

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы нарушений словообразования прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи	
1.1. Лингвистический аспект изучающий словообразования прилагательных у детей с ОНР III уровня.....	7
1.2. Формирование словообразования прилагательных в онтогенезе.....	12
1.3. Психолого- педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	16
1.4. Нарушение словообразования прилагательных у детей с общим недоразвитием речи.....	25
Выводы по I главе.....	32
Глава II. Экспериментальное исследование навыков словообразования прилагательных у старших дошкольников с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи III уровня	
2.1. Организация методики и исследования.....	34
2.2. Результаты исследования словообразования прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	39
Выводы по II главе.....	58
Методические рекомендации. Направленные на формирование словообразования прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	60
Заключение.....	74
Список используемой литературы.....	76
Приложение.....	81

Введение

Актуальность. Одной из актуальных проблем современной логопедии является проблема нарушений морфологической системы языка, в том числе и словообразования, у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Учитывая большую степень распространенности такого нарушения как общее недоразвитие речи и тот факт, что впоследствии перед детьми поставлена задача изучения языка как учебного предмета, весьма актуальным является выявление характера сформированности словообразовательных операций у данной категории дошкольников с целью включения в логопедическую работу новых приемов, направленных на формирование осознанных навыков и умений производства новых слов.

На протяжении многих десятилетий проблема общего недоразвития речи различного генеза является объектом пристального изучения многих исследований (Л.Ф. Спинова, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и другие). Однако, наряду с изучением специфических особенностей вербального и невербального развития дошкольников с ОНР, незаслуженно мало внимания уделяется готовности этих детей к проведению словообразовательных действий разной степени сложности, хотя большинство авторов указывают на трудности, которые дети испытывают в процессе образования новых слов (недостаточное понимание значений приставочных глаголов, трудности суффиксального способа образования существительных, трудности в образовании притяжательных и относительных прилагательных, сравнительных степеней качественных прилагательных и пр.).

Проблема (убрала) становления такого важного блока речевой деятельности как система словообразовательных операций побуждает к поиску новой информации о закономерностях овладения этой важной для развития языка системой детьми с речевой патологией.

В целом, несмотря на значимость данной проблемы, она не является достаточно разработанной, как в теоретическом, так и в практическом плане.

Объект исследования – словообразование у детей старшего дошкольного возраста. (убрала с ОНР)

Предмет исследования – особенности словообразования прилагательных суффиксальным способом у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования – изучение особенностей нарушения формирования словообразования имён прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и составление методических рекомендаций, направленных на формирование словообразования прилагательных у данной категории детей.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что у детей с ОНР III уровня будут выявлены особенности сформированных навыков словообразования имён прилагательных : преимущественное употребление продуктивных суффиксов, использование ненормативных суффиксов, образование неологизмов; дифференциация значений словообразовательных аффиксов сформирована лучше в импрессивной речи, чем в экспрессивной речи.

Задачи исследования.

1. Проанализировать литературные данные по проблеме исследования;
2. Подобрать методики изучения и экспериментально исследовать словообразование имён прилагательных у детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи III уровня;
3. На основе экспериментального исследования выявить специфические особенности нарушения словообразования прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Составить методические рекомендации, способствующие коррекции нарушений словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы, научно – педагогические,); эмпирические (беседа, констатирующий эксперимент, метод диагностических заданий); обрабатывающие и интерпретационные методы (количественный и качественный анализ).

Теоретико – методологическая основа исследования:

- приложение о единстве законов нормального и аномального развития (Л.С.Выготский) о взаимосвязи речи и других высших психических процессов (Л.С.Выготский, Н.И. Жинкин, А.А.Леонтьев, В.И.Лубовский. А.Р.Лурия);

- положение о деятельностном подходе к развитию речи (А.Н.Леонтьев);

- представление о языке как о системе со сложной иерархической структурой (Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, А.А.Леонтьев, А.Н.Леонтьев);

- представление о закономерностях речевого онтогенеза (В.И. Бельтюков, А.Н.Гвоздев, Ю.А.Разенкова, Р.Е.Левина, А.Р.Лурия, С.Н.Цейтлин, Т.Н.Ушакова).

База исследования. Муниципальные дошкольные образовательные учреждения с. Богучаны № 3 « Чебурашка»; № 5 «Сибирячок»; №6 «Золотая рыбка» старшая группа для воспитанников с общим недоразвитием речи III уровня.

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в несколько этапов:

На первом этапе (октябрь 2015 г.— ноябрь 2015 г.) изучались теоретические подходы к проблеме исследованиями.

На втором этапе (декабрь 2016г. — январь 2017 г.) осуществлялось составление методики изучения и экспериментальное исследование словообразования имён прилагательных у детей дошкольного возраста с

нормальным речевым развитием общим недоразвитием речи; осуществлялся качественный и количественный анализ результатов исследования

На третьем этапе (февраль 2017 г. — март 2018 г.) уточнялись выводы исследования, оформлялся текст выпускной квалификационной работы.

Практическая значимость заключается в изучении особенностей словообразовательных умений у дошкольников с ОНР и подборе методических рекомендаций по коррекции выявленных нарушений.

Структура и объем исследования. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, содержащих 7 параграфов, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРУШЕНИЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Лингвистический аспект изучения словообразования прилагательных у детей с ОНР III уровня

Словообразование один из компонентов общей системы языка, является одним из важнейших источников пополнения лексического запаса.

Учение о словообразовании в настоящее время представляет собой самостоятельный раздел языкознания. Н.А. Янко-Тринецкая предлагает различать в науке о языке «...такие разделы, которые не находят прямого соответствия в уровне членении языка. Подобным важным отделом лингвистики, который изучает особую подсистему языка, бытующую внутри глобальной языковой системы, но не образующую вместе с тем отдельного уровня в ее строении, является словообразование» . [53, с.12].

Объектом словообразования как раздела языковедения является слово, которое изучается также в других разделах лингвистической науки. Но нужно заметить, что словообразование изучает лишь производные слова, тесно связанные с производящим словом, т.е. словарной единицей на основе, которой образовалось новое (производное) слово.

Находясь между лексикологией и морфологией, словообразование является как бы связующим звеном между ними. Но это промежуточное положение обеспечивает словообразованию определенную самостоятельность. Именно поэтому словообразование признается отдельным, самостоятельным разделом грамматики или наряду с грамматикой, лексикологией, фонетикой – отдельным, самостоятельным разделом языка и языкознания в целом. И, как справедливо отмечает В.В. Виноградов, «словообразование, взаимодействуя с различными разделами языкознания, вместе с тем, не растворяется в них. Принципиальное

различие словообразования от других разделов языкознания состоит в том, что оно изучает не все слова языка, а лишь слова производные. При этом словообразование изучает слово со стороны его морфемной структуры. Значение производного слова, образованного морфологическим способом, возникает только из слияния значений морфем» [8].

Словообразование в широком толковании – это наука не только о том, как возникают новые слова, но и о том, каков состав уже имеющихся в языке слов. Следовательно, в этом плане словообразование может быть определено как «раздел науки о языке, изучающий морфемный состав слов и способы их образования» - И.А. Мельчук. [28, с.53]). Примерно такое же понимание термина «словообразование» употребляется и в работах В.В. Виноградова [8], Винокура Г.О.[9], Е.А. Земской[18], и многих других лингвистов. В более узком значении словообразование - процесс производства новых слов от уже существующих в языке основ.

В Большом Энциклопедическом словаре словообразование определяется, как: «1) (деривация), образование слова в языке по существующим моделям с помощью аффиксации, чередования звуков, словосложения, стяжения, развития новых значений и др. средств; 2) раздел грамматики, изучающий словообразование» » [4, с.762].

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дается следующее определение: «1). Система языковых категорий, относящихся к производству и строению слов; 2). Раздел языкознания, изучающий такие категории, законы образования производных слов и их строение» [31, с.67].

Наиболее полно, на наш взгляд, отражена сущность понятия «словообразование» в работе Е.С. Кубряковой [21], которая указывает, что словообразование, это:

1) раздел языкознания, который состоит из двух тесно связанных между собой подразделов: морфемики, изучающей строение слов, их

состав, и собственно словообразование, в центре внимания которого находятся средства словообразования и способы образования слов.

2) подраздел словообразования, объектом которого являются производные однокоренные слова, образованные разными способами и с помощью различных словообразовательных средств;

3) процесс образования однокоренных слов от производящих основ с помощью различных словообразовательных средств.

Как, уже было сказано выше, обычно участвуют уже существующие в языке словообразовательные морфемы. Следовательно, изучение словообразования тесно связано и проблемами морфологической структуры слова. Важнейшим способом выражения грамматических значений в русском языке является синтетический способ, сущность которого заключается в том, что грамматическое значение слова выражается в самом знаменательном слове при помощи формообразующих аффиксов, поэтому, словообразовательная работа дает возможность глубже овладеть грамматическим строем языка.

Рассмотрим словообразование прилагательных в русском языке.

Слова, которые обозначают постоянный признак предметов, называются именами прилагательными. Семантической основой имени прилагательного является обозначение качества, признака, принадлежности предметов как относительно постоянное свойство. Морфологическим признаком имен прилагательных служит их изменяемость по родам, числам и падежам. В отличие от существительных формы рода, числа и падежа прилагательных не являются самостоятельным средством выражения лексических и грамматических значений, так как они полностью зависят от рода, числа и падежа тех существительных, с которыми данные прилагательные согласованы. Окончания имен прилагательных указывают на синтаксическую связь прилагательных с именами существительными, т.е. выполняют функции

грамматических форм согласования с именами существительными -Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь[5].

В зависимости от того, как и какой признак обозначается прилагательным, а также от того, какими грамматическими свойствами обладает прилагательное, все прилагательные делятся на следующие основные группы: качественные, относительные, притяжательные.

Качественными прилагательными называются такие прилагательные, которые обозначают признаки, свойства и качества предметов, воспринимаемые нами по преимуществу непосредственно, т.е. являются прямыми наименованиями признаков. Лексические значения качественных прилагательных разнообразны. Они обозначают цвета, пространственные понятия качества, черты характера внешние, физические или телесные, качества людей и животных и другие признаки.

Относительными прилагательными называются такие прилагательные, которые обозначают признак не прямо, а через его отношение к другому предмету, явлению или действию, т.е. опосредствованно. Они обозначают отношение к лицу, к действию, ко времени и месту, к числу, к отвлеченному понятию и т.д.

Притяжательные прилагательные обозначают принадлежность какого-либо предмета определенному лицу или (реже) животному: отцов, сестрин, Лидин, кошкин и др.

В словообразовании прилагательных существует четыре способа : суффиксальный, префиксальный, суффиксально- префиксальный и словосложение. Мы рассмотрим суффиксальный способ образования имен прилагательных, который является очень продуктивным в русском языке.

Словообразовательными суффиксами качественных и относительных имен прилагательных в современном русском языке являются следующие: а) -ив- и производные от него -чив-, -лив-: красивый, спесивый, прожорливый, устойчивый и т.п.; суффикс -ив- непродуктивен в современном языке, а производные от него -чив-, -лив- являются весьма

продуктивными; б) -ост-, -ист-: глазастый, губастый (с оттенком разговорно-стилистическим), голосистый, глинистый, тенистый, бугристый и т.д.; суффиксы продуктивные, образуют много слов в научном и производственно-техническом стилях речи; в) -н-: понятный, водородный, железный, лесной и др.; суффикс продуктивный; суффикс -н- активно используется в настоящее время при образовании прилагательных от существительных на -ота (частотный, высотный) и на -ость (жидкостный, мощностный, вероятностный); такие прилагательные имеют специализированное, терминологическое значение; г) -онн-, -енн-: традиционный, искусственный, чувственный и др.; суффиксы достаточно продуктивные, образуют прилагательные от основ существительных; д) -тельн- и -льн-: питательный, плавательный, строительный, доильный и др.; суффиксы очень продуктивные, особенно при образовании (от глаголов) профессионально-технических терминов; е) -л-, при помощи которого образуются главным образом отглагольные прилагательные: беглый, спелый и др.; суффикс продуктивный; ё) -к-, -ск-, -инск-, -енск; -еск-, -овск; -ическ-, -ческ-: верткий, шаткий, меткий, робкий, январский, институтский, пензенский, студенческий, переводческий, педагогический и др.; суффиксы достаточно продуктивные; ж) -ов-, -ев-: классовый, камышовый, подростковый, биржевой; суффиксы продуктивные. Суффикс -ов- часто используется при создании терминологических и профессиональных слов (языковой, мальчиковый); з) -озн-: нервозный, венозный и др.; суффикс продуктивный, особенно при создании профессионально-технических терминов; и) -уч- (-юч-): кипучий, могучий, шипучий, везучий, колючий и др.; суффикс продуктивный, используется главным образом при образовании от глагольных прилагательных.

К суффиксам малопродуктивным и непродуктивным относятся, например: -ав-, -яв-, -ляв- (величавый, дырявый, вертлявый): -ат-, -чат- (рогатый, бугорчатый); -ит; -овит- (-евит-) (именитый, домовитый, деловитый); -ин- (утиный, голубиный).

Особо следует рассмотреть прилагательные, образованные при помощи суффиксов субъективной оценки, т.е. таких суффиксов, при помощи которых словам придается определенная эмоционально-экспрессивная окраска. Здесь могут быть выделены следующие продуктивные суффиксы: 1) -еньк-, -оньк-: синенький, маленький, и др.; слова с этими суффиксами приобретают уменьшительно-ласкательный оттенок и употребляются преимущественно в разговорной речи; 2) -оватеньк-ий, -еватеньк-ий: беловатенький, красноватенький,; слова с этими суффиксами имеют оттенок ласкательности; 3) -ёхоньк-ий, -охоньк-ий, -ёшеньк-ий, -ошеньк-ий: скорехонький, легохонький,; подобные слова характерны для былинно-песенного употребления; оттенок усилительно-ласкательный в них особенно ярко выражен; 4) -оват-, -еват-: грубоватый, рыжеватый; слова с этими суффиксами выражают неполноту качества и др. -Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь[5],.

Таким образом, имена прилагательные в современном русском языке образуются лексико-синтаксическим способом (например, заблаговременный, и др.), так и при помощи морфолого-синтаксического способа (например, известный певец, и т.д.). Но наиболее употребительным является морфологический способ образования прилагательных (с тремя ее видами: суффиксальный, префиксальный, суффиксально-префиксальный) и сложение основ.

1.2. Формирование словообразования прилагательных в онтогенезе с нормой

Знакомство с классическими и современными психологическими и психолингвистическими концепциями[13, 16, 29], дает основание считать, что проблема овладения морфемными закономерностями в онтогенезе является достаточно сложным и спорным вопросом. Принимая слово за основную единицу речи, состоящую из морфем как из значимых, неделимых без потери смысла элементов, зарубежные и отечественные

авторы изначально считали основным, необходимым и достаточным условием развития речи вообще и овладения морфологической системой языка в частности, имитацию и практическое употребление тех элементов языка, которые ребенок слышит в речи взрослых (К. Бюлер, В. и К. Штерн, Н.А. Рыбников, В.А. Богородицкий, А. Левоневский и др.)

В рамках каждого подхода исследователи выделяют различные этапы и периоды овладения грамматическими умениями и навыками, включающие и словообразовательные умения.

Развитие словообразования, овладение операциями словообразования во многих своих чертах отражает целостный процесс становления речи, языка вообще. В основе языкового развития лежит предметная деятельность ребенка. Мир ребенка конкретен и осязаем. Уже это способствует выделению немногих существенных для него предметов, обеспечивает закрепление сравнительно жесткой связи между предметом и его названием. «Каждый объект, включенный в структуру деятельности ребенка, образует в его голове своеобразный целостный отпечаток, концепцию вещи...» [7, с.160].

