

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

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования**

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА  
СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У  
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Выпускная квалификационная работа студентки**

**заочной формы обучения  
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование (профиль «Логопедия»)  
5 курса группы 02021153  
Перекотий Ольги Александровны**

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

**БЕЛГОРОД 2016**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Понятия словообразования и словообразовательного навыка .....	7
1.2. Формирование словообразовательных навыков в онтогенезе .....	14
1.3. Особенности навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	21
1.4. Методические аспекты формирования словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	26
ГЛАВА 2 ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Исследование навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	32
2.2. Система логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	42
2.3. Оценка эффективности системы логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	59
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	63

## ВВЕДЕНИЕ

Овладение родным языком как средством общения, мышления и регуляции поведения является важнейшей стороной психического развития дошкольника.

Необходимым условием социальной адаптации детей в дошкольном возрасте является достаточный уровень речевого развития, который обеспечивает в дальнейшем усвоение школьной программы. Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сенситивный период развития. Дошкольный возраст - это период активного усвоения ребёнком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической.

Нарушение словообразования не даёт возможности детям овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем, а, следовательно, тормозит развитие связной речи в целом, что делает невозможным полноценное усвоение грамоты и письменной речи.

Словообразование как особый раздел языкознания стало складываться в 40-50-е годы двадцатого века, прежде всего благодаря трудам В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, А.И. Смирницкого. Уже в те годы начали разрабатываться некоторые важные проблемы общей теории синхронного словообразования: место словообразования в ряду лингвистических дисциплин, проблемы членимости слова, принципы установления отношений синхронной производности, своеобразие семантики и строения производных слов разных частей речи.

Исследованием развития словообразования у детей без нарушений речи занимались такие исследователи как А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский. Их исследования доказали, что механизм словообразования у детей состоит из двух уровней: собственно

словообразовательного и лексического. При этом они установили, что на ранних этапах овладения языком ведущая роль принадлежит лексическому уровню, а на более поздних превалирует словообразовательный уровень.

В 50-е годы XX века Р.Е. Левина, выделив особую категорию детей, имеющих системное недоразвитие всех компонентов языка, т. е. «общее недоразвитие речи», указывала на различие их словообразовательных возможностей. Было показано, что овладение словообразовательными навыками становится доступным детям лишь на III уровне речевого развития, получившим определение «развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития». С тех пор практически все исследователи: Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Л.Ф. Спирина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, изучавшие проблему общего недоразвития речи, отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых слов. Эти сведения носили, как правило, характер констатации тех отдельных трудностей, которые испытывают дети с общим недоразвитием речи при самостоятельном продуцировании производных наименований.

Изучением особенностей притяжательных прилагательных занимался академик В.В. Виноградов. Притяжательные прилагательные, как указывает В.В. Виноградов, резко отличаются от всех других, они не только выделяют предмет, но и индивидуализируют его посредством непосредственного указания на владельца. Они выполняют функцию указания в широком смысле этого слова, а не качественного определения.

В настоящее время, в связи с учётом постоянного увеличения числа дошкольников с общим недоразвитием речи, проблема формирования навыков словообразования занимает важнейшее место в современной логопедии.

С учетом важности овладения ребенком словообразовательных навыков в аспекте развития связной речи и становлении речевой коммуникации в целом проблема настоящего исследования представляется значимой и актуальной.

**Проблема исследования:** совершенствование логопедической работы

по формированию навыков словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования:** разработать систему логопедической работы по формированию навыков словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Объект исследования:** процесс формирования навыков словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

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

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

1. Организация системы работы по формированию словообразовательных навыков на логопедических занятиях.
2. Отработка словообразовательных моделей на различном лексическом материале в соответствии с изучаемой лексической темой.
3. Реализация комплексного подхода, что предполагает привлечение воспитателей и родителей к логопедической работе.

Исходя из цели, мы выделили **задачи исследования:**

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы теоретически обосновать проблему формирования навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2. Выявить особенности навыков словообразования притяжательных прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Апробировать систему логопедической работы по формированию

навыков словообразования притяжательных прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и определить ее эффективность.

Для реализации поставленных целей и задач исследования был использован комплекс теоретических и эмпирических **методов исследования:**

1.теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

2.эмпирические: педагогический эксперимент (этапы: констатирующий, формирующий, контрольный);

3.метод количественного и качественного анализа.

