предмета к лицу, животному, городу (суффиксы -ин-, -нин-, -ов-, -ев-):

а) Сестрин халат, мамин шарф, дядин сапог, нянин фартук, Танин портфель.

б) Китовый ус, ежовый нос, тигровый хвост, бобровый хвост, моржовый нос.

При оценке выполнения заданий мы опирались на такие критерии как:

1. самостоятельность в образовании новых слов;
2. принятие помощи экспериментатора;
3. правильность выполнения.

Оценка выставлялась в соответствии со следующей система:

1 баллов – задание выполнено верно самостоятельно

0,5 баллов – задание выполнил с ошибкой, но после помощи исправился.

0 баллов – задание выполнено не верно и после помощи.

По результатам методики мы выделили три уровня развития способности к словообразованию: низкий, средний и высокий.

0-10 баллов – низкий уровень

10,5-17 баллов – средний уровень

17,5-20 баллов – высокий уровень

Анализ результатов выполненной методики был проведен в двух аспектах:

1. Сравнительный анализ навыков словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи и их сверстников с нормой речевого развития.

2. Детальный анализ навыка словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников с ОНР.

В процессе обследования нами были заполнены протоколы, которые представлены в приложении 2.

Наглядно результаты образования притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ск-, -ий-, -ин-, -ов- дошкольниками с общим

недоразвитием речи и дошкольниками без речевой патологии представлены на рисунке 2.1.

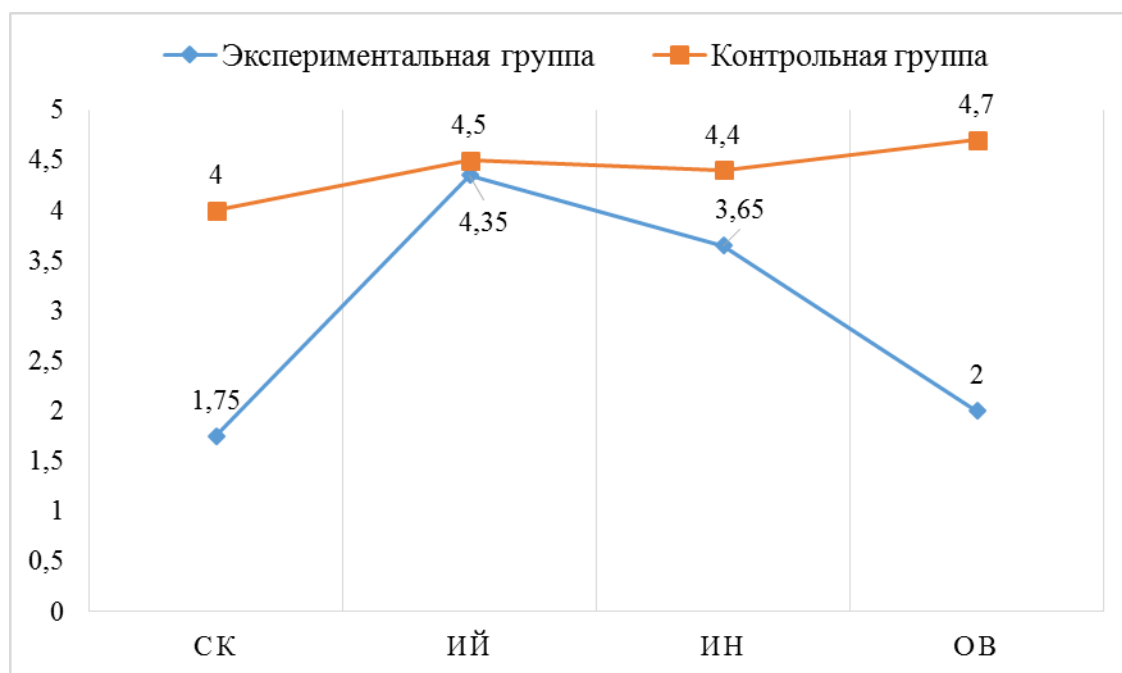


Рис.2.1. Сравнительный анализ навыка словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников ЭГ и КГ

Результаты выполнения заданий позволяют сделать вывод о более высоком уровне сформированности словообразовательного навыка у детей КГ, чем у дошкольников ЭГ. Наибольшие трудности при выполнении заданий детьми ЭГ мы можем отметить при образовании притяжательных прилагательных с суффиксами -ск-, -ов-. Так, больше всего ошибок было допущено при образовании слов *братская, Пушкинская, Чеховский, китовый, бобровый, ежовый*. Вместо этих слов дети образовывали следующие формы слов: *братья, Пушкинова, Чеховой, китин, бобёрый, ёжин*.

Задание на образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин- детьми ЭГ было выполнено с меньшими трудностями, однако значительно хуже, чем детьми КГ. Дошкольники с ОНР допустили следующие ошибки при использовании этого суффикса: *сестры, сестричий, сестрёнкин, дяди*.

Результаты выполнения заданий на образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ий- у детей ЭГ находится на очень высоком уровне и практически соответствует результатам детей КГ.

Дети без речевой патологии имеют высокие баллы по всем заданиям. Однако, мы можем отметить, что наибольшие трудности дошкольники КГ испытывали при выполнении заданий на образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ск-. Дети КГ при выполнении этого задания больше всего ошибок допустили при образовании слов *Пушкинская, приятельская*. Выполнение задания на образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ов- находится на очень высоком уровне, в данном задании дети допустили всего две ошибки (см. приложение 2).

Таким образом, по результатам всех заданий у детей ЭГ можно выделить следующие уровни сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных: низкий, средний. У детей КГ – высокий и средний уровни.

Результаты представлены на рисунке 2.2.



Рис. 2.2. Уровни сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у детей ЭГ и КГ

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что у 40% детей ЭГ навык словообразования притяжательных прилагательных

находится на низком уровне, а у 60% детей данной группы соответствует среднему уровню. Дети КГ имеют более высокие баллы, по сравнению с детьми ЭГ. У 20% детей КГ словообразование притяжательных прилагательных развито на среднем уровне, а у 80% на высоком уровне.