Имя вещи – это та «крыша», под которую подводится вся вещь или образ вещи с ее именем, их связывание в единую структуру» [13, с.43]. . Со временем происходит преобразование такой структуры, это связано с интеллектуальным развитием ребенка и с осознанием того факта, что один и тот же предмет поворачивается к нам разными своими сторонами. Ребенок выделяет составные части, которые обладают разными признаками. Ребенок устанавливает, что изменение, которые происходят в действительности, влекут за собой некоторое звуковое изменение. «При этом ребенок ориентируется на слово «целиком», т.е. на общую характеристику» [29]. . С точки зрения ребенка, изменения в предметном мире не могут касаться каких-то существенных свойств предмета, иначе для обозначения предмета потребуется другое слово, другое наименование. Но такой переход к расчлененному видению и пониманию объекта

возможен лишь тогда, когда этот объект вовлекается в различные виды деятельности и когда внимание ребенка сознательно направляется на разные функции и свойства этого объекта.

Чтобы выразить свои знания ребенок ищет средства для их выражения. Потенциально эти средства у ребенка есть, он знает как называется данный предмет, действие и т. д. Для того чтобы выразить знание об этом предмете, необходимо изменить слово-название [29]. Если необходимая форма ребенком освоена, он ее может выбрать. Умение ребенка отличить правильно выбранную форму слова или правильно построенное высказывание от неправильного объяснения не только активной подражательной деятельностью, взаимодействием с взрослыми, но и существованием внутренней, неосознанной действующей языковой системой.

«Ребенок постоянно занимается самокоррекцией речи «нащупывая» правильное словообразование. Но если ребенку не хватает имеющихся средств, если для выражения какого-либо нового явления нет известной единицы, то «эта единица изобретается по правилам, которые базируются аналогичным образом» [29].

Этот вывод является результатом ориентированности ребенка на звуковую морфему и «приписывание» звучанию морфемы мотивированного значения. Ребенок стремится организовать свой язык, найти в нем какие-то правила, закономерности, находит их и действует в соответствии с ними. Как только ребенок открывает какое-либо правило, оно начинает доминировать в создании речевой продукции вопреки тому, что ребенок слышит от взрослых, вопреки речевой реальности.

Таким образом, самостоятельное словообразование является процессом, показывающим усвоение ребенком системы родного языка.

Прилагательные в речи детей появляются поздно. До 2 лет А.Н. Гвоздевым отмечено лишь 3 примера прилагательных, тогда как к этому

времени в большом количестве усвоены существительные и глаголы, у которых сформировались некоторые категории.

Замечено также, что первые прилагательные, которые начинает употреблять ребенок – качественно-оценочные: (маленький, плохой.) Относительные прилагательные появляются поздно.

Словообразование прилагательных для детей представляет наибольшее затруднение, при этом сначала усваиваются продуктивные формы словообразования. Так при образовании качественных и относительных прилагательных усваивают продуктивные суффиксы – ОВ (малиновый), позже – Н, – ИН (говорит «брусниковый», а не брусничный). При образовании притяжательных прилагательных – сначала суффиксы – ИН (мамина) без чередования, позже – ЙА (заменяется на – ИН) «лисичка» – вместо лисья. Все случаи с чередованием появляются позже [12].

Исследованию развития словообразования в онтогенезе речи посвящена также работа А.М. Шахнарович и Н.М. Юрьевой [52]. Указанные авторы выделяют несколько ступеней в развитии словообразовательного компонента.

Первая ступень (младший дошкольный возраст) характеризуется наличием семантического анализа ситуации, который носит характер подробного перечисления элементов называемой ситуации и их признаков без выделения значимых элементов. Словообразовательная деятельность ребенка в этот период обусловлена особенностями познания предметного мира и особенностями мышления. По мнению Л.И. Гараевой [11], на этом этапе ребенок начинает осознавать значение некоторых словообразующих аффиксов, так, 60% детей младшего возраста овладевают значением суффиксов уменьшительности и увеличительности, 35% детей распознают значение невзрослости.

На второй ступени (старший дошкольный возраст) ребенок начинает понимать отношения «форма-значение». Осуществляется формирование

«модели-типы» словообразования. Наблюдается как последовательное, так и параллельное развертывание семантического синтеза.

На третьей ступени (дети средней и старшей группы) происходит освоение «формы семантики». Семантический анализ ситуации переходит во внутренний план. При недостаточно освоенных ребенком фактов действительности семантический анализ осуществляется в речевой форме на более высоком уровне, чем раньше. В этот период ребенок строит семантическую программу производного слова, подбирает соответствующий словообразовательный тип. На этом этапе наблюдается обогащение словаря мотивированной лексикой, образованной при помощи синонимичных грамматических средств, т.к. ребенок ориентируется на общий звуковой облик морфемы без учета ее фонематического состава.

На четвертой ступени (подготовительная группа) развития словообразовательного компонента языковой способности наблюдается внутренний анализ ситуации, семантический анализ в речевой форме постепенно вытесняется мысленным семантическим анализом и семантическим синтезом, результатами которых являются производные слова.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня

В логопедии как педагогической науке понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы.

Профессор Р.Е. Левина[32]., изучая наиболее тяжелые речевые расстройства, выделила и подробно описала категорию детей, у которых наблюдается недостаточная сформированность всех языковых структур. У

детей данной группы в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различие звуков, неполноценно происходит овладение системой морфем, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования, словарный запас отстает от нормы и по количественным, и качественным показателям; страдает связная речь. Такое системное нарушение получило название «общее недоразвитие речи» (ОНР).

Л.Н. Ефименкова [14]. указывает, что огромная роль в возникновении общего недоразвития речи принадлежит генетическим факторам, когда дефект речи может возникнуть под влиянием даже незначительных неблагоприятных внешних воздействий. Автор считает, что обратимые формы общего недоразвития речи могут возникнуть как следствие неблагоприятных условий окружения и воспитания. Психическая депривация в период наиболее интенсивного формирования речи приводит к отставанию в ее развитии. Если влияние этих факторов сочетается хотя бы и с неярко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с генетической предрасположенностью, то нарушения речевого развития приобретают более стойкий характер и проявляются в виде общего недоразвития речи.

По своему клиническому составу эта категория объединяет разных детей. Так, по данным Е.М. Мастюковой [27] , среди них можно выделить три основных группы:

– так называемый неосложненный вариант общего недоразвития речи, когда отсутствуют явно выраженные указания на поражение центральной нервной системы. Недоразвитие всех компонентов речи у детей сопровождаются «малыми неврологическими дисфункциями», такими, как недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность двигательных дифференцировок и пр.; у детей наблюдается некоторая эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности, недостаточностью тонких дифференцированных движений

пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса.

Несмотря на отсутствие выраженных нервно-психических нарушений, дети этой группы нуждаются в длительной логопедической коррекционной работе, а в будущем – в особых условиях обучения.

– осложненный вариант общего недоразвития речи, когда собственно речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психологических синдромов, таких, как синдром повышенного черепного давления, цереброастенический и неврозоподобный синдромы, синдромы двигательных расстройств и пр. У детей этой группы отмечается крайне низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость и т.д. Указанные нарушения обычно сочетаются с недостаточностью фонематического восприятия. Незрелость эмоционально-волевой сферы у этих детей сочетается с низкой умственной работоспособностью, эмоциональной лабильностью, повышенной аффективной возбудимостью. Для некоторых из них, характерны повышенная тормозимость, неуверенность, медлительность, несамостоятельность. Эти дети обычно вялы и безынициативны. Их деятельность носит непродуктивный характер.

– грубое и стойкое недоразвитие речи, обусловленное органическими поражениями речевых зон коры головного мозга. Как правило, эту группу составляют дети с моторной алалией. В дошкольном возрасте при моторной алалии отмечаются выраженные трудности в формировании звуковых образцов слов: владея достаточным пассивным словарем, дети испытывают стойкие затруднения в назывании слов[27] .

Таким образом, этиология и патогенез общего недоразвития речи многообразны, но с клинической точки зрения наибольшее значение имеет группа общего недоразвития речи, связанная с ранним органическим поражением центральной нервной системы.

Подробное изучение детей с ОНР выявило крайнюю неоднородность описываемой группы по степени проявления речевого дефекта, что позволило Р.Е. Левиной [24] определить три уровня речевого развития этих детей.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Дети 5-6 лет, а иногда и старше имеют скудный активный словарь, состоящий из звукоподражаний и звуковых комплексов. Эти звуковые комплексы, сопровождаемые жестами, образованы самими детьми и непонятны для окружающих. Так, вместо «машина поехала» ребенок говорит «биби», вместо «пол» и «потолок» – «ли», сопровождая речь указательным жестом, и т.д.

По своему звучанию лепетная речь состоит как из сходных со словами элементов (киска – «тита»), так из совершенно непохожих на правильное слово звуковых сочетаний (воробей - «ки»).

Одновременно с лепетными словами и жестами на этом уровне развития речи дети могут пользоваться и отдельными общеупотребительными словами, однако, как правило, эти слова еще недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу, а также употребляются в неточных значениях. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует.

Объединение предметов под тем или иным названием определяется сходством отдельных частных признаков.

Ориентируясь на внешнее сходство, дети часто один и тот же предмет в разной ситуации называют разными словами; например, паук на разных картинках назывался то «жук» («сюк»), то «таракан» («тлякан»), то «пчела» («теля»), то «оса» («летай»).

Названия действий очень часто заменяются названиями предметов: открывать - «древ» (дверь); играть в мяч - просто «мяч», а названия

предметов в свою очередь могут заменяться названиями действий (кровать – «пять», самолет – «летай»).

Фразой на этой стадии речевого развития дети почти не владеют. Стремясь рассказать о каком-либо событии, дети оказываются способными назвать только отдельные слова или одно–два искаженных предложения.

Небольшой запас слов, имеющихся у детей, отражает, главным образом, непосредственно воспринимаемые через органы чувств предметы и явления.

Пассивный словарь детей, находящийся на первом уровне речевого развития, значительно шире активного. Это создает впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут.

Существенную роль на этом уровне понимания речи играет лишь лексическое значение.

Наряду с этим можно наблюдать смешение значений слов, имеющих сходное звучание (рамка – марка, деревня – деревья).

Для детей с глубокими степенями недоразвития речи весьма характерна также ограниченная способность воспроизводить слоговые элементы слова. В самостоятельной речи детей преобладают односложные и двусложные образования, а в отраженной речи явно заметна тенденция сократить повторяемое слово до одного–двух слогов (кубики – «ку», карандаш – «дас»). На этом уровне недоразвития речи способность к восприятию слоговой структуры слова еще не сформировалось вовсе.

На уровне лепетной речи звуковой анализ слова совершенно недоступен ребенку.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств.

Запас общеупотребительных слов становится довольно разнообразным, в нем ясно различаются слова, обозначающие предметы, действия, а нередко и качества. На этом уровне дети уже пользуются личными местоимениями, изредка предложениями и союзами в элементарных значениях. Появляется возможность более или менее развернуто рассказать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе. Но недоразвитие речи выступает еще очень отчетливо или даже резко: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слова, аграмматизм, хотя смысл рассказанного понять можно даже вне наглядной ситуации. Так вместо слова «чистить» мальчик говорит «Пальто шотком стряхает»; слово «дворник» заменяется объяснением «Такой дядька пометает дволь».

Существительные употребляются главным образом в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве или в форме третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени, но при этом глаголы могут не согласовываться с существительными ни в числе, ни в роде. Например, на вопрос «С кем ходил в кино?» ребенок отвечает: «Мама», «Папа». «Что делал?» - «Я умываца».

Прилагательные употребляются значительно реже, чем существительные и глаголы, и притом они могут в предложении не согласовываться с другими словами («красин лента», «вкусная грибы»).

Предлоги употребляются редко и неправильно, чаще описываются, например: «Собака живет на будке» (Собака живет в будке).

Союзами и частицами дети пользуются мало.

Понимание речи на этой стадии речевого развития улучшается, появляется различение некоторые грамматических форм, но это различение еще очень неустойчиво.

Понимание форм числа и рода прилагательных на этой стадии речевого развития почти полностью отсутствует, а значение предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации.

Намечающееся грамматическое словоизменение касается главным образом существительных и глаголов, т. е. тех слов, которые раньше вошли в активную речь детей. Имена прилагательные и слова, относящиеся к другим частям речи, изменениями подвергаются мало. Они используются в той грамматической форме, которая является для ребенка изначальной.

Способами словообразования на этой ступени речевого развития дети совсем не пользуются.

Несформированность звукопроизношения сопровождается затруднениями в произношении слов и предложений, хотя воспроизведение слоговой структуры слова на этом уровне речевого развития оказывается более доступным, чем на предыдущем.

Недостаточное овладение звуковым составом слова мешает овладению словарным запасом и грамматическим строем, о чем свидетельствует смешение значений слов («грива» понимается как «грибы», «шерсть» как «шесть» и др.) [24].

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные проблемы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя.

В устной речи детей, находящихся на третьем уровне речевого развития, обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей, находящихся на первом и втором уровнях развития речи.

У детей с недоразвитием речи в самостоятельных высказываниях очень часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и другие отношения.

Общее недоразвитие речи этого уровня проявляется, прежде всего в незнании, неточном знании и употреблении некоторых слов, в неумении изменять и образовывать слова.

На этой стадии речевого развития у детей еще очень ограниченный речевой запас, поэтому в измененной ситуации происходит неточный отбор слов. Так, например, девочка составляет предложение: «Мать моет ребенка в корыте». Заменить глагол «моет» глаголом «купает» ей долго не удастся. Очевидно, слово купает у нее связано с определенной ситуацией (купаться в реке).

Замены слов как и на предыдущем уровне, происходят как по смысловому, так и по звуковому признакам.

Что касается имен прилагательных, то из числа употребляются преимущественно качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов – величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов (сладкий, теплый, твердый, легкий и др.). Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо знакомых отношений (Мамина сумка, Колин портфель).

На этой стадии развития речи сравнительно благополучно обстоит дело с употреблением местоимений различных разрядов, но речь очень обедняется из-за редкого употребления наречий, хотя многие из них детям знакомы.

Можно отметить, что на этой стадии уже возникает потребность в употреблении предлогов.

Характерно, что с помощью предлогов дети стараются выразить главным образом пространственные отношения.

Ограниченный запас слов, выражающих оттенки значений, характеризуют речь детей на этой стадии ее развития. Эта бедность частично обуславливается неумением различить и выделить общность корневых значений. Отмечается довольно большое количество ошибок в

словоизменении, вследствие чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях.

Звуковая сторона речи на описываемом уровне значительно более сформирована[24].

Вариативность проявлений общего недоразвития речи у детей не исчерпывается тремя уровнями речевого развития. Указания на это содержатся в ряде работ Т.Б. Филичевой[46, 47]. В результате длительного комплексного психолого-педагогического изучения детей с ОНР Т.Б. Филичевой была выявлена еще одна категория детей с ОНР, у которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. Автором было организовано углубленное психолого-педагогическое исследование данной категории детей по специально разработанной методике, в результате чего были установлены специфические особенности проявления общего недоразвития речи у этой группы детей, которые могут быть определены как четвертый уровень речевого развития.

Он характеризуется незначительным нарушением в формировании всех компонентов языковой системы, которое выявляется в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий. Общее недоразвитие речи четвертого уровня определяется автором как своеобразная стертая или легкая форма речевой патологии, при которой у детей отмечаются неявно выраженные, но стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словообразования, словоизменения, в употреблении слов сложной структуры, некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем и др.

Таким образом, рассмотрев четыре уровня речевого развития дошкольников с ОНР, можно сделать вывод о том, что данное системное речевое нарушение проявляется у детей в разной степени: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с

выраженными аграмматизмами и элементами фонетико-фонематического недоразвития. В то же время общим для всех уровней является отставание в появлении активной речи, бедный словарный запас, аграмматизмы, недостаточность фонематического слуха и частые нарушения звукопроизношения.

В целом, общее недоразвитие речи является многомодальным нарушением, проявляющемся на всех уровнях организации речи. При общем недоразвитии речи в структуре дефекта отмечается несформированность речевой деятельности и других психических функций. При общем недоразвитии речи отмечается неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся все более заметными.

1.4. Нарушение словообразования прилагательных у детей с общим недоразвитием речи

Ведущим механизмом формирования грамматического строя речи является овладение ребенком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия. Грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности [13].