**Теоретико-методологическую основу исследования составили:** теории развития детской речи (А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Л. Лурия, Д.Б. Эльконин); системный подход к анализу речевых нарушений (Р.Е. Левина); исследования в области формирования словообразования в дошкольном возрасте (А.Н. Гвоздев, Т.Н Ушакова, С.Н. Цейтлин); исследования в области лексико-грамматического развития детей с общим недоразвитием речи (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева), исследования в области словообразовательной компетенции у детей с общим недоразвитием речи Т.В. Тумановой.

**База исследования:** Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №85 «Красная шапочка» г. Белгорода.

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

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

## **1.1 Понятия словообразования и словообразовательного навыка**

Освоение ребенком словообразовательными навыками имеет большое значение, так как только правильно морфологически и синтаксически оформленная речь может быть понятна собеседнику и может служить для ребенка средством общения со взрослыми и сверстниками.

Основополагающее значение для понимания особенностей формирования словообразовательных навыков у дошкольников имеют работы многих авторов: О.М. Вершининой (5), В.В. Виноградова (6), Е.А. Земской (12), Е.С. Кубряковой (16), И.С. Улуханова (26), Н.М. Шанского (33).

По мнению Е.А. Земской, словообразование – это образование новых слов путем соединения друг с другом корневых и аффиксальных морфем, либо безаффиксным способом по определенным моделям, существующим в данном языке. Слово, полученное в результате процесса словообразования, называется производным или мотивированным. Исходное же слово называется производящим, или мотивирующим. Непосредственным предметом изучения в словообразовании, как и в любом другом разделе науки о языке, являются слова. Но в отличие от лексикологии, где изучаются индивидуальные особенности слова (лексическое значение, экспрессивно-стилистические возможности) или от грамматики, где изучаются грамматические особенности слова и его синтаксические функции, словообразование изучает состав, структуру, способы образования слова как единицы действующей в языке словообразовательной системы. Изучение словообразовательной системы дает

возможность понять законы ее функционирования, установить нормы современного словообразования (12).

Е.С. Кубрякова в своих работах под словообразовательной системой выделяет те элементы, из которых состоят слова, т. е. значимые единицы слова (корни, приставки, суффиксы, окончания), их роль в словопроизводстве, сама структура слов, употребляемых в языке (слова производные и непроизводные), а также те законы, по которым одни слова (производные) мотивируются другими (производящими), способы образования слов и те словообразовательные типы (внутри способов образования), которые активно участвуют в образовании новых слов (16).

Главным понятием словообразования является дериват.

Дериват – это слово или основа, которая мотивирована по форме и значению основой другого слова или основами нескольких слов. Принято различать дериваты системные (языковые) и контекстуальные (речевые).

В основе деривата существует соотношение двух элементов:

а) производящего (т.е. производящей основы или нескольких таких основ);

б) дериватора (или словообразовательного форманта). Например, в основе деривата книжечк(а) выделяются производящее книж- и дериватор -ечк-. высокопродуктивных словообразовательных типов.

Производящая основа - может быть представлена в основе деривата как в полном виде (чита(ть) – чита-тель), так и в усеченном виде (высок(ий) – высота) (20).

В.В. Виноградов предложил первую в русистике развернутую классификацию способов словообразования в русском языке, разграничивая четыре способа:

1. Морфологический (точнее морфемный или аффиксальный) способ
2. Лексико-семантический способ: «расщепление» многозначного слова на омонимы.



3. Лексико-синтаксический способ словообразования: сращение в одно слово двух или нескольких лексических единиц.

4. Морфолого-синтаксический способ словообразования: переход слова из одной части речи в другую (деепричастие «благодаря» - предлог «благодаря»)(6).

О.М. Вершинина с учетом характера дериватов выделяет следующие способы словообразования:

1. Суффиксальный, или суффиксация, - это образование производного слова посредством словообразовательного суффикса. Суффиксация признаётся главным способом русского аффиксального словообразования;

2. Префиксальный, или префиксация, - это образование производного слова при помощи префикса;

3. Префиксально-суффиксальный способ, когда новое слово получается за счёт одновременного присоединения к основе слова и приставки и суффикса;

4. Постфиксальный, когда к целому производящему слову прибавляются постфиксы – либо, -нибудь, -ся, -то и т.д.