Далее нами были проанализированы результаты детей ЭГ по всем заданиям. Результаты образования притяжательных прилагательных при помощи суффиксов -ск-, -ий-, -ин-, -ов- детьми представлены на рисунке 2.3.

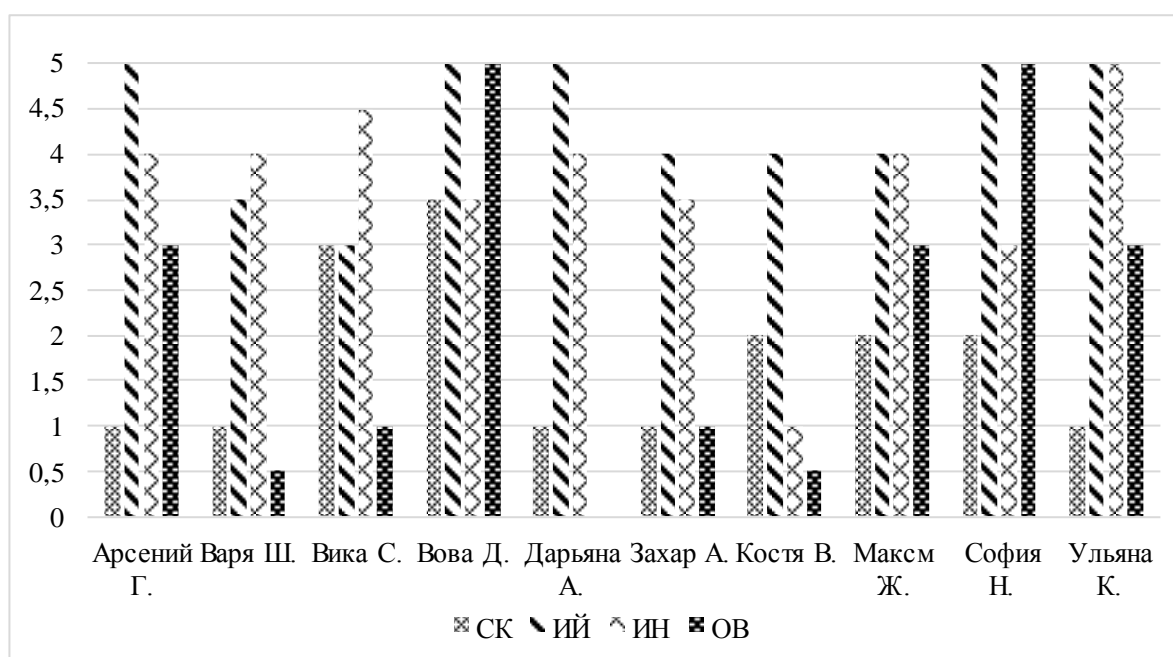


Рис. 2.3. Результаты образования притяжательных прилагательных детьми ЭГ

Результаты обследования показали, что для одних и тех же детей слова с одними суффиксами было легко образовать, а с другими сложно. Например, у таких детей как Арсений Г., Варя Ш., Дарьяна А., Захар А., Ульяна К. задание на образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ск- вызвало большие трудности. В этом задании дети смогли образовать, только одно слово: *дружеский*. Но при этом у них были отмечены более высокие баллы при образовании притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ий-, -ин-. В данном задании они допустили по одной-две ошибки. Вика С. и Захар А. во время выполнения задания на образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ов- смогли

самостоятельно образовать одно слово, Варя Ш. образовала одно слово при помощи экспериментатора, Дарьяна А. вовсе не образовала ни одного слова. Но при этом они довольно хорошо выполнили задания на образование притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ий-, -ин-, допустили в данном задании одну-две ошибки. Костя В. с трудом справился с заданиями на образование притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ск-, -ин-, -ов-. В данных заданиях он образовал по одному-два слова и то с большим трудом, а вот задание на образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ий- у Кости не вызвало затруднений. В этом задании он допустил, только одну ошибку. Арсений Г., Вова Д., Максим Ж., София Н., Ульяна К. в задании на образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ов- не испытывали особых затруднений, в то время как задание на словообразование с помощью суффикса -ск- вызвало у них большие трудности. Результаты каждого ребенка по всем заданиям представлены в приложении 3.

На основании полученных результатов, нами были составлены диаграммы, показывающие уровень развития навыка словообразования притяжательных прилагательных по каждому суффиксу. Наглядно результаты представлены в приложении 4.

Таким образом, наиболее сложными для образования притяжательных прилагательных оказались суффиксы -ск-, -ов-. Они вызвали трудности у большинства детей. При образовании слов с помощью суффикса -ск- у дошкольников с ОНР вызвали большие трудности следующие слова: *братская, Чеховский, Пушкинская*. А при словообразовании прилагательных с помощью суффикса -ов- трудности вызвали такие слова как *китовый, тигровый, ежовый*. Суффиксы -ий-, -ин- вызвали наименьшие трудности, но были слова, которые дети не смогли образовать, это *беличий, сестрин*.

Это говорит о том, что необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и помнить об этом при планировании коррекционной логопедической работы. Также необходимо на

логопедических занятиях развивать у детей словообразование притяжательных прилагательных, не только с помощью суффиксов -ий-, -ин-, так как практически у всех детей образование эти суффиксов развито на достаточном уровне, но и с помощью суффиксов -ск-, -ов-, и делать на них больший акцент, ведь они более трудные для усвоения.

Дети ЭГ не могут самостоятельно овладеть речью, поэтому им необходима помощь специалиста. И на логопедических занятиях с ними нужно вести более углубленную работу по развитию словообразования притяжательных прилагательных, уделять этому процессу больше времени, особенно тем суффиксам, которые у детей вызывают наибольшие трудности. Но логопедические занятия не будут продуктивными, если не вести совместную работу с родителями и воспитателями по развитию данного процесса.