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

Р.Е. Левина[32] характеризуя детей с общим недоразвитием речи, отмечает, что неумение пользоваться способами словообразования приводит к весьма ограниченной возможности варьировать слова. Сама задача преобразования слова нередко оказывается для детей малодоступной. Об этом свидетельствуют примеры подбора однокоренных слов. Так, по заданию подобрать однокоренные слова к слову «озеро» дети подбирают «реки», по заданию преобразовать прилагательное «вишневый» в родственное существительное (название предмета) дети отвечают «из фруктов», к слову «золотой» в качестве однокоренного подбирают слово «железо». Эти и подобные примеры показывают, что средства фонетического выражения значения и морфологический состав слов детьми с ОНР подмечаются недостаточно.

Процесс преобразования слов затруднен и звуковыми смешениями. Так, к слову «город» подбирается в качестве родственного слово «голодный», к слову «свисток» – «цветы» и т. д. В первом случае, очевидно, сказалось смешение р-л, во втором – смешение с и ц [32].

Дети с ОНР каждое однокоренное слово воспринимают как самостоятельное, не связанное по смыслу и не сходное по звучанию с родственным словом, образованным от того же корня.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова в работе «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников» [22] указывают на то, что процесс словообразования у детей с ОНР задерживается и растягивается во времени. В то время, как ребенок с нормальным речевым развитием к школьному возрасту усваивает большую часть словообразовательных форм существительных, у ребенка с ОНР зачастую могут отсутствовать даже те формы, которые первыми появляются в онтогенезе – уменьшительн - ласкательные суффиксы.

По мнению Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений,

несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры. Причем несформированность языковых обобщений может носить первичный характер, как при алалии, детской афазии, и вторичный, как при дизартрии. И в этом случае, при дизартрии, у детей наблюдается нарушение как на моторном, так и на языковом уровне порождения речи.

Созданное ребенком слово может и по смыслу и по формальной структуре совпасть с существующим в нормативном языке, но часто созданное ребенком слово в системе современного языка отсутствует (например: «щетница» – футляр для зубной щетки; «узорник» - тот, кто делает узоры). Слово может быть образовано от того же производящего, но по другой словообразовательной модели (например: «велосипедник» вместо «велосипедист»; «солнышка» вместо «солонка»). Все это носит название «словосочинительство» - Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина[47] .

По данным Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и Т.Б. Филичевой [17]. наиболее полно нарушение процессов словообразования у дошкольников с ОНР проявляется при образовании различных частей речи. Так, при словообразовании имен существительных у детей с ОНР заметно употребление лишь некоторых уменьшительно-ласкательных суффиксов, которые наиболее близки и понятны им (придают эмоциональную окраску), но при этом можно наблюдать большое количество ошибок и неточностей: (деревко – деревце). Дети с ОНР также допускают ошибки при образовании названий детенышей животных, особенно если это требует изменения основы, дети говорят «свиненок» вместо «поросенок», «лошаденок» вместо «жеребенок». Из числа имен прилагательных дети с ОНР употребляют преимущественно качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов – величину, цвет, форму, некоторые свойства (например: сладкий, теплый, твердый, легкий и

другие). Относительные и притяжательные употребляются в речи редко, а при их образовании дети допускают большое количество ошибок (например: «пухный», «пухавый» платок вместо «пуховый платок»; «клюкный», «клюконный» кисель вместо «клюквенный кисель»; «стекловый» стакан вместо «стеклянный стакан»; «мехная» шапка вместо «меховая шапка»).

Т.В. Туманова[40, 41]. провела ряд исследований состояния словообразовательных операций у детей с общим недоразвитием речи, направленных: на определение характера ориентировки детей в звуковой структуре слова через вычисление морфемы; на выявление сохранности механизма производства новых слов. Результаты исследования позволили указанному автору сделать следующие выводы:

а) У детей с ОНР наблюдается значительная неравномерность в осуществлении ориентировочных действий по вычислению морфемных аффиксов: от практически полной невозможности вычислить морфему на слух до относительно сформированного навыка выделения ее как дискретного знака в составе слов.

б) Внутри группы детских неологизмов выделяются два разных типа осуществлений операций интегративного синтеза: в одних случаях слова – универбы образованы путем присоединения несуществующего в качестве морфемы элемента (например, «как назвать человека, который носит вещи» – «вещнат», а в других случаях - присоединением существующей в качестве морфемы единицы «строим дом из камня, какой получается дом» - «камниковый»). То есть ребенок, создавая универбы второго типа, уже обращается к хранилищу морфем, но из-за отсутствия опыта проведения парадигматических противопоставлений, у него не формируется правильный выбор той «аналитической добавки» которая необходима для данного слова.

В отличие от своих сверстников с речевой нормой, дошкольники с ОНР образуют слова-неологизмы, опираясь на неадекватно выбранное мотивирующее слова.

Т.В. Туманова выделила специфические проявления недоразвития речи в высказываниях детей. К их числу автор относит:

1. Многочисленные лексические замены: а) по функциональным признакам (улей - *гнездо, дупло*; собирает мед - *достает мед*; салатница - *ваза с салатом*); б) по фонетическим признакам (салатница - *где сало делают*); в) по наличию общего/частного признака в объекте номинации (светильник - *лампочка такая*; ельник - *это лес*; *стоят деревья*; лыжник - *спортсмен это*; писатель - *кто пишет сказки*).

2. Нарушения в структуре высказываний: писатель - *это кто пишет и школьники тоже пишут*; ельник - *это кто рубит елки, чтобы повесить их на рождество*; выключатель - *это когда свет выключить*; водитель - *водит машину, если на ней ездить*.

3. Наличие аграмматизмов в высказываниях: караульщик - *караул показывает, караул - очень страшное*; выключатель - *когда надо спать - кнопка свет выключать*; печник - *он делает хлеба и пирожки*.

4. Тенденция к повторам одних и тех же слов в своих высказываниях: виноградник - *кто виноград садит*; садовник - *кто садит*.

5. Неадекватное толкование значения как мотивирующей, так и формантной частей производного слова: цветочница - *клумба такая*; ельник - *кто ухаживает за елкой*.

6. Ограничение имен прилагательных в рассуждениях. Наиболее наглядно это подтверждается при сопоставительном анализе высказываний детей с нормальным и нарушенным речевым развитием. На вопрос «Что такое кипятильник?» дети с нормальным речевым развитием отвечали: «Это электрическая вещь. Ее в розетку включаешь, а другой конец - железный - надо в воду опустить»; «Это такая железная штукавина, вся загнутая. По ней идет электрический ток, и он нагревает воду. Потом вода

становится все горячей и горячей, а потом - закипает. Вот и получается кипяченая вода». Дети с недоразвитием речи ответили на вопрос так: «Чай делает, чайник»; «Штука такая, воду кипятить». Такие высказывания детей с ОНР показывают общую тенденцию в выборе ими речевых средств: даже в категории «многословных» ответов не было зафиксировано ни одного случая использования имени прилагательного. В речевой продукции детей с ОНР отсутствовали не только притяжательные и относительные прилагательные, но даже и качественные, употребление которых, как известно, является наиболее доступным для детей с недоразвитием речи [39].

В целом, экспериментальные данные позволили Т.В. Тумановой утверждать, что даже в школьном возрасте дети с ОНР не владеют в полной мере пониманием и осознанием содержания, которое закодировано в производном слове. Следствием этого является их неготовность к собственно словообразовательной деятельности. Практически не увеличивающийся по мере взросления процент многословных высказываний привел автора к выводу, что качество словообразовательной деятельности у детей с ОНР не может улучшиться спонтанно и достигнуть нормативных показателей самостоятельно, а требует целенаправленной логопедической работы в этой области.

Таким образом, анализ литературных данных по вопросу словообразования у детей с ОНР показал, что процесс словообразования у данной категории детей задерживается и затягивается во времени. Грамматический строй русского языка усваивается медленно и неравномерно. Иногда отдельные проявления ОНР внешне сходны с теми или иными элементами нормального речевого развития ребенка на более раннем этапе. Однако полного соответствия не существует и с возрастом расхождение увеличивается, т. к. в норме один этап сменяется другими более плавно и быстро, чем в случаях с ОНР.

В целом, исследователи отмечают, что в области словообразования задержка речевого развития проявляется следующим образом:

– У детей с ОНР оказываются не усвоенными образования по аналогии, что при нормальном речевом развитии является показателем усвоения языковых закономерностей;

– Отмечаются пробелы в формировании лексической стороны речи.

– Дети с ОНР редко используют способы словообразования, в речевой практике словообразовательные аффиксы часто используются неправильно.

– Наблюдается замена словообразования словоизменением при подборе однокоренных слов, при использовании суффиксов и приставок в словообразовании.

Указанные ошибки являются специфическими для детей с ОНР и показывают частичное нарушение грамматического строя русского языка. При этом анализ специальной литературы позволяет сделать вывод о том, что большинство авторов отрицают возможность спонтанного овладения детьми с общим недоразвитием речи словообразовательными навыками и умениями. Исследователи рассматривают многочисленные словообразовательные ошибки или как речевые, то есть обусловленные недостаточностью речевой практики, или как языковые, обусловленные невозможностью усвоения морфемной системы языка в целом, или невозможностью овладения правилами оперирования языковыми знаками[6, 14, 15, 23, 24, 46].

Выводы по I главе.

Таким образом, словообразование – отдельное, самостоятельное проявление языковой системы. Словообразование является основным средством обогащения словаря языка, и при этом предопределяет звучание, значение, грамматические свойства образуемых слов и правила их функционирования в речи. Следовательно, изучая словообразование, мы прослеживаем пути и средства пополнения языка. А основными задачами изучения словообразования как науки о способах и средствах образования новых слов можно сформулировать следующим образом:

1. Изучение структуры слова, его составных частей, различных взаимоотношений между ними;
2. Изучение семантических признаков, семантической структуры производных слов;
3. Изучение процессов, способов создания новых слов на базе существующих в языке словарных единиц.

Имена прилагательные в современном русском языке образуются лексико-синтаксическим способом (например, заблаговременный, сногшибательный и др.), так и при помощи морфолого-синтаксического способа (например, изысканные блюда, известный певец, образованный человек и т.д.). Но наиболее употребительным является морфологический способ образования прилагательных. Из разновидностей морфологического способа словообразования продуктивными в кругу прилагательных являются аффиксация (с тремя ее видами: суффиксальный, префиксальный, суффиксально-префиксальный) и сложение основ.

ОНР, как системное речевое нарушение проявляется у детей в разной степени: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с выраженными аграмматизмами и элементами фонетико-фонематического недоразвития.

В целом, общее недоразвитие речи является нарушением, проявляющимся на всех уровнях организации речи. При общем недоразвитии речи в структуре дефекта отмечается несформированность речевой деятельности и других психических функций. При общем недоразвитии речи отмечается неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся все более заметными.

Словообразование прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи представляет наибольшее затруднение. Анализ литературных данных по вопросу словообразования у детей с ОНР показал, что процесс словообразования у данной категории детей задерживается и затягивается по времени. Дети не знают значения некоторых слов, либо неточно знают и употребляют в речи, не умеют изменять и образовывать слова. Из числа прилагательных преимущественно употребляют качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов, некоторые свойства. Относительные и притяжательные прилагательные используют только для выражения хорошо знакомых отношений.

Большинство авторов отрицают возможность спонтанного овладения детьми с общим недоразвитием речи словообразовательными навыками и умениями. Исследователи рассматривают многочисленные словообразовательные ошибки или как речевые, то есть обусловленные недостаточностью речевой практики, или как языковые, обусловленные невозможностью усвоения морфемной системы языка в целом, или невозможностью овладения правилами оперирования языковыми знаками.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1. Организация и методика исследования

Исследование проводилось на базе Муниципальных дошкольных образовательных учреждений с. Богучаны : № 3 «Чебурашка»; № 5 «Сибирячок»; №6 «Золотая рыбка» старшая группа для воспитанников с общим недоразвитием речи III уровня. В исследовании приняло 20 детей в возрасте 6- 6,5 лет: 10 детей с нормальным речевым развитием вошли в контрольную группу. Выбор контрольной группы был обусловлен необходимостью сравнения детей с нормальным и нарушенным речевым развитием одного возраста.

Основную исследуемую экспериментальную группу составили дети шести - шести с половиной лет с общим недоразвитием речи III уровня в количестве 10 человек, соответствующее третьему уровню речевого развития (по классификации Р.Е. Левиной[32]). Все дети с ОНР одинакового этиопатогенеза – с ОНР III уровня на фоне стертой дизартрии.

В работе использовалась методика психолингвистического изучения нарушения речи Р.И. Лалаевой [24], а именно раздел посвященный словообразованию прилагательных. Методика рассчитана на исследование процесса продуцирования речевых высказываний у детей 6-10 лет с речевой патологией различного генеза.

Дошкольникам предлагались две серии заданий – исследование словообразования в импрессивной и экспрессивной речи.

1. Задания первой серии позволяют выявить возможности детей ориентироваться в звуковом составе слова, т.е. умения на слух выделять и узнавать в словах словообразовательные аффиксы. Ребенку требуется

слушать и соотносить с картинным материалом варианты нормативных и ненормативных прилагательных.

а) Дифференциация относительных прилагательных.

Речевой материал: правильные и неправильные словосочетания (соломенный дом, кожаная сумка, шелковое платье, металлические ножницы, соломенная крыша, кожная сумка, соломенная крыша, шелкованное платье, металлические ножницы, железный нож, бумажный самолет, снеговой ком, кирпичная труба, снежный ком, кирпичная труба, деревянная ложка, сливовое варенье, кленовый лист, сосновая шишка, сливовое варенье, кленовый лист, сосновая шишка, малиновое варенье, вишневое варенье, малиновое варенье, вишневое варенье, осинный лист, осинный лист).

Процедура и инструкция: Экспериментатор говорит: «К нам в гости пришел Незнайка. Он часто говорит неправильно. Поэтому ты будь внимателен, если он скажет что-нибудь непр. Незнайка говорит: «Деревянный стол. Это правильно? Соломенная крыша. Это правильно?» И т.д. Если ребенок говорит, что неправильно, то задается вопрос: «А как сказать правильно?»

б) Дифференциация качественных прилагательных.

Речевой материал: правильные и неправильные словосочетания (ветреный день, дождная осень, трусливый заяц, ветреновый день, холодное утро, морозный вечер, солнечное лето, холодное утро, солнечное лето, дождливая осень, морозный вечер, веселый праздник, трусовый заяц, весельный праздник).

Процедура и инструкция: Экспериментатор говорит: «Незнайка говорит: «Холодное утро. Это правильно? Трусовый заяц. Это правильно?» Если ребенок говорит, что неправильно, то задается вопрос: «А как сказать правильно?»

в) Дифференциация притяжательных прилагательных.

Речевой материал: правильные и неправильные словосочетания (лисий лапа, медвединая лапа, волчий хвост, лисина лапа, медвежья лапа,

беличья мордочка, волкин хвост, зайчиное ухо, белкина мордочка, заячье ухо).

Процедура и инструкция: Экспериментатор говорит: «Незнайка говорит: «Волчий хвост. Это правильно? Медвежья лапа. Это правильно?»»

При оценке выполнения заданий учитывались следующие критерии: правильность выполнения, способ выполнения задания и характер ошибок. Каждое задание первой серии оценивалось следующим образом:

2 балла – самостоятельное и правильное выполнение задания, отсутствие нарушений словообразования в импрессивной речи и экспрессивной ;

1 балл – правильное выполнение половины предложенных заданий; задания выполняются благодаря стимулирующей помощи экспериментатора, при правильном опознании ненормативного слова ребенок затрудняется дать его правильный вариант;

0 баллов – неправильное выполнение задания или отказ; стойкие ошибки при опознании ненормативных слов, правильный вариант самостоятельного ответа ребенок не дает.

2. Задания второй серии побуждают детей к самостоятельному образованию производных имен прилагательных от существительных при помощи суффиксации. Речевой материал давался в такой последовательности:

а) Образование относительных прилагательных.

Материалом исследования являются следующие словосочетания: лист березы, лист осины, лист дуба, лист клена, шишка сосны, шишка ольхи, варенье из вишни, суп из грибов.

Процедура и инструкция. Ребенку даются соответствующие инструкции. «Скажи, пожалуйста, как называется лист березы, какой он? А если варенье сделано из вишни, то варенье какое? А если мы приготовили

суп из грибов, то какой у нас суп?» (аналогично с остальными словами). В случае затруднений воспроизводится 1-2 слога слова (бе-, бере-).