5. Префиксация в сочетании с постфиксацией – это образование, в основном, глаголов за счёт присоединения к инфинитиву словообразовательных префикса и постфикса;

6. Суффиксация в сочетании с постфиксацией, когда к основе имен существительных или прилагательных присоединяется суффиксы – и (ть), -а, -ова/ -ева, и постфикс –ся;

7. Сложение – это объединение одной или нескольких основ со знаменательным словом с помощью интерфикса;

8. Сложносуффиксальный способ – это сложение с одновременной суффиксацией;

9. Аббревиация – сложение усеченных основ или сокращённых основ и полных слов (5).

С.Н. Цейтлин в своих работах делает выводы, что иллюстрацией деривационных процессов могут служить детские инновации. Под ними подразумевается любой языковой факт, зафиксированный в речи ребёнка и отсутствующий в общем употреблении. По мнению С.Н. Цейтлин выявлены следующие типы инноваций:

- словообразовательные;
- формообразовательные (морфологические);
- лексико-семантические;
- синтаксические;
- различные виды модификации слов взрослого языка (29).

А.Н. Гвоздев причину широкого распространения в речи словообразовательных инноваций, присущих детям дошкольного возраста, видит в особенностях усвоения языка ребёнком, в сложности и многоступенчатости этого процесса, который обусловлен в свою очередь сложностью языкового механизма, а так же специфичностью речевых операций ребёнка. В качестве же главной причины появления новых детских слов автор видит давление языковой системы и, как следствие, слишком прямолинейное следование ребёнком правилам усваиваемой языковой системы. Следуя этим правилам, дети стремятся к установлению чётких отношений симметричности между формой и значением языкового знака (7).

При таком подходе к проблеме словообразования не рассматривается вопрос о том, каким образом протекают словообразовательные процессы в разных случаях. По мнению Е.С. Кубряковой, словообразовательные процессы могут протекать по разным типам: аналогическому (т. е. с опорой на имеющийся лексический образец), корреляционному (в основе которого лежит знание регулярных словообразовательных корреляций), дефиниционному (т. е. на основе знаний о моделях перехода от суждения о предмете к его имени) (16).

В своих работах Е.А. Земская подтверждает, что появление производного слова в речи ребёнка говорит о переходе им на новый уровень

когнитивного и языкового развития. Такая динамика находит отражение в многообразии функций словообразования:

- собственно номинативная (т.е. создание необходимого наименования);
- конструктивная (изменение синтаксического построения речи);
- компрессивная (производство более краткой номинации);
- экспрессивная (получение экспрессивной формы выражения);
- стилистическая (согласование индивидуального способа выражения с определённой сферой речи) (12).

Основным понятием классического словообразования является понятие словообразовательной модели. А.И. Смирницкий под словообразовательной моделью понимает определенный тип отношений между производящим и производным словом, при котором одно слово простое, а другое сложное (23).

Производство лексических единиц происходит по определенным словообразовательным моделям. При этом одной из ключевых проблем словообразования является проблема продуктивности модели или способа словообразования.

Словообразовательная модель определяется как единая структурная (формальная) схема построения производных слов, характеризующихся общностью: а) лексико-грамматического характера (части речи) их производящих и б) основных словообразовательных средств (словообразовательного форманта). При рассмотрении словообразовательных моделей следует остановиться на понятии продуктивности, так как продуктивность, как известно, является одной из главных характеристик самых различных языковых единиц. Особое значение приобретает продуктивность, в частности, при характеристике словообразовательной модели, являющейся центральным механизмом в создании новых слов. Важно отметить, что в теории словообразования «продуктивность» имеет синонимический термин – «словообразовательная активность», под которой подразумевается способность того или иного образования, например словообразовательного элемента,

образовывать новые слова. Модель, аффикс, основа могут быть активны в создании новых слов и, наоборот, могут быть пассивны, т.е. с их помощью образуется незначительное количество слов или не образуется совсем. Следовательно, словообразовательные модели могут быть продуктивными и непродуктивными. Продуктивные модели — это модели, по которым регулярно образуются новые слова, непродуктивные модели описывают существующие в языке слова, но по ним уже не создаются слова новые (23).

В результате многостороннего исследования детской речи А.М. Шахнаровичем был выделен словообразовательный навык в языковой способности человека. Словообразовательный навык - это овладение словообразовательным компонентом речевой деятельности, обеспечивающим процесс усвоения семантики производного слова на основе осмысления структуры и понимания значения морфем. При этом подчеркивается, что словообразовательный навык не присущ ребенку изначально, он является продуктом развития и возникает в определенный период этого развития (35).