2.2. Содержание логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Целью формирующего этапа стала разработка и апробация системы логопедической работы по формированию навыков словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с ОНР.

В формирующем эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Задачи:

1. Отработать навык словообразования притяжательных прилагательных.
2. Расширить арсенал способов словообразования притяжательных прилагательных с помощью разных суффиксов у старших дошкольников с ОНР.

В ходе работы над формированием словообразования притяжательных

прилагательных у старших дошкольников с ОНР мы опирались на ряд принципов:

1. Принцип деятельностного подхода предполагает учет ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста в логопедической работе, поэтому мы предлагаем игры и игровые упражнения для формирования навыка словообразования притяжательных прилагательных.

2. Принцип комплексности предполагает комплексное воздействие в ходе формирования навыка словообразования притяжательных прилагательных. Для более эффективного усвоения навыка словообразования притяжательных прилагательных необходимо привлекать к совместной работе различных специалистов и родителей. В первую очередь это должны быть воспитатели группы компенсирующей направленности, которые во время режимных моментов будут отрабатывать логопедические задания на развитие притяжательных прилагательных, а также родители, которые должны стараться закреплять данный навык в повседневной жизни при выполнении домашних заданий.

3. Принцип системного подхода предполагает развитие навыков словообразования в тесной взаимосвязи с другими компонентами речевой системы. Мы делим акцент на те компоненты речи, которые у ребенка уже сформированы. А также в ходе работы над формированием навыка словообразования притяжательных прилагательных закрепляли звукопроизношения, обогащали и расширяли словарь детей.

4. Принцип индивидуального подхода предполагает учет индивидуальных особенностей развития каждого ребенка. Этот принцип предполагает учет темпа, и особенностей развития детей, что отражается и в процессе усвоения словообразования притяжательных прилагательных.

5. Принцип доступности предполагает соотнесение содержания, характера и объема учебного материала с уровнем развития, подготовленности детей. Дети в дошкольном возрасте должны овладеть словообразованием притяжательных прилагательных с суффиксами -ск-, -ий-,

-ин-, -ов-.

б. Принцип наглядности. Этот принцип соответствует основным формам мышления дошкольников. Наглядность обеспечивает понимание, прочное запоминание. Сделать обучение наглядным – значит создать у детей зрительные образы, обеспечить восприятие окружающего, включить непосредственно в практическую деятельность, связать обучение с жизнью.

При построении содержания логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных мы опирались на выделенные Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой этапы работы:

I этап. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей. К ним мы отнесли притяжательные прилагательные с суффиксами -ий-, -ин-.

II этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей. Сюда относятся притяжательные прилагательные с суффиксом -ов-.

III этап. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей. На данном этапе мы отработывали словообразование притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ск- (18).

Кроме этого нами был реализован IV этап работы, который был посвящен закреплению и отработке навыка словообразования притяжательных прилагательных со всеми рассмотренными суффиксами.

Опираясь на календарно-тематическое планирование, мы разработали перспективный план, в рамках которого по трем лексическим темам отработывали навык словообразования притяжательных прилагательных и подбирали дидактические игры и упражнения, которые соответствуют тематике логопедических занятий (см. табл. 2.1.)

Таблица 2.1.

Перспективно-тематический план формирования навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с ОНР

Период	Тема	Содержание	Игры и упражнения
I этап. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей (-ий-, -ин-)			

Март	«Семья и животные весной»	Мамин, папин, дядин, тётин, дедушкин, бабушкин, Витин, Танин, Катин, Колин, собачий, кошачий, лисий, волчий, беличий, медвежий	Игра «Чей, чья, чьё, чьи?» Игра «Сосчитай» Игра «Чей хвост?» Игра «Эхо»
II этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей (-ов-)			
Март	«Животные»	Ежовый, тигровый, китовый, бобровый, моржовый, раковый, слоновый, жирафовый, ужовый, ершовый.	Игра «Чей хвост, нос?» Игра «Чья голова?» Игра «Чей? чья? чьё? чьи?»
III этап. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей (-ск-)			
Март	«Весна»	Братская, сестринская, приятельская, Чеховский, Пушкинский, Некрасовский, материнский, отцовский, орловский, Петровский, дружеский.	Игра «Чья помощь, чья забота?» Игра «Чей рассказ?»
IV этап. Закрепление и отработка навыка словообразования притяжательных прилагательных (-ий-, -ин-, -ск-, -ов-)			
Апрель	«Мой город! Моя страна!»	Мамин, папин, дядин, тётин, дедушкин, бабушкин, Витин, Танин, Катин, Колин, собачий, кошачий, лисий, волчий, беличий, медвежий, братская, сестринская, приятельская, Чеховский, Пушкинский, Некрасовский, ежовый, тигровый, китовый, бобровый, моржовый, раковый, слоновый.	Игра «Чей, чья, чьё, чьи?» Игра «Чей хвост?» Игра «Чья голова?» Игра «Чья помощь, чья забота?» Игра «Чей дом?»

Основному этапу предшествовала подготовительная работа, целью которой являлась подготовка базы для развития словообразовательного навыка. На этом этапе проводилась работа по развитию психических процессов, а также обогащению знаний об окружающем мире. Важным направлением подготовительной работы являлось развитие психических процессов, необходимых для дальнейшего успешного овладения новым материалом. Для этого необходимо развивать память, внимание, мышление. Учитель-логопед проводил индивидуальные и подгрупповые занятия на развитие у дошкольников с общим недоразвитием речи восприятия, слухового внимания, зрительной памяти, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Кроме этого, воспитатель в ходе фронтальных занятий также занимался реализацией данных направлений

работы. С этой целью использовались различные дидактические игры (см. приложение 7).

На основном этапе логопедической работы по формированию навыков словообразования притяжательных прилагательных были организованы фронтальные занятия. Для поддержания интереса, обеспечения положительного эмоционального настроя и, как следствие, более эффективной работы, нами применялись дидактические игры и упражнения. Применение дидактических игр на логопедических занятиях обеспечивает легкое и быстрое усвоение программного материала.