б) Образование качественных прилагательных.

Материалом исследования являются следующие словосочетания: лису за хитрость, волка за жадность, днем мороз, светит солнце, идет дождь, еж с колючками.

Процедура и инструкция. Ребенку задаются следующие вопросы: «Как назвать лису за хитрость? Какая она?»

в) Образование притяжательных прилагательных.

Материалом исследования являются следующие словосочетания: лапа лисы, лапа волка, лапа медведя, сумка мамы, сумка папы, сумка бабушки, сумка дедушки.

Процедура и инструкция. Ребенку дается следующая инструкция: «Скажи, как называется лапа лисы. Чья это лапа?» И т.д. В случае затруднений используются картинки.

При оценке выполнения заданий учитывались следующие критерии: правильность выполнения, способ выполнения задания и характер ошибок. Каждое задание второй серии оценивалось следующим образом:

2 балла – самостоятельное и правильное выполнение задания, отсутствие нарушений словообразования;

1 балл – правильное выполнение половины задания; использование синонимичных аффиксов; использование неправильной формы для данного задания, но имеющейся в системе русского языка;

0 баллов – неправильное выполнение задания или отказ; допущены многочисленные ошибки с использованием ненормативных суффиксов.

С учетом особенностей речевого онтогенеза в констатирующем эксперименте детям было предложено дифференцировать нормативные и ненормативные варианты прилагательных, а также образовать прилагательные от основ существительных при помощи суффиксации.

Материалом исследования служили качественные, относительные и притяжательные прилагательные.

2.2. Результаты исследования словообразования прилагательных у детей с старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Количественные результаты выполнения детьми первой серии эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты дифференциации правильных и неправильных форм словообразования прилагательных в импрессивной речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп

Характер заданий	Количество детей, получивших оценку:					
	2 балла		1 балл		0 баллов	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Дифференциация правильных и неправильных форм словообразования:						
а) относительных прилагательных	2	8	6	2	2	-
б) качественных прилагательных	5	9	5	1	-	-
в) притяжательных прилагательных	4	9	5	1	1	-

Из представленных данных видно, что большинство детей контрольной группы справились с заданием безошибочно. Дошкольники контрольной группы правильно и самостоятельно выполнили все задания или допустили единичные ошибки. В отличие от детей контрольной группы, многие дошкольники с ОНР III уровня на слух верно определяли ненормативный вариант прилагательного, а большинство из них затруднялись дать правильный вариант слова. В таблице 2 представлены данные, характеризующие процент успешности выполнения предложенных заданий.

Таблица 2

Результаты дифференциации правильных и неправильных форм
словообразования прилагательных в импрессивной речи у детей с ОНР и
нормальным речевым развитием

Характер заданий	Количество правильных ответов, в %	
	Экспериментал ь-ная группа	Контрольная группа
Дифференциация правильных и неправильных форм словообразования:		
а) относительных прилагательных	44,8	92,4
б) качественных прилагательных	61,3	94,3
в) притяжательных прилагательных	56,7	96

Как видно из таблицы 2, меньше всего ошибок допустили дошкольники при дифференциации форм качественных прилагательных, которые в онтогенезе появляются первыми. Большинство детей контрольной группы давали правильные ответы (в среднем 94,2%). У дошкольников экспериментальной группы количество правильных ответов в среднем за все задания составило 54,3%. При этом только 5 детей экспериментальной группы достаточно самостоятельно и правильно различали формы прилагательных. Остальным требовалась стимулирующая помощь экспериментатора («подумай еще»), неоднократное повторение ненормативных вариантов прилагательных. При определении предъявленной формы как «неправильной» дошкольники с ОНР на вопрос экспериментатора: «Как сказать правильно?» или повторяли данную неправильную форму, или говорили: «Не знаю». Более сложным было задание на сравнение правильных и неправильных форм притяжательных прилагательных. Значительная часть детей контрольной группы правильно и самостоятельно выполнила задание (9 человек) или допустила единичные ошибки (1 ребенок), которые исправлялись после указания на них экспериментатором. В то же время у испытуемых с ОНР III уровня имели место систематические ошибки (5 человек) или неверное

определение правильности большинства предъявленных слов (1 ребенок). Наиболее часто в качестве правильных дошкольниками экспериментальной группы выделялись неправильные формы прилагательных с суффиксом -ИН- (например, волкин, белкина, медведина).

Самое большое количество неправильных ответов вызвало различие в импрессивной речи относительных прилагательных. Это может быть объяснено многообразием продуктивных суффиксов, используемых для их словообразования. В отличие от детей контрольной группы, которые в большинстве случаев давали правильные ответы (92,4%), дети экспериментальной группы лишь в 44,8% случаев справились с дифференциацией правильных и неправильных форм относительных прилагательных (таблица 2). Шесть испытуемых с ОНР в ходе исследования допустили многочисленные ошибки, а 2-е детей полностью не справились с заданием.

Таким образом, экспериментальное исследование позволило выявить существенные различия и как видно из приведенных данных, даже в старшем дошкольном возрасте дети с ОНР затрудняются в выполнении заданий на определение грамматической правильности речевых единиц (слов и морфем).

Анализ результатов задания 1 показал, что импрессивная речь детей с ОНР находится в большинстве случаев на более высоком уровне, чем экспрессивная, т.е. дети хорошо ориентируются в названиях предметов и их признаков, изображенных на отдельных картинках, но с трудом различают изменения значений, вносимых отдельными частями слова (морфами) - суффиксами.

Вторая серия заданий побуждала детей к самостоятельному образованию производных имен прилагательных от существительных при помощи суффиксации.

В результате проведенного исследования состояния словообразования прилагательных в экспрессивной речи, мы можем сделать вывод о существенных различиях в уровнях выполнения заданий и характере допущенных ошибок между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп. В основном дети контрольной группы выполнили задания на образование качественных, относительных и притяжательных прилагательных на высоком и среднем уровне. Большое количество детей с общим недоразвитием речи выполнили эти задания как на среднем, так и на низком уровнях. Быстро, самостоятельно и безошибочно образовать все предложенные слова в предложенных заданиях не смог ни один ребенок с ОНР (таблица 3).

Таблица 3

Результаты исследования словообразования прилагательных в экспрессивной речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп

Характер заданий	Количество детей, получивших оценку:					
	2 балла		1 балл		0 баллов	
	Э Г	К Г	Э Г	К Г	Э Г	К Г
а) образование относительных прилагательных	-	2	4	8	6	-
б) образование качественных прилагательных	-	3	8	7	2	-
в) образование притяжательных прилагательных	-	3	6	7	4	-

Анализ результатов показал, что в большинстве случаев правильного выполнения заданий дети с ОНР использовали помощь экспериментатора, который называл 1-2 слога корневой части слова. Анализ неправильных

ответов дошкольников с ОНР позволил выделить несколько групп ошибок. В одних случаях дети не давали ответа на заданную форму словообразования или отвечали: «Не знаю». В других случаях они повторяли предложно-падежную конструкцию существительного с предлогом, заданную в вопросе: «Если суп сварен из грибов, то какой он?» - «Из грибов» или «Как назвать ежа с колючками, какой он?» - «С колючками». В третьем случае вместо требуемого прилагательного употребляли прилагательные с иными лексическими значениями: «Как называют варенье из вишни, какое оно?» - «Вкусное» или «Как назвать волка за жадность, какой он?» - «Злой». В четвертом случае дети образовывали «неологизмы», т.е. окказиональные словообразовательные формы («грибовый», «березный», «морозивый», «колючистый», «лисына»).

Рассмотрим результаты исследования и характерные ошибки при образовании отдельно качественных, относительных и притяжательных прилагательных (таблица 4).

Таблица 4

Количественные результаты словообразования прилагательных в экспрессивной речи у детей с ОНР и нормальным речевым развитием

Характер заданий	Количество правильных ответов, в %	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
а) образование относительных прилагательных	28,9	65,6
б) образование качественных прилагательных	56,7	87,1
в) образование притяжательных прилагательных	45,2	71,6

Из таблицы 4 видно, что наибольшее количество неправильных ответов у детей с ОНР отмечалось при образовании относительных и притяжательных прилагательных. При выполнении этих же заданий детьми с нормальным речевым развитием количество неправильных ответов было незначительным. Как у детей с нормальным речевым развитием, так и детей с ОНР наименьшие затруднения наблюдались при образовании качественных прилагательных. Таким образом, наше исследование в какой-то мере подтверждает данные С.Н. Цейтлин о том, что усвоение детьми качественных прилагательных происходит раньше, чем усвоение относительных и притяжательных прилагательных.

Также, из таблицы 4 видно, что по результатам констатирующего эксперимента наименее усвоенным у детей с ОНР оказалось словообразование относительных и притяжательных прилагательных. Причем, несмотря на сложность заданий, дошкольники с нормальным речевым развитием значительно успешнее справились с этим заданием, чем дошкольники с ОНР. При этом в задании на употребление прилагательных типа «лист дуба - дубовый» дошкольники обеих групп допустили меньше ошибок, чем при образовании прилагательных типа «суп из грибов - грибной». Это можно объяснить тем, что суффикс «ОВ» является наиболее продуктивным суффиксом.

Анализ результатов показал, что для всех испытуемых были характерны следующие ошибки.

1. Образование неологизмов:

Дети получали неологизмы при помощи различных нормативных суффиксов. Для неологизмов 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»). Таким образом, дети обеих групп осуществляли замены продуктивных суффиксов внутри общего значения.

Б) наложение суффиксов. Например, «варенье вишнёвое» - «вишнёвное», «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.

В) отсутствие суффикса. Например, «сосновая шишка» - «сосная», «вишневое варенье» - «вишнее».

2. Нарушение акцентуации. Неправильное ударение в словах отмечалось примерно в одинаковом количестве ответов у детей контрольной группы и экспериментальной группы. Они сохраняли ударение, характерное для мотивирующего слова, например, «кле'новый», «со'новая». Однако у детей с ОНР было отмечено и использование произвольного ударения (грибо'вый). Следует отметить, что дети с ОНР по просьбе экспериментатора затруднялись даже повторить свой неологизм. Это возможно связано с тем, что у них не сформирована словообразовательная модель, словообразование носит случайный характер, морфемы не имеют конкретного значения.

3. Дошкольники с ОНР часто просто повторяли последнее слово данного словосочетания в именительном падеже. Например, «лист из березы, какой» - «береза». В других случаях они изменяли один или оба компонента словосочетания, образуя уменьшительно-ласкательную форму, множественное число или другой падеж. Например, суп из грибов - «грибы»; варенье из вишни - «вишенки»; лист осины - «осинка»; лист клена - клену.

Следующие ошибки наблюдались только у детей экспериментальной группы:

1. Невозможность выполнения задания, отказ.

2. Образование неологизмов при помощи ненормативных суффиксов.

Например, «шишка сосны» - «соснота», «шишка ольхи» - «ольхная».

3. Нарушение согласования. Эта особенность совершенно не свойственна ребятам с нормально развивающейся речью, зато присуща детям с ОНР. Они правильно образовывали словоформу, но при этом могли допускать нарушения согласования и воспроизводить ее в косвенном падеже. Например, «вишневое варенье» - «вишневая».

4. Лексические замены. Например, «березовый» - «дерева».

6. Неправильный выбор основы мотивирующего слова. Например, «шишка из сосны, какая» - «шишковая».

7. Нарушение звукослоговой структуры слова, пропуски и замены звуков в словах. Например, «лист ольхи» - «ольшивый», лист березы - «березый».

8. Нарушение согласования прилагательного с существительным в роде и числе. Например, шишка сосны – «сосновый».

9. Воспроизведение усеченной формы прилагательного. Например, «кленовы», «соснова».

Количественное распределение допущенных ошибок на исследование образования относительных прилагательных представлено в таблице 5.

В целом, анализ данных экспериментального исследования показал, что дети с ОНР используют при словообразовании ограниченное число суффиксов. Самая высокая словообразовательная активность наблюдалась у суффикса «ОВ». Самыми распространенными типами ошибок детей с ОНР были: образование неологизмов с использованием окказиональных морфем, а также замена словообразовательных операций лексическими.

Таблица 5

Результаты исследования словообразования относительных прилагательных у детей экспериментальной и контрольной групп

Типы ошибок	Количество ошибок в % от общего числа ошибок
-------------	--

	ЭГ	КГ
Образование неологизмов (замена, наложение и отсутствие суффикса)	40,8	62,2
Нарушение акцентуации	9,2	22,1
Лексические замены	10,1	-
Воспроизведение усеченной формы прилагательного	2,6	-
Повторение заданного слова	8,8	15,7
Словоизменение	6,2	-
Отказы от выполнения задания	4,9	-
Наличие аграмматизмов	4,2	-
Образование слова с другим значением	4,3	-
Неправильный выбор основы мотивирующего слова	5,2	-
Нарушение звукослоговой структуры слова	3,7	-

Из таблицы 4 видно, что дети двух групп наиболее успешно образовывали качественные прилагательные.

1. Анализ результатов показал, что при выполнении этого задания в группах наблюдалась одна и та же ошибка: образование неологизмов с использованием синонимичных аффиксов. Дети применяли суффиксы «ИВ» и «ОВ», продуктивные для данной словообразовательной модели («Если осенью часто идут дожди, как назвать такую осень? Какая она?» - «Дождивая»).

2. У испытуемых двух групп была отмечена замена словообразования воспроизведением слова (существительного). Например, «Если днем мороз, как можно назвать такой день?» - «Мороз». «Как назвать ежа с колючками?» - «Колючка». Ошибки этого вида наблюдались у нормально

говорящих дошкольников в единичных случаях, и довольно часто встречались у дошкольников с ОНР и объясняются несформированностью внутреннего программирования и грамматического структурирования.

3. Нарушение акцентуации: а) сохранение ударения, характерного для начальной формы (до'ждливый) было характерно для двух групп; б) использование произвольного ударения (морозо'вый) – только для детей с ОНР;

У испытуемых экспериментальной группы наблюдались следующие специфические ошибки:

1. Образование нетипичных форм с помощью суффиксов «ОВ», «Н». Например, «хитровая», «жадновый», «дождная», «морозовый».

2. Отсутствие словообразующего суффикса. Например, морозный день – «морозый».

3. Нарушение звуковой и слоговой структуры основы производного слова. Например, солнечный день – «солный».

4. Лексические замены. Например, вместо морозный – «пасмурный, холодный», вместо жадный – «злой, плохой», вместо солнечный – «светлый, теплый». «Если днем мороз, как можно назвать такой день? Какой он?» - «Зима, холодный». Как видно из приведенных примеров, вместо словообразования дети с ОНР воспроизводили тематические, ситуативные ассоциации, что можно объяснить трудностями актуализации словаря.

5. Наложение суффиксов. Например, «солнцеватый» день, «жадностный» волк.

6. Замена словообразования словоизменением. Например, идет дождь - «дожди».

7. Невозможность выполнения задания, отказ.

Количественное распределение допущенных ошибок детьми двух групп на исследование образования качественных прилагательных представлено в таблице 6.

Таблица 6

Результаты исследования словообразования качественных прилагательных у детей экспериментальной и контрольной групп

Типы ошибок	Количество ошибок в % от общего числа ошибок	
	Э.Г.	К.Г.
Образование неологизмов с использованием синонимичных аффиксов	22,4	66,7
Ошибки звукослоговой структуры	10,2	–
Лексические замены	26,1	–
Нарушение акцентуации	8,3	14,6
Отсутствие словообразующего суффикса	4,1	–
Повторение заданного слова	15,1	18,7
Наложение суффиксов	2,4	–
Замена словообразования словоизменением	3,4	–
Отказы от выполнения задания	8	–

В целом, как видно из таблицы 6, количественное соотношение различных групп ошибок у детей с нормальным речевым развитием и детей с ОНР неодинаково. У дошкольников контрольной группы преобладающими ошибками были неологизмы, которые проявлялись в замене непродуктивных суффиксов продуктивными. Таким образом, у них еще продолжается процесс детского словотворчества, процесс становления словообразования. У детей с ОНР самыми распространенными ошибками были лексические замены, замены словами с другим категориальным значением. Большое количество лексических замен у детей с ОНР свидетельствует о том, что при выполнении заданий эти дети оперируют лишь лексическими значениями, не владеют языковыми механизмами

словообразования, у них не сформирована словообразовательная модель, позволяющая им осуществить словообразование по аналогии.