Установлено, что именно в дошкольный период происходит интенсивный процесс овладения значением производного слова, и подчеркивается важность данного этапа для всего процесса овладения языком в детском возрасте. Словообразовательная деятельность как бы подготавливается и обеспечивается развитием навыков понимания значения производного слова. В ходе этого процесса у ребенка складывается представление о производном слове как о мотивированном и конструируемом языковом знаке, вырабатываются модели-типы как необходимые средства анализа языкового материала и собственно словообразовательной деятельности ребенка, это в свою очередь обеспечивает новый уровень развития самой речевой деятельности ребенка.

Немалый вклад в выяснение грамматической природы и определение состава притяжательных прилагательных внесли русские лингвисты. На интересующие нас прилагательные обратил внимание Н.И. Греч. Он назвал эти прилагательные родовыми притяжательными, происходящими от имен,

означающих целый род предметов одушевленных или наименований народа, сословия, чина. К ним Н.И. Греч относил, во-первых, прилагательные на –ий-, -ья-, -ье-, во-вторых, в разряд притяжательных им включены прилагательные на –ачий-, -ячий-, которые образуются от имен молодых животных, оканчивающихся во множественном числе на -ата, -ята-: теленок-телячий, и от односложных, изменяющих гортанную и прочие буквы: бык-бычачий; в-третьих, прилагательные, образованные от названий животных при помощи суффиксов -ин-, -ый-, и -ов-: львиный, гусиный; в-четвертых - прилагательные, происходящие от имен людей, народов, а также общих названий животных, оканчивающихся на -ский, -цкий, -ческий: купеческий, владельческий (8).

И.Ф. Калайдович, так же как и Н.И. Греч, относивший прилагательные на -ий-, -иный-, -овый к притяжательным, указал на двойственность их природы, промежуточное положение между относительными и притяжательными прилагательными. Он писал, что прилагательные на –ий, -ья, -ье могут превращаться в точные зависимые( т.е. относительные), когда отвечают на вопрос какой?, и иллюстрировал это положение примером: Кому как не лисе все лисьи плутни знать? (чьи? - притяжательное прилагательное), но: у меня прекрасная лисья шуба (какая? - зависимое прилагательное) (14).

Таким образом, словообразование – это образование новых слов путем соединения друг с другом корневых и аффиксальных морфем, либо безаффиксным способом по определенным моделям, существующим в данном языке. Словообразовательный навык – это овладение словообразовательным компонентом речевой деятельности, обеспечивающим процесс усвоения семантики производного слова на основе осмысления структуры и понимания значения морфем. Главным понятием словообразования является дериват. В качестве основных способов словообразования выделяются: морфологический, морфолого-синтаксический, лексико-синтаксический и лексико-семантический. Словообразовательный навык не присущ ребенку изначально, он является продуктом развития и возникает в определенный период этого развития.

## 1.2 Формирование словообразовательных навыков в онтогенезе

Развитие словообразовательных навыков в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Г. Арушановой (3), А.Н. Гвоздева (7), О.С. Ушаковой (27), С.Н. Цейтлин (29), Д.Б. Эльконина (37) и др.

Изучение проблемы функционирования производного слова в онтогенезе позволило установить, что способность к пониманию производных слов формируется несколько ранее, чем их продуцирование. При этом на разных возрастных этапах характер протекания процессов восприятия и образования производных наименований значительно меняется. С увеличением возраста меняется и стратегия словообразовательной номинативной деятельности ребенка: сначала за основу представления о предмете берутся чувственно воспринимаемые признаки предмета; впоследствии представление о предмете раскрывается через его место и роль в деятельности (35). Многочисленные исследования ученых подтверждают тот факт, что овладение словообразованием детьми в процессе онтогенетического развития определяется степенью усвоения предметных отношений и их связей с языковыми явлениями. Пик этого овладения приходится на конец дошкольного возраста, тогда как сознательное усвоение информации о словообразовательном составе слов и способах их продуцирования становится возможным несколько позже - в школьном возрасте. Тем не менее этот процесс можно ускорить путем специального обучения, включающего демонстрацию ребенку словообразовательных отношений на основе материальных опор (20, 35).