Для реализации основного этапа нами были разработаны конспекты логопедических занятий, направленные на формирование притяжательных прилагательных у дошкольников с ОНР. Первый конспект сочетает в себе задания на развитие притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ий-, -ин-, второй конспект – притяжательные прилагательные с суффиксами -ск-, -ов-, в третьем конспекте мы соединили все суффиксы (см. приложение 8).

Для продуктивного формирования навыков словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, в работу были включены родители. Для повышения компетентности родителей в работе с детьми по развитию речи были организованы следующие виды работы:

- подготовлены информационные стенды о специфике развития грамматического строя речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и, в частности, формирования у них словообразовательных навыков;
- проведены тематические родительские собрания об особенностях овладения детьми с общим недоразвитием речи словообразованием притяжательных прилагательных;
- разработаны консультации для родителей по работе с детьми дома (см. приложение 9).

Логопедическая работа, проведенная на формирующем этапе, включала в себя различные подходы и принципы, которые способствовали формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных. Для повышения эффективности работы мы использовали дидактические игры как на подготовительном этапе работы, так и на основном. Кроме этого более плодотворной работе способствовало привлечение родителей к процессу формирования навыков словообразования притяжательных прилагательных у детей с общим недоразвитием речи.

2.3. Анализ эффективности логопедической работы

Наше исследование проходило на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида №15 «Дружная семейка» в г. Белгород. Нами была проведена логопедическая работа по развитию навыка словообразования притяжательных прилагательных с 10 детьми старшего дошкольного возраста, имеющие заключение ПМПК: ОНР, 3 уровень речевого развития.

На заключительном этапе экспериментальной работы нами был реализован контрольный этап, целью которого являлось выявление динамики сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи после проведенной логопедической работы. На контрольном этапе нами использовались методика обследования и критерии оценки результатов, применяемые на констатирующем этапе.

Нами были поставлены задачи:

1. Изучить сформированность навыка словообразования притяжательных прилагательных после проведенной логопедической работы.
2. Проанализировать результаты и выявить динамику в развитии навыка словообразования притяжательных прилагательных.

Повторное обследование показало следующие результаты: у семи из десяти детей были выявлены заметные улучшения. При этом у пяти детей был выявлен высокий уровень, что говорит об очень хорошем овладении навыком словообразования притяжательных прилагательных. Эти дети легко, быстро и правильно образовывали притяжательные прилагательные, но в образовании некоторых слов допустили ошибки и им требовалась подсказка экспериментатора. Два ребенка получили средние результаты: Вика С. допустила меньше ошибок, правильно образовала большинство слов, допустила ошибки в словообразовании таких словах как *братская* и *приятельское*. Также ей потребовалась помощь в образовании слов: *тигровый*, *моржовой*, *китовый*. Дарьяна А. улучшила свои результаты, перейдя с низкого уровня на средний, допустив при этом только одну ошибку в слове: *братская*. Все это говорит о том, что благодаря целенаправленной логопедической работы данные дети смогли улучшить свои результаты.

У таких детей как Варя Ш., Захар А., Костя В. улучшений не отмечалось. Данные дети практически в тех же самых словах допустили ошибки и остались на низком уровне. Это говорит о том, что с этими детьми необходимо вести более углубленную работу по развитию словообразовательного навыка, так как в отведенный промежуток времени они не смогли усвоить навык словообразования из-за своих индивидуальных особенностей. Результаты представлены в приложении 5.

На основании всех результатов мы построили диаграммы, которые наглядно показывают динамику детей в развитии навыка словообразования притяжательных прилагательных после проведенной логопедической работы (см. приложение 6).

Наглядно динамика развития навыка словообразования притяжательных прилагательных представлена на рис. 2.4., 2.5., 2.6., 2.7.

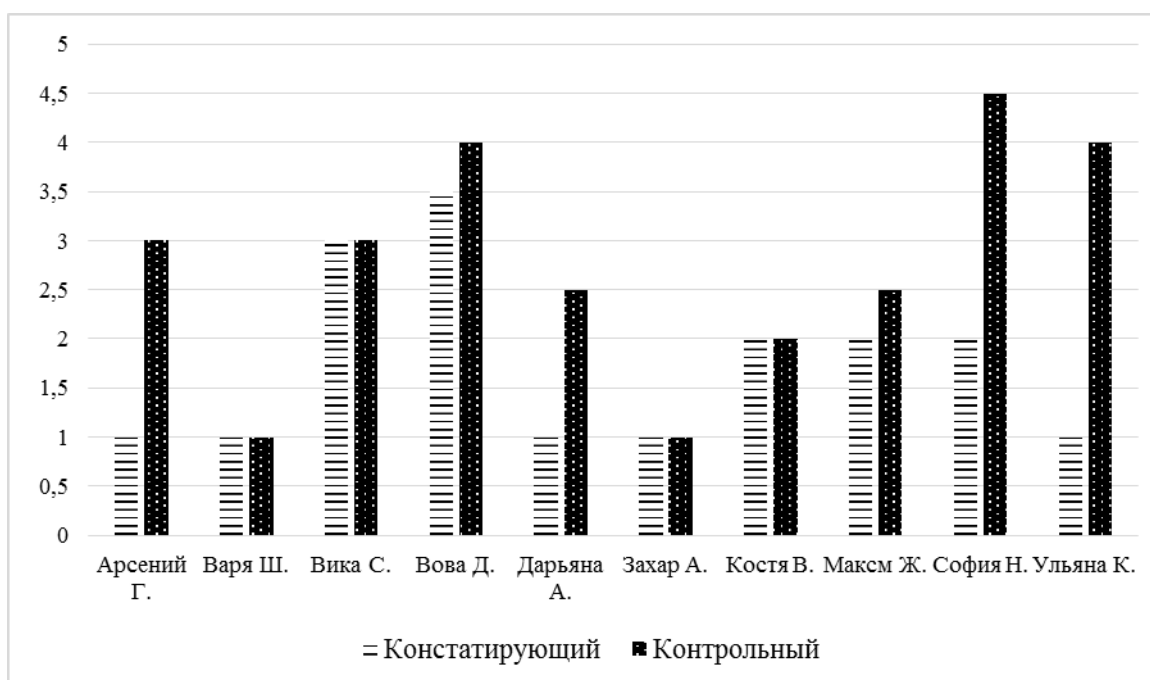


Рис. 2.4. Уровень развития навыка словообразования притяжательных прилагательных с помощью суффикса -СК- на констатирующем и контрольном этапах