Представление о возможности образования притяжательных прилагательных дают таблицы 4 и 5, из которых видно, что 4 ребенка с ОНР полностью не справились с предложенным заданием, а в целом ими было дано только 45,2% правильных ответов.

При выполнении этого задания в обеих группах испытуемых наблюдались следующие ошибки:

1. Образование неологизмов:

А) с использованием синонимичных суффиксов. Испытуемые часто применяли высокопродуктивные для этого типа суффиксы «ин», «ов». Например, «волчин хвост», «медведина лапа», «лисовая» лапа.

Б) с заменой суффиксами другого деривационного значения. Например, «медведевая лапа», «медвежная лапа». В ряде случаев дети сохраняли правильную основу производного слова, но образование притяжательных прилагательных с суффиксом «й» осложнялось добавлением «лишнего» суффикса. Например, «лисичья лапа».

Приведенные 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.

2. Повторение заданного слова. Например, «Лапа лисы, чья лапа?» - «лисы».

3. В двух группах детей отмечались ошибки на образование родственных слов другого значения. В основном дети образовывали различные существительных с суффиксами уменьшительно-ласкательного значения. Например, папина сумка - «папочки», лапа лисы - «лисички».

Анализ ошибок, допущенных детьми с ОНР, позволил выделить следующие группы специфических ошибок при образовании притяжательных прилагательных:

1. Неправильное использование флексий притяжательных прилагательных (иногда с одновременным нарушением согласования в роде). Например, сумка дедушкиный, медвединый лапа. Часто такая ошибка проявлялась в замене кратких окончаний полным. Например, «бабушкиная сумка». Эта ошибка объясняется тем, что в притяжательных прилагательных, образованных от одушевленных существительных, отмечается дифференциация принадлежности к индивиду («мамина», «папин») и к классу («медвежий»). В прилагательных с принадлежностью к классу используется суффикс «й» и флексия, напоминающая полную форму относительных или качественных прилагательных («горячий», «холодный»). А вот 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.

2. Неправильный выбор основы мотивирующего слова при словообразовании. Например, «лапочная», «сумковая».

3. Лексические замены, как по фонетическому, так и по семантическому сходству. Например, лисья - «лесная», сумка бабушки - «тетина», сумка дедушки - «старая».

4. Невозможность выполнения задания и отказы присутствовали только в экспериментальной группе.

Количественное распределение допущенных ошибок детьми двух групп на исследование образования притяжательных прилагательных представлено в таблице 7.

Таблица 7

Результаты исследования словообразования притяжательных прилагательных у детей экспериментальной и контрольной групп

Типы ошибок	Количество ошибок в % от общего числа ошибок	
	ЭГ	КГ
Образование неологизмов с использованием синонимичных суффиксов	18	38,6
Замена суффиксами другого деривационного значения	12,8	7,8
Ошибки чередования	0,7	–
Образование других родственных слов	12,2	14,3
Неправильный выбор флексии	6,8	–
Неправильный выбор основы мотивирующего слова	0,7	–
Лексические замены	0,7	–
Повторение заданного слова	41,7	39,3
Отказы от выполнения задания	6,4	–

В целом большой процент повторения заданного слова, отказов от выполнения задания, а также значительное количество неологизмов с использованием окказиональных морфем говорит о том, что у старших дошкольников с ОНР процесс формирования словообразования притяжательных прилагательных значительно отстает от нормы. Причиной основных трудностей в данном задании 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.

На рисунках 1 и 2 представлены средние результаты выполнения детьми двух групп предложенных заданий.

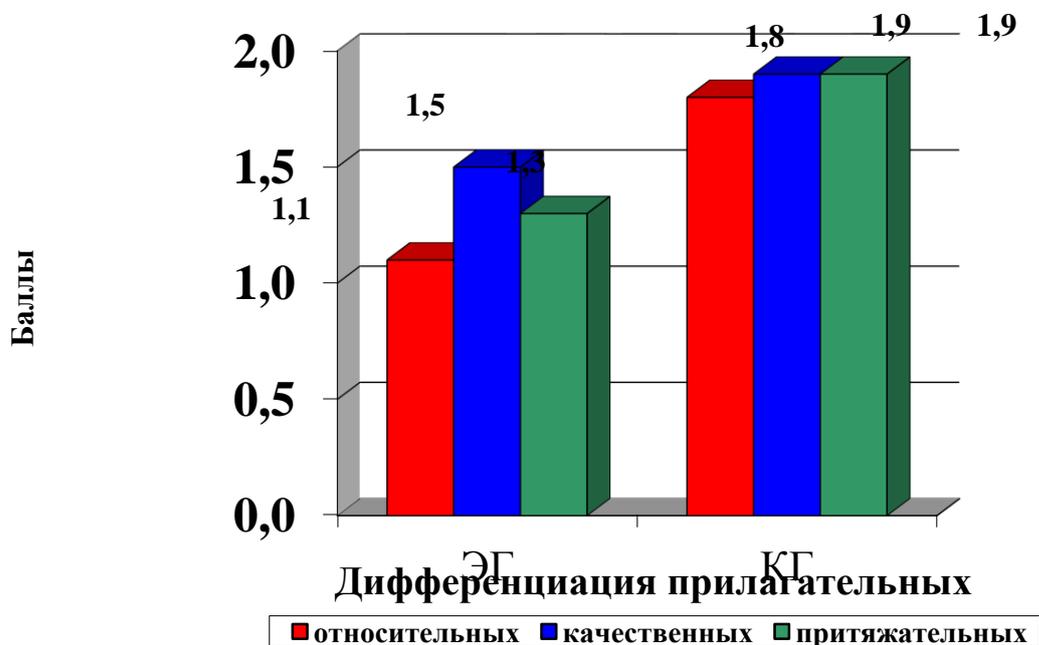


Рис. 1. Средние результаты выполнения заданий на исследование словообразования прилагательных в импрессивной речи

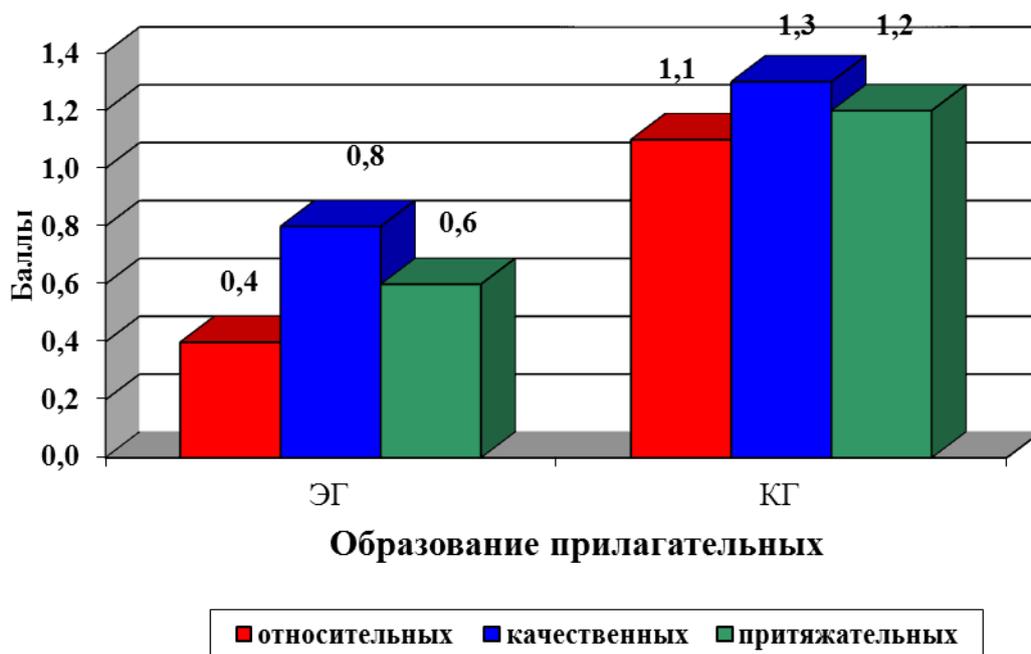


Рис. 2. Результаты выполнения заданий на исследование словообразования прилагательных в экспрессивной речи

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сделать следующие выводы об особенностях и уровне сформированности словообразования прилагательных у детей с ОНР:

Максимальное количество трудностей возникло у детей в заданиях на исследование словообразования в экспрессивной речи.

1. У детей экспериментальной и контрольной группы резкое расхождение результатов, которые показывают дети при дифференциации форм прилагательных в импрессивной речи и при самостоятельном образовании слов-признаков. Дети с ОНР смогли распознать правильные и неправильные варианты предложенных слов на среднем уровне. Тогда как при образовании слов был отмечен преимущественно низкий уровень выполнения заданий

2. Наибольшее количество неправильных ответов у детей с ОНР отмечалось при дифференциации и образовании относительных и притяжательных прилагательных. Как у детей с нормальным речевым развитием, так и с ОНР наименьшие затруднения наблюдались при дифференциации и образовании качественных прилагательных. Данный факт подтверждается и формированием у детей различных форм словообразования прилагательных в онтогенезе.

3. Так как детям предлагался материал для суффиксального словообразования, то другие модели они не использовали. Но и суффиксальное словообразование вызывало большие трудности, часто связанные с вариативностью суффиксов в языке, их многозначностью, а поэтому и невозможностью создать их дифференциации. Детям необходимо не только придумать прилагательное, имея основу и какой-то запас морфем, но еще и сравнить, сопоставить его с аналогичными построениями. У детей с ОНР выбор морфем очень ограничен. Для

создания новых слов дети пользовались наиболее часто употребляемыми суффиксами.

Анализ данных экспериментального исследования показал, что дети с ОНР используют при словообразовании ограниченное число суффиксов. Правильность выполнения заданий на словообразование у детей с ОНР во многом зависела и от того, насколько частотным является слово в обиходной речи.

4. В процессе исследования словообразования прилагательных были выявлены ошибки, характерные для детей обеих групп.

– Образование неологизмов: а) с использованием синонимичных аффиксов; б) с заменой суффиксом другого деривационного значения; в) наложение суффикса; г) отсутствие суффикса.

– Нарушение акцентуации.

– Повторение заданного слова.

5. Также обнаружили специфические ошибки, характерные только для детей с ОНР.

- Образование неологизмов с использованием ненормативных суффиксов.
- Лексические замены.
- Неправильный выбор основы мотивирующего слова.
- Воспроизведение усеченной формы прилагательного.
- Наличие аграмматизмов.
- Замена словообразования словоизменением.
- Нарушение звукослоговой структуры слова.
- Отказы от выполнения задания.

6. Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе количество правильных ответов было значительно меньше, чем в контрольной группе, следовательно, у ребят было существенное различие уровней сформированности навыков словообразования прилагательных.

Данные распределения детей по уровням представлены в таблице 8 и на рисунке 3.

Таблица 8

Уровень сформированности словообразования прилагательных в импрессивной и экспрессивной речи у дошкольников двух групп

Уровень развития словообразования	Количество детей на уровне:					
	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
В импрессивной речи	4	9	5	1	1	-
В экспрессивной речи	-	3	6	7	4	-
Общий уровень	2	6	5	4	3	

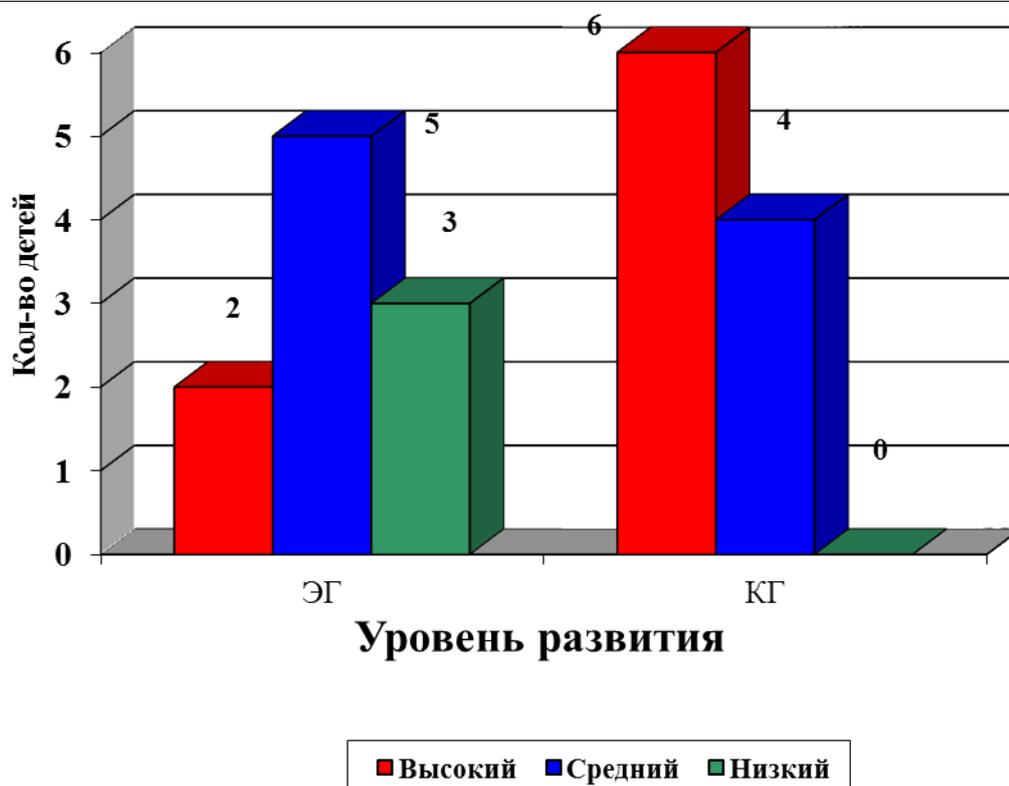


Рис. 3. Распределение детей экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности словообразования прилагательных

Из представленных данных видно, что дошкольники с нормальным речевым развитием показали преимущественно высокий (6 человек) и средний уровень (4 человека). В группе детей с ОНР только 2 человека

смогли достичь высокого уровня сформированности словообразования прилагательных. У остальных детей наблюдались средний уровень (5 человек) и низкий уровень (3 ребенка). Следует отметить, что дети, которые показали низкий уровень сформированности словообразования, нуждаются в длительной и целенаправленной коррекционной работе. У этих детей наблюдаются нарушения как понимания, так и употребления в собственной речи словообразовательных морфем прилагательных. Эти дети не овладели словообразовательными процессами даже с наиболее продуктивными и регулярными аффиксами. Дети этой группы (3 ребенка с ОНР) заменяли словообразовательные операции лексическими, затруднялись реализовывать правила комбинирования морфем, различать категориальные значения частей речи. Дети очень часто неправильно выбирали корневую морфему мотивирующего слова.

Для детей, которые показали средний уровень (5 дошкольников ОНР), было характерно частичное усвоение словообразовательных моделей-типов с наиболее продуктивными и регулярными аффиксами. Дошкольники использовали словообразовательные модели соответствующего деривационного значения, однако при словообразовании заменяли непродуктивные суффиксы продуктивными суффиксами данной модели. Вследствие несформированности многих тонких оппозиций аффиксов дошкольники часто смешивали словообразовательные морфемы внутри данной модели. Анализ выполнения заданий на словообразование показал, что у детей наблюдались замены словообразования формобразованием, фонетические отклонения в структуре производного слова (нарушение акцентуации, нарушение чередования, замены, пропуски звуков).

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сделать следующие выводы об особенностях и уровне сформированности словообразования прилагательных у детей с ОНР III уровня. Данные констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод

о несформированности функции словообразования прилагательных у большинства дошкольников с ОНР III уровня. Значительное количество неологизмов при словообразовании прилагательных свидетельствует о том, что данный процесс находится у этих детей в стадии формирования. Кроме того, случайный и немотивированный характер словообразовательных неологизмов говорит о том, что у дошкольников с ОНР недостаточно усвоены даже продуктивные модели словообразования.