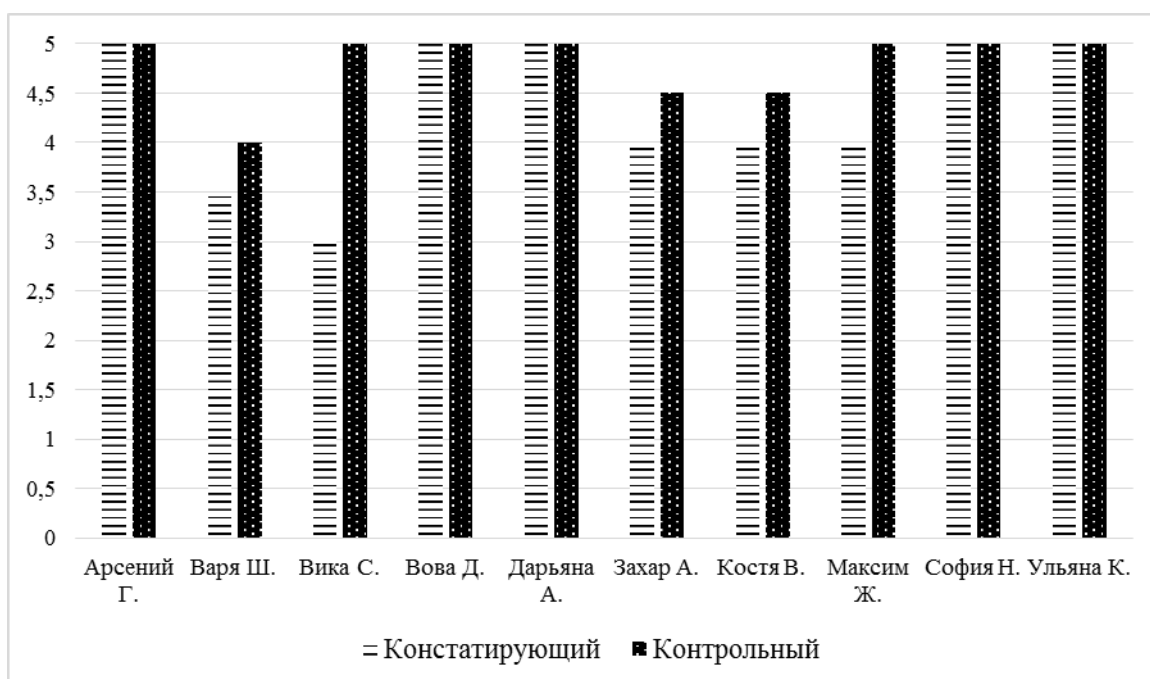


Рис. 2.5. Уровень развития навыка словообразования притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ИЙ- на констатирующем и контрольном этапах

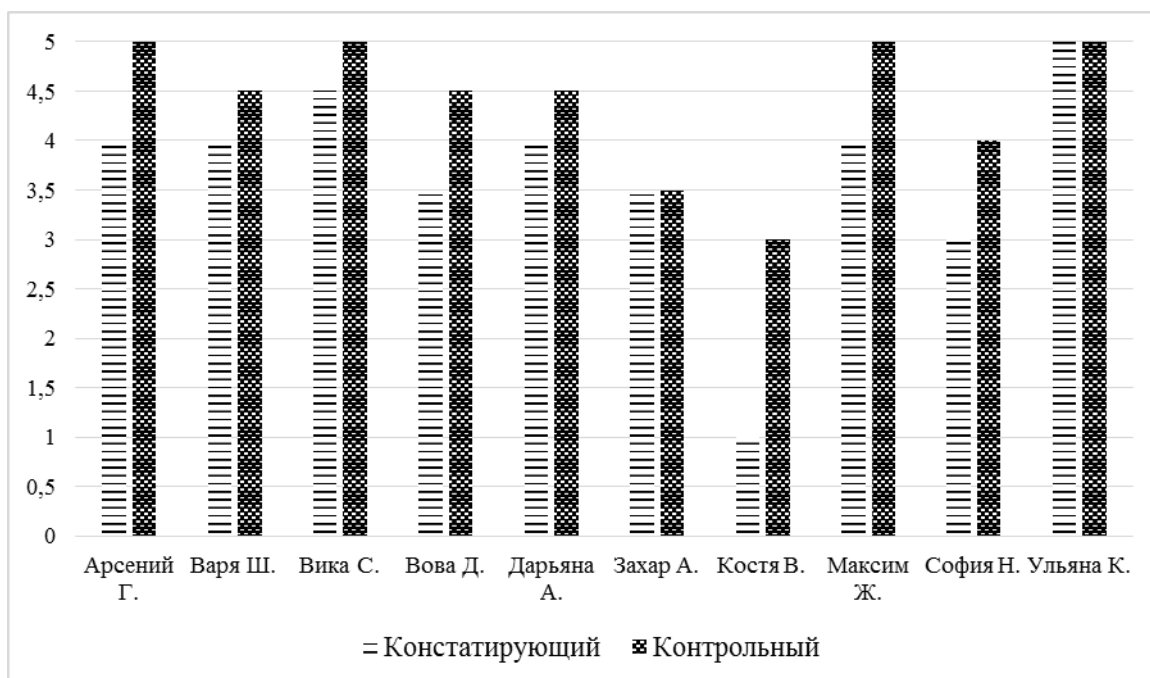


Рис. 2.6. Уровень развития навыка словообразования притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ИН- на констатирующем и контрольном этапах

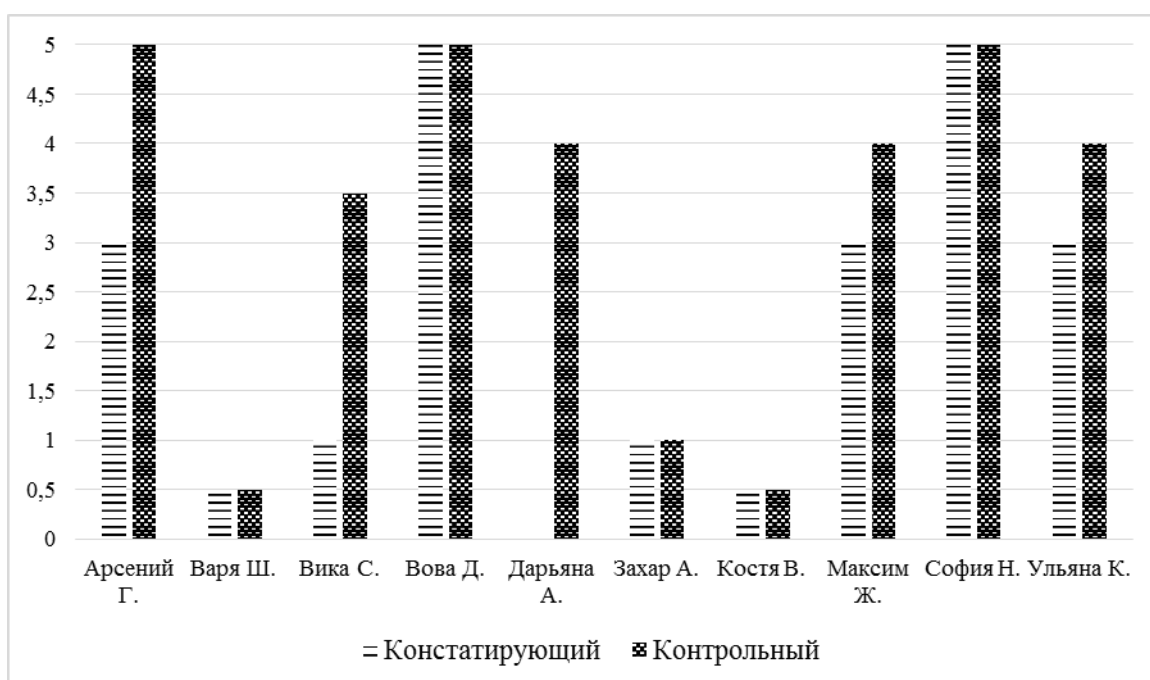


Рис. 2.7. Уровень развития навыка словообразования притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ОВ- на констатирующем и контрольном этапах

Далее мы сравнили результаты детей на констатирующем и контрольном этапе. По результатам всех заданий у детей на констатирующем

этапе были выделены низкий и средний уровни сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных. На контрольном этапе можно выделить три уровня - низкий, средний и высокий.

Наглядно результаты детей на констатирующем и контрольном этапе экспериментальной работы на рис.2.8.



Рис.2.8. Уровни сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у детей на констатирующем и контрольном этапе экспериментальной работы

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что логопедическая работа способствует развитию навыков словообразования притяжательных прилагательных, но ее одной недостаточно. Необходимо еще смотреть и на индивидуальные особенности каждого ребенка, учитывать их в своей работе. Тогда логопедическая работа будет максимально эффективна.

Далее нами был проведен анализ результатов образования притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ск-, -ий-, -ин-, -ов- дошкольниками с ОНР на констатирующем и контрольном этапе эксперимента. Наглядно данные результаты представлены на рисунке 2.9.

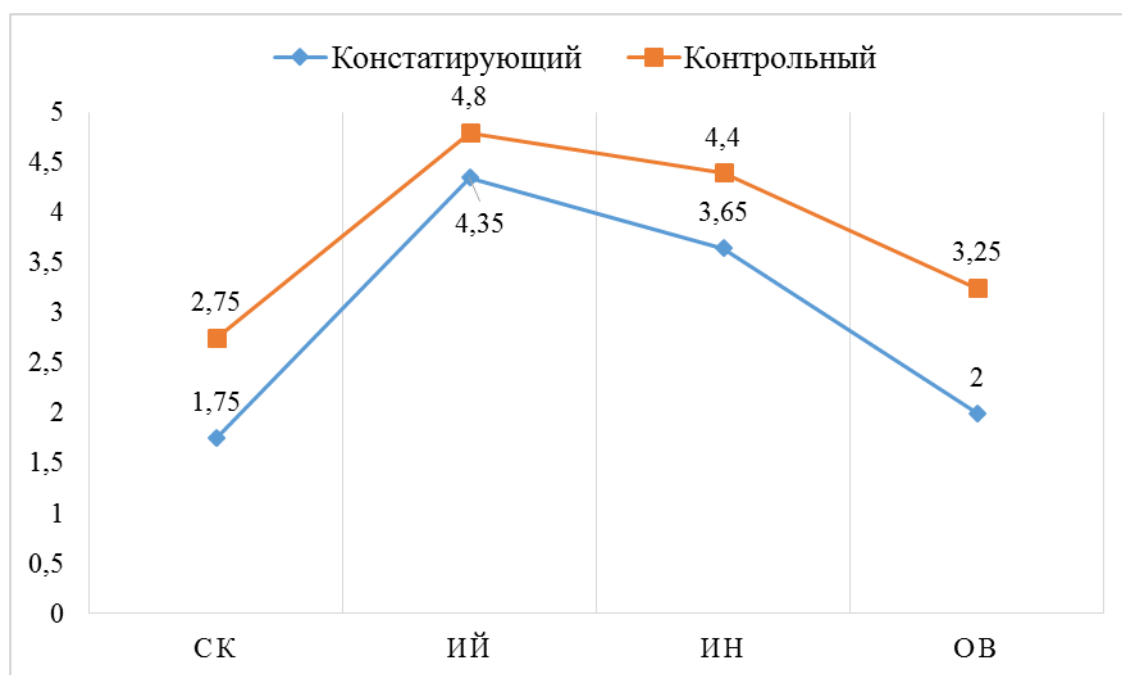


Рис.2.9. Сравнительный анализ навыка словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников с ОНР на констатирующем и контрольном этапе