Результаты проведенного констатирующего эксперимента согласуются с исследованиями других исследователей (Е.А. Земская, А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин), где отмечается, что развитие речи в норме и в условиях патологии характеризуется рядом общих черт и закономерностей. Так, проведенное исследование показало, что состояние образования прилагательных в экспрессивной речи у детей с ОНР имеет ряд общих характеристик с дошкольниками с нормальным речевым развитием, но вместе с тем отмечается ряд достаточно специфических особенностей

Выводы по II главе

Итак, в нашем исследовании приняло участие 20 детей в возрасте 6-6,5 лет: 10 детей с общим недоразвитием речи III уровня составили экспериментальную группу и 10 детей с нормальным речевым развитием вошли в контрольную группу.

В нашей работе использовалась методика психолингвистического изучения нарушения речи Р.И. Лалаевой [24], а именно раздел, посвященный словообразованию прилагательных. Дошкольникам предлагались две серии заданий – исследование словообразования в импрессивной и экспрессивной речи.

В процессе экспериментального исследования было выявлено, что во многих случаях дети с общим недоразвитием речи не дифференцируют в импрессивной речи правильный словообразовательный вариант, то есть неправильные формы определяют как правильные. Однако максимальное

количество трудностей возникло у детей в заданиях на исследование в экспрессивной речи. При этом дети нуждались в неоднократном уточнении инструкции, стимулирующей помощи и побуждении к выполнению задания. Дошкольники с нормальным речевым развитием показали преимущественно высокий (6 человек) и средний уровень (4 человека). В группе детей с ОНР только 2 человека смогли достичь высокого уровня сформированности словообразования прилагательных. У остальных детей наблюдались средний уровень (5 человек) и низкий уровень (3 ребенка).

Результаты нашего исследования показали, что в экспериментальной группе количество правильных ответов было значительно меньше, чем в контрольной группе, следовательно, у ребят было существенное различие уровней сформированности навыков словообразования прилагательных. Большое количество детей с общим недоразвитием речи выполнили эти задания как на среднем, так и на низком уровнях. Быстро, самостоятельно и безошибочно образовать все предложенные слова в предложенных заданиях не смог ни один ребенок с ОНР.

Методические рекомендации, направленные на формирование словообразования прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Как показал теоретический анализ литературы, словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой - оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем. Характер и количество затруднений у дошкольников с ОНР, выявленных в констатирующем эксперименте, показал значительную степень нарушений процессов словообразования, был выявлен сравнительно небольшой объем словообразовательных форм. Поэтому данная категория детей нуждается в системном усвоении новых и коррекции уже имеющихся (неправильных) словоформ.

Основы коррекционного обучения, формирование речи, словообразования разработаны в психолого-педагогических исследованиях следующих ученых: Л.Н. Ефименкова [14], Н.С. Жукова, Мастюкова Е.Н., Т.Б. Филичева [17], Г.А. Каше [19], Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова [22, 23], Ф.А. Сохин [34], А.Г. Тамбовцева [39], Э.А. Федеравичене [45] и др.

При проведении логопедической работы по развитию словообразования необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией.

При составлении методических рекомендаций по развитию словообразования у дошкольников с ОНР в основу легли следующие теоретические положения:

1. Когнитивный подход к решению проблемы словообразования у дошкольников с ОНР.

Система логопедической работы по формированию словообразования у дошкольников с ОНР основывается на положении о тесной связи развития речи и познавательной деятельности ребёнка (процессов мышления, восприятия, памяти, внимания). Особенно большое значение должно уделяться формированию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, которые создают интеллектуальные предпосылки для выделения словообразовательных аффиксов, для формирования языковых обобщений и усвоения словообразовательных моделей-типов. На начальных этапах овладения словообразованием логопедическая работа основывается на более простых мыслительных операциях (анализа, синтеза, сравнения), в дальнейшем - на более сложных, таких, как обобщение, абстрагирование, умозаключение.

Логопедическое воздействие должно быть направлено на выработку у детей умения наблюдать и анализировать речевые процессы, выделять в них различные стороны и свойства как семантические, так и формально-языковые, выявлять языковые закономерности и обобщать их. На последующих этапах должна проводиться работа по формированию умений сравнивать, сопоставлять выявленные свойства языковых явлений и грамматических закономерностей и использовать их в процессе порождения речи. Формирование анализа, синтеза, сравнения, обобщения позволяет объединять, классифицировать, генерализовать общие свойства и грамматические закономерности.

2. Принцип симультанно-сукцессивного формирования словообразования.

Формирование словообразовательных процессов у дошкольников с ОНР как одного из видов интеллектуальной деятельности должно опираться на определенный уровень развития сукцессивного и симультанного анализа и синтеза. Так, сначала процесс обучения необходимо основывать на сукцессивном анализе, формировать умение выделять ту или иную словообразовательную морфему в структуре слова.

Затем осуществлять комбинирование морфем на основе словообразовательной модели - сукцессивный синтез.

Образование слов с помощью словообразующих аффиксов требует одновременного подключения как сукцессивных, так и симультанных процессов. Значение слова представляет собой симультанное единство значений отдельных морфем. В то же время выделение морфем в структуре слова есть сукцессивный процесс. В связи с этим коррекционное воздействие должно предусматривать одновременное формирование этих процессов с учетом постепенного перехода от сукцессивного к симультанному процессу. На разных этапах овладения правилами словообразования необходимо учитывать преобладание одного или другого процесса.

3. Принцип поэтапного формирования речевых операций, на основе которых происходит овладение грамматическими закономерностями языка.

Методика работы по формированию словообразования необходимо основывать на учении П.Я. Гальперина о поэтапности формирования умственных действий. На первоначальном этапе обучения формирование словообразования нужно производить с активной помощью экспериментатора и в материализованной форме. При выполнении заданий следует использовать графические схемы, составленные на основе сравнения денотатов и их признаков, что способствует дифференциации значений мотивирующего и производного слов и выделению словообразовательных морфем. Применение большого наглядного материала (предметные картинки, таблицы, схемы, кружочки, кубики, обозначающие корень, суффикс, приставку, окончание) способствует не только успешному выполнению заданий, но и формированию положительной мотивации к деятельности, что особенно важно для дошкольников с ОНР. По мере закрепления полученных знаний и умений словообразовательные действия нужно проводить в плане громкой речи на

основе анализа, рассуждения самого ребёнка о морфемном составе слова. Однако и на этом этапе с дошкольниками следует использовать наглядные пособия. На заключительном этапе словообразовательные процессы следует проводить в умственном плане, производные слова включать в различные формы речевой деятельности.

4. Принцип деятельностного подхода.

Процесс логопедической работы по формированию словообразования следует осуществлять на основе деятельностного подхода, прежде всего с учетом структуры деятельности (А.Н. Леонтьев)

Речевая деятельность, как и всякая другая деятельность, имеет сложную структуру и включает мотивационный, операциональный этап, этап контроля. У детей с ОНР страдают все этапы деятельности, в связи с чем в процессе логопедической работы следует большое внимание уделять не только формированию операционального компонента деятельности, но и вызыванию интереса к речевой деятельности, формированию положительной мотивации, а также контролю в процессе речи. Что касается операционального этапа, то в процессе логопедической работы необходимо осуществлять поэтапное формирование тех операций, тех речевых механизмов, на основе которых происходит овладение закономерностями словообразования.

5. Принцип развития, учёт зоны актуального и ближайшего развития (по Л.С. Выготскому). Ведущей деятельностью дошкольников является игровая деятельность, в процессе которой решаются учебно-коррекционные, в том числе и коррекционно-логопедические задачи, осуществляется когнитивное и речевое развитие детей. Коррекционное обучение ориентируется не только на уровень актуального развития, но и на зону ближайшего развития.

В процессе логопедической работы следует учитывать уровень актуального развития ребёнка и на занятиях все знания, умения и навыки детей закреплять и систематизировать.

6. Онтогенетический принцип.

Работа над словообразованием должна происходить с учётом закономерностей, тенденций и последовательности формирования различных форм речи в онтогенезе.

Как показали данные экспериментального исследования, процесс овладения словообразованием дошкольниками с ОНР характеризуется как специфическими, так и общими закономерностями, характерными и для нормального, и для нарушенного онтогенеза. В связи с этим учёт закономерностей онтогенеза и нормального хода речевого развития ребёнка является необходимым условием формирования словообразовательных процессов у дошкольников с ОНР.

Важнейшей закономерностью речевого онтогенеза является опора на семантику в процессе дифференциации и анализа речевых единиц. Исходя из этого, система логопедической работы вначале предполагает выделение в предметах и явлениях существенных признаков для называния отношений, в дальнейшем акцентирования внимания на том, как эти отношения отражаются в звуковой оболочке слова. Дети должны учиться ориентироваться сначала в отношениях денотатов, а затем в семантических и в формально-знаковых отношениях мотивирующего и производного слов.

С учётом нормального онтогенеза на логопедических занятиях первоначально следует отрабатывать модели с наиболее продуктивными и регулярными деривационными аффиксами, уточнять те словообразовательные типы, которые рано усваиваются в онтогенезе речевого развития. На последующих этапах необходимо закреплять словообразовательные модели, которые в онтогенезе речевого развития появляются в более поздние сроки.

7. Коррекционная работа по формированию словообразования должна опираться на психологическую структуру процесса овладения словообразованием.

С психологической точки зрения процесс словообразования основывается на анализе, синтезе, обобщении и генерализации языковых явлений (Г.О. Винокур, Е.А. Земская, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, В.Н. Немченко, Н.А. Янко-Триницкая и др.).

В дошкольном возрасте у ребёнка на неосознанном практическом уровне формируются фонематические, морфологические, синтаксические обобщения, а также развиваются неречевые операции, которые составляют необходимую основу для овладения словообразованием.

На начальной стадии формирования словообразовательного компонента важными оказываются познания ребёнка об окружающем его мире. При формировании словообразовательных процессов значительную роль играет семантический анализ ситуации, который по мере когнитивного развития ребёнка переходит во внутренний анализ, а также семантический синтез выбранных компонентов, в результате чего появляется производное слово.

8. Системно-структурный принцип.

Формирование словообразования у дошкольников с ОНР следует строить с учётом формирования различных звеньев речевой функциональной системы, с учётом их взаимодействия и взаимосвязи. Следует учитывать отношения, которые обуславливают построение системы языка, а именно синтагматические, парадигматические и иерархические отношения. На первом этапе коррекционного обучения необходимо закреплять синтагматические отношения, так как они характеризуют уровень практического овладения речью. По мере усвоения детьми отдельных языковых закономерностей, выработки умений сравнивать, сопоставлять и противопоставлять морфологические единицы словоформ, выделять в них сходное и различное, происходит работа по формированию парадигматических отношений. Таким образом, осуществляется усвоение более сложных грамматических явлений и закономерностей.

Словообразование необходимо включать во все процессы коррекции речевых нарушений у дошкольников с ОНР, как при коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи, так и при коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи.

9. Коррекционная работа по устранению нарушений словообразования должна опираться на дифференцированный подход, который следует осуществлять с учётом комплекса определяющих его факторов: психологических особенностей детей с ОНР (мышления, восприятия, памяти, внимания); возрастных и индивидуальных особенностей данной категории детей; уровня развития речи дошкольников с ОНР; ведущей деятельности старших дошкольников.

10. Принцип учёта симптоматики, механизмов и структуры речевого дефекта.

Ведущим в структуре речевых нарушений у дошкольников с ОНР является семантический дефект, поэтому главной задачей логопедической работы следует выделить дифференциацию значений словообразовательных аффиксов.

11. Учёт различных уровней овладения языком, что обуславливает постепенный переход от практического владения языком к осознанному использованию языковых средств.

Первоначально словообразовательные процессы следует формировать в рамках «чувства языка», в дальнейшем осуществлять переход от интуитивного «чутья языка» к осознанию морфемного состава слова, а затем к бессознательному, но уже автоматизированному использованию сформированных словообразовательных моделей-типов в речевой деятельности.

12. Постепенный переход от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления к вербально-логическому мышлению. Указанный принцип обуславливает на начальном этапе анализ неречевой ситуации, сравнение денотатов и отношений, существующих в реальной ситуации; в

дальнейшем осуществляется соотнесение языкового значения со звуковой оболочкой слова.

- В процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР необходимо уделять основное внимание организации системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей прежде всего уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик), выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения. Заключительным этапом работы является закрепление словообразовательных моделей в процессе специально подобранных упражнений. Большое внимание в работе необходимо уделять словообразованию с суффиксами, приставками, словосложением; подчеркиванию звуковых и смысловых различий между словами. Это способствует самостоятельному отбиранию нужных форм слов

- Логопедическую работу по формированию словообразования рекомендуется проводить поэтапно (Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова [22, 23]):

I Этап. Формирование продуктивных словообразовательных моделей.

II Этап. Закрепление продуктивных словообразовательных моделей.

III Этап. Работа над непродуктивными словообразовательными моделями.

I этап логопедической работы включает: осуществлять уточнение наиболее сформированных словообразовательных моделей у детей с ОНР III уровня и проводить работу по формированию продуктивных и регулярных словообразовательных моделей прилагательных (суффиксы - к, - ик, -чик, - ов. - ск, - ин)

II этап логопедической работы включает: притяжательные прилагательные с суффиксом –и-; относительные прилагательные с суффиксом –н -, -ан -, -ян -, -енн -; качественные прилагательные с суффиксами –н -, -ив -, -чив -, -лив-.

III этап логопедической работы включает: относительные прилагательные с суффиксами –ан-, -ян-, -енн-; качественные прилагательные с суффиксом –оват-, -еньк-.

- Работу над словообразовательными аффиксами рекомендуем осуществлять следующим образом: 1) образование слов с заданным значением с помощью логопеда. При этом подбираются слова с одинаковыми словообразующими аффиксами (по значению и звучанию); 2) выделение общей морфемы; 3) закрепление значения аффикса; 4) анализ звукового состава морфемы; 5) самостоятельное образование слов с данным аффиксом.
- При формировании словообразования широко использовать прием сравнения. Сравнение осуществляется в двух планах:
 - сравнение ряда слов с одинаковым словообразующим аффиксом: уточняется, что общего в этих словах по значению и по звучанию;
 - сравнение родственных слов (мотивирующего и производного): определяется, чем сходны и чем отличаются эти слова.
- В работе с детьми с ОНР рекомендуется использовать игры и игровые упражнения, поскольку игра является основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста, через который он познает окружающий мир, расширяет словарный запас, развивает память, внимание, мыслительные процессы и таким образом отрабатывает навыки словообразования. Для детей с ОНР особенно рекомендуется игра, так как, играя, ребенок вступает в речевой контакт и, вслед за логопедом проговаривает словообразовательные формы слов и этим улучшает свою речь, делая ее грамматически правильной.

- С учетом семантики, времени появления в онтогенезе, а также выявленных нарушений по результатам констатирующего эксперимента, формирование словообразования прилагательных следует проводить в такой последовательности.

1. Образование качественных прилагательных

1. Словообразование с использованием суффикса *-н-*.

а) Без чередования звуков в корне мотивирующего и производного слова. Речевой материал: вкусный, жирный, умный, грязный, морозный, интересный, холодный, капризный

б) С чередованием звуков в корне. Речевой материал: смешной, скучный, мрачный.

2. Словообразование с использованием менее продуктивных суффиксов – *ив-*, *-лив-*, *-чин-*, *-оват-*, *-еват-* и др. Речевой материал: ленивый, червивый, красивый, правдивый, обидчивый, забывчивый, дождливый, трусливый, терпеливый, говорливый, крикливый, сероватый, синеватый.

2. Образование относительных прилагательных

1. Словообразование с использованием продуктивных суффиксов – *-ое-*, *-ев-*.

а) Без чередования звуков в корне. Речевой материал: шелковый, резиновый, пуховый, дубовый, меховой, вишневый, грушевый, малиновый, березовый, еловый, осиновый, рябиновый, кленовый, сливовый, фарфоровый, яблоневый.

б) С чередованием звуков в корне (беглая гласная): ситцевые, перцовый.

2. Словообразование с использованием суффикса *-н-*.

а) Без чередования в корне производного слова. Речевой материал: зимний, летний, ватный, железный, кирпичный, лимонный, морковный, капустный, каменный, хрустальный, картофельный, грибной.

б) С чередованием звуков в корне производного слова. Речевой материал: яблочный, брусничный, земляничный, клубничный, речной, огуречный, снежный, бумажный, воздушный.

3. Словообразование с использованием менее продуктивных суффиксов *-н-, -ян-, -ск-, -енн-* и др. Речевой материал: кожаный, шерстяной, глиняный, песчаный, серебряный, овсяный, детский, майский, учительский, матросский, стеклянный, деревянный, соломенный.

3. Образование притяжательных прилагательных

1. Словообразование с использованием продуктивных суффиксов *-ин-, -ов-*. Речевой материал: мамин, папин, бабушкин, дедушкин, тетин, дядин, мышинный, лосинный, гусинный, лебединый, утиный, ежовый, слоновый.

2. Словообразование с использованием суффиксом *-j-* без изменения звуковой структуры корня производного слова. Речевой материал: коровий, лисий, бараний, козий, рыбий.

3. Словообразование с помощью суффикса *-j-* и с чередованием в корне. Речевой материал: волчий, заячий, собачий, беличий, птичий, овечий, медвежий, телячий, поросычий.

Предлагаем примерные задания и игровые упражнения по закреплению словообразования прилагательных. При этом все игры мы систематизировали в соответствии с лексическими темами, предусмотренными программой. (см. Приложение)

Перспективным направлением формирования словообразования в группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, является использование наглядного моделирования. В современной научно-педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей [71]. Научные исследования и практика подтверждает, что именно наглядные модели являются той

формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников. У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков и т.п.), появляется возможность применить заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, предвидеть возможные результаты собственных действий.

Введение наглядных моделей в процессе обучения позволяет логопеду более целенаправленно развивать импрессивную речь детей, обогащать их активный лексикон, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умения использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять рассказ. При этом используемые наглядные модели могут включать стилизованные изображения реальных предметов, символы для обозначения некоторых частей речи («волнистая линия» вместо прилагательного в моделях предложений и др.), схемы для обозначения основных признаков отдельных видов описываемых предметов, а также выполняемых действий по отношению к ним с целью обследования; стилизованные обозначения «ключевых слов» основных частей описательного рассказа и т.п.

Мы составили методические рекомендации к коррекционно-логопедической работе, направленной на преодоление нарушений словообразования у дошкольников с ОНР с использованием моделирования:

На первом этапе коррекционной работы необходимо осуществлять уточнение наиболее сформированных словообразовательных моделей-типов у детей с ОНР и проводить работу по формированию продуктивных и регулярных словообразовательных моделей прилагательных.

На втором этапе следует проводить закрепление сформированных моделей, продолжение работы по формированию продуктивных

словообразовательных форм русского языка и формирование более сложных словообразовательных типов прилагательных.

На третьем этапе необходимо проводить работу по уточнению малопродуктивных, нерегулярных словообразовательных моделей и закрепление сформированных словообразовательных моделей.

При этом на каждом этапе и в работе над каждой словообразовательной моделью следует обязательно учитывать принцип постепенного перехода от импрессивной речи к экспрессивной, от сопряженной речи к отраженной.

Чтобы работа была более эффективной и интересной, рекомендуется проводить занятия в игровой форме, это позволяет увлечь детей, заинтересовать конечным результатом выполнения предложенных игр и упражнений.

Использовать наглядность как дополнительный стимулирующий эффект. Кроме того, все игры рекомендуется сопровождать яркими красочными картинками, иллюстрирующими содержание стихотворения, игры или сказки. Применяя наглядные модели, логопед может существенно увеличить эффективность процесса словообразования прилагательных. Это позволит улучшить связное речевое высказывание у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Интенсификация такой работы приобретает особую значимость в связи с тем, что дети с ОНР испытывают большие трудности в ситуациях, предполагающих использование монологической речи

Делать выводы, проводить рефлексию занятия: во время каждого занятия, после прочтения стихотворения или сказки, проведения любой игры, следует беседовать с детьми о том, какие новые слова они узнали, какие слова услышали и как они образованы, какое значение приобретают новые слова в связи с добавлением к нему того или иного аффикса. Так, на практических занятиях дети смогут учиться образовывать новые слова,

развивать и закреплять словообразовательные навыки как в импрессивной, так и экспрессивной речи.

Проводить работу над образованием имен прилагательных в рамках лексической темы. Следует отметить также, что традиционно методические пособия по коррекции лексико-грамматических категорий предлагают набор игр и упражнений, не связывая их с лексическими темами. Но, как известно, именно в рамках лексической темы логопед намечает для изучения разные лексико-грамматические категории.

Использовать индивидуальный подход. Возможность изучения каждой последующей темы в работе с детьми решается логопедом индивидуально, в зависимости от степени тяжести речевого дефекта, уровня положительной динамики в обучении.

Таким образом, нами были составлены методические рекомендации для детей старшего дошкольного возраста с ОНР по развитию словообразования прилагательных. Все задания и дидактические игры соответствуют предусмотренной программой по лексическим темам. Данная систематизация позволит практикующим логопедам на занятиях преодолеть особенности нарушений словообразования прилагательных у данной категории детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Словообразование как основной путь и способ пополнения языка новыми словами предопределяет звучание, значение, грамматические свойства образуемых слов, правила их функционирования в речи. Установлено (А.Н. Гвоздев, А.Г. Тамбовцева, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин и др.), что ребенок к началу школьного обучения владеет практически всеми формами, которые существуют в языке, хотя это «владение» и находится на уровне неосознанного. Ребенок понимает грамматические значения отдельных морфем слова, оперирует ими и использует при создании своих новых слов в период словотворчества, опираясь на чувство языка.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствовали о значительном нарушении у детей с общим недоразвитием речи как семантического, так и формально-языкового уровня словообразовательных процессов. Функция языка как средства общения у детей с ОНР не сформирована в такой мере, чтобы ребенок мог легко без затруднений образовывать новые слова, пользуясь различными способами словообразования. Кроме того, в процессе исследования у дошкольников с ОНР III уровня наблюдалось неустойчивое внимание, они часто отвлекались; ответы характеризовались неуверенностью, медлительностью; дошкольникам с ОНР часто требовалась дополнительная помощь со стороны экспериментатора.

Результаты экспериментального исследования позволили подтвердить выдвинутую в исследовании гипотезу о том, что были выявлены наиболее существенные и выраженные признаки несформированности словообразовательных процессов у детей с ОНР : использование наиболее продуктивных и ненормативных словообразовательных аффиксов прилагательных; дифференциация значений словообразовательных аффиксов , лучше сформированна на

уровне импрессивной речи, хуже на уровне экспрессивной речи; лучше сформировано словообразование качественных прилагательных, чем относительных и притяжательных прилагательных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Аверьянова А. Д. Как рождаются слова. - М.: Наука, 1979. - 71 с.
- 2 Антипова Ж.В., Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. и др. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Сфера, 2007. - 256с.
- 3 Белова-Давид Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Нарушения речи у дошкольников. - М., 1972. - с.78-86
- 4 Большой Энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1993. - 1796 с.
- 5 Валгина Н.С., Розенталь Д.Э. Современный русский язык: Учебник. 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Логос, 2012. - 528 с.
- 6 Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня // Логопед. 2004. №1. - с.34-41.
- 7 Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. - М: Просвещение, 1987. - с.160.
- 8 Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. - М.: Русский язык, 2001. - 720 с.
- 9 Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию // Избранные работы по русскому языку. - М.: Учпедгиз, 1959. - с.419-442.
- 10 Габинская О.А. Типология причин словотворчества. - Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1981. - 152 с.
- 11 Гараева Л.И. Шахнорович А.М. Словообразовательная деривация в аспекте детской речевой деятельности // Детская речь как предмет лингвистического изучения. - Л.: Издательство Ленинградского педагогического института, 1987. - с.15-22.
- 12 Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Детство Пресс, 2007. - 472с.

- 13 Детская речь как предмет лингвистического изучения / Под ред. С. Н. Цейтлин. - Л.: Издательство Ленинградского педагогического института, 1987. - 161 с.
- 14 Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1990. - 147 с.
- 15 Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М, 2005. – 254с.
- 16 Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 370 с.
- 17 Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: КнигоМир, 2011. - 320 с.
- 18 Земская Е.А. Современное русское языковое словообразование. - М.: Просвещение, 1973. - 304 с.
- 19 Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. - М.: ЕЕМедиа, 2012.- 207 с.
- 20 Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. - М.: КАРО, 2006. - 304 с.
- 21 Кубрякова Е.С. Что такое словообразование. - М.: Наука, 1974. - 78 с.
- 22 Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: Союз, 1999. - 160 с.
- 23 Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб.: Союз, 2001. - 222 с.
- 24 Лалаева Р.И. Методика психолингвистического изучения нарушений устной речи. - М., 2004. - 72 с.
- 25 Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн.-М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007.- Кн.V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. - 479 с.

- 26 Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. - М.: Владос, 2003. - 304 с.
- 27 Мастюкова Б.М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи // Обучение и воспитание детей группы риска. – М.: Институт практической психологии, 1996. - с.162-175.
- 28 Мельчук И.А. К понятию словообразования. // Известия АН СССР, Сер. Литература и язык, т. 26, в.4, 1984. - с.53-64.
- 29 Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. - М.: Наука, 1981. - 171с.
- 30 Никашина Н.А. Недостатки лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи // Научная сессия по вопросам дефектологии, 4-ая: тез. докл. - М., 1962. - с.164-166.
- 31 Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка (С-Я). – М.: Азъ, 1992. - 998 с.
- 32 Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. - 367 с.
- 33 Потиха З.А. Современное русское словообразование. - М.: Просвещение, 1970. - 120 с.
- 34 Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Сохина Ф.А.. 2-е изд., исправ. - М.: Просвещение, 1979. - 218 с.
- 35 Собонович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. - Киев: Изд-во КГПИ, 1981. - 150 с.
- 36 Современный русский язык / Под ред. П.А. Леканта. - М.: Дрофа, 2011. - 448 с.
- 37 Сохин Ф.А., Тамбовцева А.Г., Шахнарович А.М. К проблемам онтогенеза правил словообразования // Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку). - М., 1978. - с.35-52.

- 38 Тамбовцева А.Г. Генезис словообразования на синтаксической основе в дошкольном детстве // Психолингвистические исследования развития речи и обучения второму языку. - М., 1980. - с.43-54.
- 39 Туманова Т.В. Овладение семантикой производных слов младшими школьниками с недоразвитием речи // Дети с проблемами в развитии. - 2005. - №1. - с.21-24.
- 40 Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2003. - №6. - с.54-58.
- 41 Туманова Т.В. Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи: Автореф. дис. ...канд.пед.наук. - М., 1997. - 19 с.
- 42 Улуханов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы её описания. - М.: Наука, 1977. - 256 с.
- 43 Ушакова Т.Н. О причинах детского словотворчества // Вопросы психологии. 1970. №6. - с.114-117.
- 44 Ушакова Т.Н. Роль словотворчества в усвоении родного языка // Материалы 3-его симпозиума по психолингвистике. - М., 1970. - с.126-127.
- 45 Федеравичене Э.А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа: Автореф. дисс. ...канд.пед.наук. - М., 1981. - 16с.
- 46 Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. - М.: Айрис-пресс, 2004. - 224 с.
- 47 Филичева Т.Б. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - М.: Дрофа, 2009. - 192 с.
- 48 Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. - М.: Владос, 2000. - 240 с.
- 49 Черемухина Г.А., Шахнорович А.М. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования // Психолингвистические

- проблемы общения и обучения языку.- М.: АН СССР, Институт языкознания, 1975. - с.92-103.
- 50 Чуковский К.И. От двух до пяти. - М.: Педагогика, 1990. - 381 с.
- 51 Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию. - М.: Издательство МГУ, 1968. - 310с.
- 52 Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. - М.: Наука, 1990. - 167с.
- 53 Янко-Триницкая Н.А. Словообразование в современном русском языке. - М.: Индрик, 2001. – 503 с.
- 54 Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. - 115 с.

Тема «Дикие животные»

1. Игра «Чьи хвосты»

Рассказывается сказка «Хвосты».

– Однажды проснулись животные в лесу и не нашли у себя хвостов. Они решили, что ночью ветер оторвал хвосты и разнес их по лесу. Вот и пошли звери по лесу искать свои хвосты. (Давайте мы поможем им.) Но хвосты спрятались в лесу, и, чтобы найти их, надо уметь их правильно называть и отвечать на вопрос: «Чей это хвост?» Например, хвост зайца надо назвать «заячий хвост». Вот на дереве, на сосне, висит серенький, пушистенький хвост белки. Чей это хвост? (Беличий.) Белка нашла свой хвост. А под дубом лежит коричневый хвост медведя. Чей это хвост? (Медвежий.) Дадим медведю его хвост. В чаще леса нашелся хвост волка. Чей это хвост? (Волчий.) А вот во мху виднеется рыжий, пушистый хвост лисы. Чей это хвост? Лисий. А на пенечке – тоненький, маленький хвостик мышки. Чей это хвостик? (Мышиный.) Все животные нашли свои хвосты и были очень рады

– А теперь вспомните, как называется хвосты у домашних животных.

Хвост у собаки – собачий.

Хвост кошки – кошачий.

Хвост коровы – коровий.

Хвост лошади – лошадиный.

Хвост быка – бычий.

Хвост козы – козий.

Хвост барана – бараний.

Хвост овцы – овечий.

2. Игра «Ералаш».

Используются картинки с изображением животных, разрезанные на три части. Детям раздаются части разрезанных картинок. На доску выставляется одна из частей какой-либо картинки, например изображение

туловища животного. Дети находят у себя изображение других частей (голова, хвоста). Они должны правильно назвать, чья это голова, хвост или ноги: «У меня на картинке заячья голова», «У меня на картинке лисий хвост». Затем из частей дети составляют целое изображение животного.

3. Игра. «У кого какая шуба?»

Каждый раз под Новый год
Водят звери хоровод,
Нет, не скалят зубки,
Все – в нарядных шубках,
Друг другу улыбаются
И вовсе не кусаются.
В этот вечер нет задир,
В этот вечер в лесу мир!
Освещают звезды лес,
Полный сказочных чудес.
Звездам очень нравится,
Что звери улыбаются.
У зверей такие шубки –
Не страшны мороза шутки.
Ответить на вопрос: У кого какая шуба?
у медведя – медвежья, у медведей – медвежьи
у зайца – заячья, у зайцев – заячьи
у волка – волчья, у волков – волчьи
у белки – беличья, у белок – беличьи
у барсука – барсучья, у барсуков – барсучьи
у оленя – оленья, у оленей – оленьи
у лисы – лисья, у лис – лисьи
у куницы – кунья, у куниц – куньи
у норки – норковая, у норок – норковые
у песца – песцовая, у песцов – песцовые

у бобра – бобровая, у бобров – бобровые
у хорька – хорьковая, у хорьков – хорьковые
у енота – енотовая, у енотов – енотовые

Наглядный материал: изображения животных (большая картина на доске или маленькие картинки у каждого ребенка), фигурки животных.

4. Игра «Чей дом?»

Мои милые друзья, вам секрет открою я:

У каждого зверя, зверька и зверюшки

В лесу есть своя под небом избушка.

Лишь только настанет строить пора,

За дело берутся мои мастера.

С утра и до ночи работа кипит,

Хозяин мохнатый свой дом мастерит.

Дома всех зверей ты, конечно узнаешь,

Где чей, по названию ты отгадаешь.

Ответить на вопрос: Чей дом?

Берлога – чей дом? (медвежий)

Логово – чей дом? (волчий)

Нора – чей дом? (лисий, барсучий)

Дупло – чей дом? (беличий)

Тема «Перелетные птицы»

Игры «Чьи крылья?»

У журавля – журавлиные

У гуся – гусиные

У утки – утиные

У грача – грачиные ... и т. д.

Тема «Домашние животные»

Задание: Образуй слова и составь с ними предложение.

Из мяса – мясной

Из молока – ...

Из творога – ...

Из пуха – ...

Из пера – ...

Из меха – ... Тема «Фрукты».

Сравнить предметы и закончить предложения.