Результаты выполнения заданий позволяют сделать вывод о более высоком уровне сформированности словообразовательного навыка у детей на контрольном этапе, чем на констатирующем. Дети улучшили свои результаты по каждому суффиксу. Задание на образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ий- находится на очень высоком уровне и соответствует 4,8 баллам. При выполнении задания на образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин- дети набрали меньше баллов по сравнению с предыдущим заданием, но при этом все равно выполнили это задание на достаточно высоком уровне. Задания на образование притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ск-, -ов- вызвали у детей затруднения. При образовании слов с данными суффиксами дети до сих пор допускали ошибки. Это говорит о том, что словарь в пределах выбранных лексических тем не позволил нам достаточно глубоко уделить внимание данным суффиксам.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что целенаправленное развитие у детей навыка словообразования

притяжательных прилагательных способствует более эффективному усвоению детьми данного процесса. Но также необходимо обращать внимание на индивидуальные возможности каждого ребенка и учитывать их в своей работе.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. На данный момент еще недостаточно разработан методический материал, с помощью которого можно достаточно полно обследовать словообразование притяжательных прилагательных. Существуют исследования разных ученых, но они недостаточно глубоко исследуют данный процесс.

2. Нами было организовано изучение навыка словообразования притяжательных прилагательных. Для этого мы использовали адаптированную методику, составленную на основе разработок А.А. Шахматова. И выявили, что у детей с ОНР более низкие баллы по всем заданиям по сравнению с детьми без речевой патологии. У детей с ОНР больше всего трудностей вызвали задания на словообразование притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ск-, -ов-. А у детей с нормой речевого развития наименьшие баллы были выявлены по заданию на словообразование притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ск-. Можно сделать вывод о том, что образование слов с помощью суффикса -ск- наиболее трудно для всех детей.

3. На основе анализа теоретической литературы и полученных в ходе обследования результатов нами было определено содержание логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных. В разработанном перспективно-тематическом планировании мы отразили этапы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных, которые выделили Р.И.

Лалаева и Н.В. Серебрякова, содержание работы и дидактические игры и упражнения.

4. Повторная диагностика показала, что дети с ОНР улучшили свои результаты по каждому суффиксу. Задание на образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ий- находится на очень высоком уровне. Задание с суффиксом -ин- дети выполнили хуже, чем предыдущие задание, но при это все равно выполнили это задание на достаточно высоком уровне. Задания на образование притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ск-, -ов- вызвали у детей затруднения. При образовании слов с данными суффиксами дети до сих пор допускали ошибки. Также у каждого ребенка были выявлены свои трудности, поэтому необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и помнить об этом при планировании коррекционной логопедической работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Словообразование, как в норме, так и при патологии, представляет собой сложный многообразный процесс. Помимо этого, можно отметить, тот факт, что словообразовательный навык является неотъемлемым компонентом языковой способности в целом. В норме на пятом году у ребенка активно происходит освоение способов словообразования, он начинает употреблять все части речи. Также можно выделить условия формирования словообразования у детей: достаточный уровень развития словаря и понимания обращенной речи, сформированность мыслительных операций, усвоение особых способов наименования действительности и их практическое применение, развитие языковой способности, употребление правильных грамматических форм.

Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности при усвоении системы словообразования, поскольку оно осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития. Словообразование появляется у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения словообразованием у детей с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Особые трудности у детей с ОНР вызывает словообразование притяжательных прилагательных. Дети достаточно поздно начинают образовывать данные прилагательные, в связи с чем, у них задерживается обогащение словаря, развитие языковой компетенции и речевой коммуникации в целом.

Проведенное нами на контрольном этапе экспериментальное исследование было направлено на выявление особенностей формирования

навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Для этого мы опирались на выделенные А.А. Шахматовым группы притяжательных прилагательных основанные на различных суффиксах и подобрали задания на образование притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ск-, -ий-, -ин-, -ов-. По результатам всех заданий было отмечено, что дети с нормой речевого развития намного легче образуют притяжательные прилагательные, по сравнению с детьми с ОНР. Особые трудности у детей с ОНР вызвали задания на образование притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ск-, -ов-. В то же время наименьшие трудности вызвали задание на образование притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ий-, -ин-, так как именно этим суффиксам логопеды уделяют внимание при коррекции речи.

Проведенная нами логопедическая работа была направлена на отработку навыка словообразования притяжательных прилагательных, расширение арсенала способов словообразования притяжательных прилагательных с помощью разных суффиксов у старших дошкольников с ОНР. В нашей работе мы активно использовали дидактические игры на всех этапах работы. Также повышению эффективности логопедической работы способствовало привлечение в этот процесс родителей детей с общим недоразвитием речи. Вся эта работа способствовала более эффективному усвоению навыка словообразования притяжательных прилагательных.