Апельсин большой, а арбуз еще больше.

Клубника маленькая, а смородина еще...

Дыня сладкая, а арбуз еще...

Персик мягкий, а вишня еще...

Яблоко твердое, а айва еще...

Груша вкусная, а ананас еще...

Дерево высокое, а башня еще...

Куст низкий, а трава еще...

Клен толстый, а дуб еще...

Рябина тонкая, а камыш еще...

Шар легкий, а пушинка еще...

Сумка тяжелая, а чемодан еще...

Диван мягкий, а подушка еще...

Дерево твердое, а железо еще...

Лед прозрачный, а стекло еще...

Лента узкая, а нитка еще...

Шнурок длинный, а нитка еще...

Линейка короткая, а карандаш еще...

Волк большой, а медведь еще...

Олень очень высокий, а жираф еще...

Медведь тяжелый, а слон еще...

Тема «Ягоды».

Игра: «Наварила наша мама»

Наварила наша мама ароматного варенья,

Вкусного такого, ну просто объеденье!

Вот сейчас возьму я ложку и отведаю немножко:

Из вишни варенье – вишневое

(Далее отвечают дети по аналогии),

Из айвы – айвовое,

Из клубники – клубничное,

Из черники – черничное,

Из крыжовника – крыжовенное,

Из смороды – смородинное (смородиновое),

Из рябины – рябиновое,

Из малины – малиновое,

Из калины – калиновое,

Из земляники – земляничное,

Из ежевики – ежевичное,

Из брусники – брусничное.

Больше съесть я не смогу...

Тема «Овощи».

Игра «Любимый пирог».

Дети практически знакомятся с особенностями образования прилагательных, усваивают тонкости русского языка. пирог с капустой, пирог с морковью, пирог с грибами.

Но: пирог с яблоками – яблочный пирог

Наглядный материал: рисунки с изображением различных ягод с листочками и баночек с вареньем.

Тема «Осень. Деревья».

Игра. «Правильно назови листья»

Лист дуба – дубовый лист

лист осины - ...

лист березы - ...

лист клена - ...

лист липы - ...

лист яблони - ...
лист рябины - ...
лист смородины - ...
шишка сосны - ...
шишка ели - ...
сережка ольхи - ...

Аналогичный вид задания, изменив речевой материал можно предложить по следующим темам: «Транспорт», «Материалы», «Инструменты», «Электроприборы».

Тема «Зима. Зимняя одежда»

1. Игра: «О вещах»

Мой дружок поговорим о вещах немножко

У тебя на ножках – чудные сапожки,

Дивные сапожки на маленьких ножках.

Если они из резины, сапожки какие? (Резиновые)

Сапожки из кожи хороши тоже,

Сапожки из кожи, какие они? (Кожаные)

А вот магазин, здесь игрушки живут,

Глядят сквозь стекло, как к ним дети идут.

Витрина блестит, зазывая отчаянно,

Она из стекла, какая она? (Стеклянная)

Взгляни на себя, мой дружок, всё на месте,

Твой шарф шерстяной, из чего он? (Из шерсти)

И шапочка, надо сказать, неплохая,

Из теплого меха, она какая? (Меховая)

Про варежки тоже шепни мне на ухо,

Какие они, если из пуха? (Пуховые)

Как много вещей интересных на свете,

Какие они? Подскажите мне, дети.

Ответить на вопросы:

Блузка из шёлка, какая она? (шелковая)

Халат из фланели, какой он? (фланелевый)

Костюм из шерсти, какой он? (шерстяной)

Сарафан из ситца, какой он? (ситцевый)

Наглядный материал: предметы из различного материала, например: деревянная ложка, стеклянная ваза, резиновые сапожки, шапочка из меха, варежки пуховые и т. д.

2. Подобрать слова-«родственники» (тема «Зима»).

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

– А теперь подберите слова-«родственники» к слову «зима». Каким словом можно ласково назвать зиму? (Зимушка.) А как можно назвать день зимой? (Зимний.) А как называются птицы, которые остаются у нас на зиму? (Зимующие.) Каких зимующих птиц вы знаете? А как по-другому сказать «остаются на зиму»? (Зимуют.) Итак, какие же вы вспомнили слова-«родственники» к слову «зима»? (Зимушка, зимний, зимовать, зимующие.) Про что можно сказать «зимний» (лес, сад, день), «зимняя» (дорога, погода, пора, стужа), «зимнее» (небо, солнце, утро).

– Посмотрите на картинку. Зимой на крышах, на земле, на деревьях лежит... (снег). Подберите слова-«родственники» к слову «снег» (снежинка, снежок). Кого лепят из снега? (Снеговика.) А как сказать о горке, сделанной из снега? (Снежная.) А как называется цветок, который первым появляется из-под снега весной? (Подснежник.) Итак, какие же слова-«родственники» мы подобрали к слову «снег»? (Снежок, снежинка, снеговик, снежная, подснежник.)

В дальнейшем аналогичная работа может проводиться со следующими родственными словами: лес, лесок, лесной, лесник; гриб, грибок, грибник, грибной; вода, водные, водяной, водолаз, наводнение; сахар, сахарный, сахарница; носят, поднос, носильщик; гора, горка, гористый, горный, пригорок; лист, листик, листочек, листва, лиственница,

лиственный; дуб, дубок, дубовый; еж, ежиха, ежонок, ежик, ежата, ежовый; весна, весенний, веснянка, веснушка.

Тема «Человек. Части тела»

1. «Мой дружок».

Весело шагает ученик из школы,
Всё в порядке, значит, ученик весёлый.
Бабушку обидел мой дружок нечаянно,
И лицо у бабушки грустное, печальное.
Есть на белом свете золото, серебро,
Но всего дороже, мой малыш, добро.
И беда отступит, и печаль растёт,
Если мой дружок добрым вырастает.

2. Игра с мячом «Какой человек?»

Логопед бросает мяч детям, одному за другим, и задает вопросы. Ребёнок, поймавший мяч, должен вернуть мяч логопеду и ответить на вопрос.

Диалог: - Если человек делает добро, какой он?

- Этот человек добрый.
- Если человек проявил смелость, отвагу, какой он?
- Этот человек смелый, отважный.
- Если человек делает зло, какой он?
- Этот человек злой.
- Если человек лениться, какой он?
- Этот человек ленивый.

3. Игра с мячом «Какое настроение?»

Ответить на вопрос: Какое у тебя настроение? Логопед бросает мяч одному из детей, называя слово, обозначающие состояние. Ребенок возвращает мяч логопеду и отвечает на вопрос.

радость – радостное

грусть – грустное

печаль – печальное

тоска – тоскливое

смех – смешливое

веселье – веселое

бой – боевое

дело – деловое

игра – игровое

Тема «Мой дом»

Игра в лото «Что из чего сделано?»

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

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

Стакан из стекла – стеклянный,
сковорода из чугуна – чугунная,
ложка из дерева – деревянная,
нож из металла – металлический,
ведро из железа – железное,
ваза из хрусталя – хрустальная,
чашка из фарфора – фарфоровая,
платье из шелка – шелковое,
коробка из картона – картонная,
шарф из шерсти – шерстяной,
булка из пшеницы – пшеничная,
хлеб из ржи – ржаной,

варенье из вишни – вишневое,
дорога из песка – песчаная,
сумка из кожи – кожаная,
мяч из резины – резиновый,
шуба из меха – меховая,
крыша из соломы – соломенная,
игрушка из пластмассы – пластмассовая,
шарик из пластилина – пластилиновый,
труба из кирпича – кирпичная,
подушка из пуха – пуховая,
одеяло из ваты – ватное,
салфетка из бумаги – бумажная,
сарафан из ситца – ситцевый,
кувшин из глины – глиняный,
погреб из камня – каменный,
шинель из сукна – суконная.

Тема «Животные разных стран»

Игра: «У кого чей хвост»

У верблюда – верблюжий

У слона – ...

У обезьян – ...

У льва – ...

Тема «Наш город»

Как назвать фонарь, который стоит:

на улице – уличный,

в театре – ...

на бульваре – ...

на вокзале – ...

в парке – ...

Игры на сравнительную степень прилагательных:

1. Апельсин большой, а арбуз еще больше.

Клубника маленькая, а смородина еще ...

Дыня сладкая, а арбуз еще ...

Дерево высокое, а башня еще ...

Куст низкий, а трава еще ...

Клен толстый, а дуб еще ...

Шар легкий, а пушинка еще ...

Сумка тяжелая, а чемодан еще ...

Диван мягкий, а подушка еще ...

Дерево твердое, а железо еще ...

Лента узкая, а нитка еще ...

Шнурок длинный, а нитка еще ...

Линейка короткая, а карандаш еще ...

Волк большой, а медведь еще ...

Олень высокий, а жираф еще ...

Медведь тяжелый, а слон еще ...

2. Ответить на вопрос «Как?»

Утром светло, а днем (как?) еще светлее.

Вечером темно, а ночью еще ...

Осенью холодно, а зимой еще ...

В пальто тепло, а в шубе еще ...

Весной солнце светит ярко, а летом еще ...

Весной птицы поют звонко, а летом еще ...

Поезд едет быстро, а самолет летит еще ...

Черепаша ползет медленно, а улитка еще ...

Работа над родственными словами:

1. Найти «лишнее» слово: боль, большой, больница; водить, вода, водный; лес, лесник, лестница; море, морщины, морской; беседа, беседка, соседка.

2. Назвать общую часть слов-«родственников»: зимушка, зимовать, зимний; животное, живет, живой; пасет, пастух, пастушка; печка, печник, испечь; дворик, дворник, дворовый; корма, кормить, кормление; сорить, мусор, насорить; звонить, звонок, звонкий.

3. «Кто больше запомнит слов?». Детям необходимо выделить и запомнить родственные слова в стихотворении. Ход игры: детям раздаются фишки. Логопед медленно читает стихотворение, затем также медленно читает его снова, а дети откладывают фишку каждый раз, как слышат родственное слово, стараясь запомнить его. Выигрывает тот, у кого число отложенных фишек оказывается ближе всего к действительному количеству родственных слов в стихотворении. Речевой материал: Жило-было слово ход в слове выход, в слове вход, в слове ходики стучало и в походе вдаль шагало. (Е.Измайлов.) Проплясали по снегам снежные метели. Снегири снеговикам песню просвистели. У заснеженной реки, в снежном переулке, Звонко носятся снежки, режут лед снегурки. (С. Погореловский.)

4. Преобразовать слова из одной части речи в другую. Логопед произносит слово, дети определяют, какая это часть речи. Далее детям предлагается образовать новые слова другой части речи. Данное упражнение проводится с помощью экспериментатора по аналогии. Речевой материал: соль, соленый, посолить; письмо, письменный, написать; чистота, чистый, почистить и т.д.

5. Выбрать родственные слова среди слов, сходных по звуковой структуре: Речевой материал: макаронны, макаронника, маковинка, макаронная; пар, выпарить, парад, парилка; лед, ледяной, летчик, ледник; дом, бездомный, домино, домашний; лес, лисий, лесник, лесной; музыкант, музыкальный, музейный, музыка; горка, горный, корка, гористый; свекла, свекольник, светлый, свекольный и др.

6. Игра «Превращение слов». Детям нужно подобрать родственные слова-прилагательные к словам. Предлагается превратить короткое слово в

длинное. Выигрывает тот, кто называл самое длинное слово. Речевой материал: лист, лес, зуб, сад, гора, зима, стол, мороз.

7. Логопед читает ряд слов, просит их повторить и выделить общую часть. Речевой материал: кисель, киселёк, кисельный; носик, носище, носовой; сокол, соколик, соколиный; укропчик, укроп, укропный; уксусный, уксусница, уксус.

8. Проведение занятий в игровой форм Примеры игровых упражнений на развития словообразования прилагательных.

1. Определить значение слова. Логопед называет ряд слов, дети определяют, что обозначает это слово. Поднимают соответствующую карточку с условным обозначением (предмет - ○, признак предмета - ~~~). Речевой материал: снег, снежный; дерево, деревянный; малина, малиновый; волк, волчий; кошка, кошачий; береза, березовый и др.

2. Дифференциация существительных и прилагательных. Логопед называет ряд слов. Дети определяют, что обозначает это слово: предмет или признак предмета, и поднимают соответствующую карточку с условным обозначением (предмет - ○, признак - ~~~). Речевой материал: пылесос, сладкий, ручей, грустный, грусть, жара, сахар, жаркий, сахарный, дерево, деревянный, малиновый, малина.

3. Игра « Угадай, какие это фрукты?»

Цель: Развитие понимания категории рода у прилагательных; обогащение активного лексикона детей прилагательными, обозначающими разные признаки предметов (фруктов); формирование умения описывать предмет (разные виды фруктов).

Материал: карточки-схемы, отображающие отдельные признаки и свойства фруктов (форма, цвет, вкус и др.); предметные картинки с изображениями фруктов.

Инструкции логопеда: «Посмотрите на эти картинки. Назовите их»; «Отгадайте, какой из фруктов я опишу. Желтый, овальный по форме,

кислый, сочный»; «Как ты догадался, что это лимон (апельсин и т.п.)?»; «Вспомните, что я говорила о лимоне. Карточки-помошники вам помогут».

Ход выполнения задания. Логопед обращает внимание детей на изображения фруктов, просит назвать их. Затем предлагает отгадать, какой из фруктов она описывает с помощью карточек-схем. В процессе описания отдельных видов фруктов детьми логопед стимулирует использование ими.

Следует отметить, что в современной жизни широкое распространение получило массовое искусство, которое пренебрегает спецификой детской субкультуры, оставляет в стороне устное народное творчество. От детей ускользают точность, выразительность и красота родного языка. Сегодняшнему дошкольнику не понятен смысл многих слов, составляющих структуру русского фольклора, он утрачивает важные моменты для развития познавательной деятельности. Леших и домовых заменили покемоны и черепашки-нинзя, былинных героев – роботы-монстры. Но ведь только знание прошлого позволяет полноценно овладеть настоящим. Венгерский поэт Ш.Петефи писал: «Что бы там ни говорили, а истинная поэзия – поэзия народная. Согласимся на том, что ее надо сделать господствующей».

Знакомясь с потешками, ребенок вслушивается в речь, улавливает ее ритм, отдельные звукосочетания и постепенно проникает в их смысл, таким образом развивается фонематический слух малыша. Те дети, которых укачивали под колыбельные, развлекали прибаутками и сказками, с которыми играли, исполняя потешки, по многочисленным наблюдениям, стали наиболее творческими личностями. Пословицы, поговорки, загадки развивают логическое мышление, приучают к образному меткому слову. А сказки оказывают огромное нравственное влияние, формируют творческое начало, самостоятельность мысли.

У дошкольников с ОНР бедный словарный запас, несформирована грамматическая система, неразвита связная речь. Необходимо, не нарушая естественного хода коррекционно-воспитательного процесса, обогатить

детский словарь понятиями из устного народного творчества (не только русского, но и других стран), познакомить с обозначениями предметов, оставшимися в прошлом. Многие потешки, пословицы, загадки, сказки выстраивают базу для успешного формирования словообразования, для усвоения антонимов, синонимов; создают основу для развития таких мыслительных операций, как сравнение и обобщение. Большинство потешек – готовый дидактический материал для развития фонематического слуха и формирования правильного звукопроизношения.

Во многих сказках внимание привлекается к природным явлениям, к особенностям внешнего вида птиц, зверей и насекомых. Они приучают к образному восприятию богатства и многообразия окружающего мира, воспитывают интерес к нему.

Приобщение детей к золотому фонду народной культуры решит не только проблемы обогащения речи детей, но и позволит совершенствовать их внутренний мир, сделать его более духовным. Представим примерный речевой материал для развития словообразования и усвоения относительных и притяжательных прилагательных на логопедических занятиях:

– Усвоение относительных прилагательных.

Не бывать сосновой шишке на рябине.

Смелому - медовые пышки, трусу - еловые шишки.

На ивовую палку не опирайся, а глупому не доверяйся.

– Усвоение притяжательных прилагательных.

Петушиным гребнем головы не причешешь.

И по заячьему следу доходят до медвежьей берлоги.

Волк и в овечьей шкуре не укроется.

Ложь на тараканьих ножках ходит.