Таким образом, на логопедических занятиях с детьми с ОНР необходимо вести более углубленную работу по развитию притяжательных прилагательных, уделять этому процессу больше времени. И особенно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и делать акцент на те трудности, которые возникают у конкретного ребенка. При этом необходимо привлекать к работе с такими детьми воспитателей и родителей для более эффективного результата.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст]: учебное пособие / Е.Ф.Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 286 с.
2. Баранов, М.Т. Русский язык. 6 класс. Часть 2 [Текст] / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова // Учебное пособие. — М.: Просвещение, 2012. — 175 с.
3. Барковская, Л.Е. Формирование процессов словообразования у дошкольников с использованием произведений устного народного творчества [Электронный ресурс] / Л.Е. Барковская. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2011/11/05/formirovanie-navykov-slovoobrazovaniya-u-doshkolnikov>.
4. Валгина, Н.С. Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык [Текст]: Учебное пособие / Под редакцией Н.С. Валгиной // 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Логос, 2002. - 528 с.
5. Вершинина, О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] / О.М. Вершинина // Логопед. – 2004. - №1. – С. 34-40.
6. Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове [Текст]: Учебное пособие / Под редакцией Г.А. Золотовой // — 4-е изд. — М.: Русский язык, 2001. — 720 с.
7. Винокур, Г.О. Заметки по русскому словообразованию [Текст] / Г.О. Винокур// Избранные труды по русскому языку. - М., 1950. — С. 419-442.
8. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М., Детство-Пресс 2007. - 471 с.
9. Григорьева, Е.А. Формирование словообразовательных навыков у учащихся с ОНР [Электронный ресурс] / Е.А. Григорьева. – Режим доступа: <http://logopediya.com/public/formif-slovoobr-s-onr.php>.

10. Ефремова, Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка [Текст] / Т.Ф. Ефремова - М.: Академия, 2006. – 658с.
11. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: КнигоМир, 2011. – 320 с.
12. Закондырина, Э.Г. Наглядное моделирование как средство обучения словообразованию дошкольников с ОНР [Текст] / Э.Г. Закондырина // Логопед. – 2014. - №4. – С. 18-21
13. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование [Текст] / Е.А. Земская. - М., 2001. - 389 с.
14. Иваненко, С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения [Текст] / С.Ф. Иваненко. - М.: Просвещение, 2008. – 77 с.
15. Кирьянова, Р.А. Комплексная диагностика дошкольников [Текст] / Р.А. Кирьянова. – Спб., «Каро», 2002. – 254 с.
16. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия [Текст] / В.А. Ковшиков. – СПб.: Сатис, 2003. – 123 с.
17. Кубрякова, Е.С. Что такое словообразование [Текст] / Е.С. Кубрякова. - М., 2004. – 85 с.
18. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева. - СПб., 2001. – 109 с.
19. Левковская, К.А. Словообразование [Текст] / К.А. Левковская – М., 2004. – 74 с.
20. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2005. – 290 с.
21. Лопатин, В.В. Русская словообразовательная морфемика [Текст] / В.В. Лопатин - М.: 2007. – 159 с.
22. Немченко, В.Н. Современный русский язык. Словообразование [Текст] / В.М. Немченко - М.: Дрофа, 2008. – 96 с.

23. Нищева, Н.В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет [Текст] / Н.В. Нищева // - издание третье, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО. – СПб., 2014. - 203 с.

24. Осташова, С.В. Игры в развитии словообразования у детей с ОНР [Текст] / С.В. Осташова // Логопед. – 2014. - №5. – С. 87-93.

25. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2014.—386 с.

26. Слепович, Е.С. Особенности активной речи дошкольников, отстающих в развитии [Текст]: Автореферат дис. кан. пед. наук / Е.С. Слепович - М., 2000.

27. Тамбовцева, А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду [Текст]: дисс. канд. пед. наук / А.Г. Тамбовцева. – М.: МГУ, 2008. – 243с.

28. Туманова, Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.В. Туманова // Дефектология. - 2004. - №5. - С.34-41.

29. Туманова, Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.В. Туманова // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. - 2003. - №6. - С.54-58.

30. Туманова, Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.В. Туманова // Дефектология. – 2001. - №4. - С.69-76.

31. Уварова, Т.Б. Обучение словообразованию дошкольников с ОНР [Текст] / Т.Б. Уварова // Логопед. - 2000. -№4. - С.48-54.

32. Ушакова, О.С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи [Текст]: Автореферат докт. дисс. / О.С. Ушакова - М., 2001. – 256 с.
33. Ушакова, Т.Н. О причинах детского словотворчества [Текст] / Т.Н. Ушакова // Вопросы психологии. - 2006. - №6. – С. 34-45.
34. Федеравичене, Э.А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа [Текст]: Автореферат / Э.А. Федеравичене - М., 2002. – 255 с.
35. Фирсова, Н.Г. Формирование словообразовательных процессов у дошкольников / Н.Г. Фирсова. – [Электронный ресурс]: <http://festival.1september.ru/articles/606845/>.
36. Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формированию в детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. - М.: Знак, 2009. – 592 с.
37. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М: Владос, 2000. - 240 с.
38. Черемисина, М.И. Особенности образования суффиксальных прилагательных в детской речи [Текст] // Фонетика и морфология языков России. / М.И. Черемисина, А.В. Захарова. – Новосибирск, 2002. – 76 с.
39. Чиркина, Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова, С. А. Миронова, А. В. Лагутина. – М. «Просвещение», 2008 - 40 с.
40. Чуковский, К.И. От двух до пяти... [Текст] / К.И. Чуковский. - Л., 2015. – 83 с.
41. Шанский, Н.М. Очерки по русскому словообразованию [Текст] / Н.М. Шанский - М.:Дрофа, 2006. – 115 с.
42. Шахнарович, А.М. К проблеме языковой способности (механизма) [Текст] / А.М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 2003. – С. 185-220.

43. Шахнарович, А.М. Семантические аспекты психолингвистического анализа онтогенеза правил словообразования [Текст] / А.М. Шахнарович. - М., 2002.
44. Штерн, В. Язык детей [Текст] / В. Штерн. - 2002. – 69 с.
45. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба – Л., 2004 – 428 с.
46. Янко-Триницкая, Н.А. Словообразование в современном русском языке [Текст] / Н.А. Янко-Триницкая. - М.: Индрик, 2001. – 356 с.