А.А. Леонтьев, придерживаясь в целом классической периодизации развития речи, выделял в ней отдельный этап, связанный с овладением ребёнком грамматикой родного языка (19). Причём на протяжении данного этапа грамматическое развитие проходит ряд периодов. Первый из них – период синтагматической грамматики – характеризуется линейным сочетанием

«различных лексико-грамматических типов» без всякого отбора морфем. Второй – период парадигматической грамматики – знаменуется вычленением в слове морфем и оперирование ими. Именно в этот период по данным А.А. Леонтьева наряду с овладением словоизменением начинается первичное формирование словообразовательных умений и навыков. Период парадигматической грамматики в свою очередь делится на ряд подпериодов. Первый из них – подпериод «внефонологической морфемики» - характеризуется отсутствием ориентировки на звуковую форму морфемы в составе слова. В течение следующего – подпериода «фонологической морфемики», - происходит дифференцировка форм слов с опорой на их фонологический, а не морфемный состав. Именно тогда складывается обратная связь между морфемой и предметной действительностью (19).

Одна из первых периодизаций становления системы словообразования у детей с нормальной речью представлена в работах А.Н. Гвоздева (7). Так, по данным автора, уже в промежуток между 1 годом 10 месяцев – 2 года 10 месяцев в самостоятельной речи ребёнка появляются первые существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (-чк-, -очк, -к, -чик, -ок, -ик), а также суффиксами уничижительности (-к-, -ышк-, -ишк-). Это является свидетельством уже начавшегося овладения самыми элементарными словообразовательными процессами. Ребёнок уже способен образовывать префиксальным путём увеличительные формы прилагательных («пребольшие»), глаголы (с приставками для обозначения законченности и распространения действия –из, -раз). К концу 3 года – началу 4 года жизни ребёнок уже без затруднений образует не только указанные уменьшительно-ласкательные формы существительных, но названия предметов женского рода (-иц-). При образовании глагольных форм используется не только приставочный или суффиксальный, но даже и суффиксально-префиксальный пути (приставки за-, на-, суффиксы –ива-, -ну-). Примерно от 4 лет до 4 лет 8 месяцев ребёнок активно постигает образование существительных от глаголов

(без суффиксов), от прилагательных (с суффиксами женского рода –их, -иц, -овк), использует новые суффиксы для обозначения детёнышей (-ят), отдельных особей (-инк-), собирательности (-енник-). Словообразование глаголов характеризуется большой вариативностью используемых приставок (при-, от-, на-, обо-, про-, со- и т.д.), а также возможностью чередования фонем: «толчился» - толкался, «задавливали» - давили (7).

По данным исследований детской речи С.Н. Цейтлин, первыми в речи детей около 2 лет появляются притяжательные прилагательные с суффиксом -ин-, характеризующие принадлежность вещей окружающим людям (мамина чашка). Позднее, в 2 года 4 мес., в речи детей появляются качественные прилагательные (сладкая, грязная и др.). Относительные прилагательные появляются гораздо позднее. Среди относительных прилагательных в детской речи наиболее широко представлены модели с продуктивным суффиксом -ов-. Это обусловлено тем, что с данным суффиксом прилагательные образуются от многих слов (29).

М.И. Стрельцова так же отмечает большое количество прилагательных с суффиксом -н - в речи детей после 5 лет. Именно суффиксы -ов - и -н-, по ее мнению, чаще всего используются детьми для образования окказиональных прилагательных в период детского словотворчества.

В промежуток с 5 до 6 лет ребёнок совершенствуется в суффиксальном, префиксальном и смешанном способах словообразования, постигая вариативность морфем в разных частях речи. К 6-7 годам ребёнок начинает прибегать к словообразованию в тех случаях, когда не знает необходимого названия или считает его недостаточно точным (22).

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

Первая ступень. Оречевление семантического анализа ситуации носит



развернутый характер, что зачастую выражается в подробном перечислении элементов называемой ситуации и их признаков.

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

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

Четвертая ступень. Степень развития словообразовательной компетенции уже настолько высока, что внешний речевой анализ ситуации уступает место внутреннему; результатом мысленного семантического анализа и синтеза являются производные слова, в большинстве случаев совпадающие с нормами «взрослого» языка (24).

Основываясь на данных психологии о наличии качественно своеобразных этапов в речевом развитии детей разных возрастных групп, Т.В. Туманова выделила периоды овладения детьми способами словообразования, различающиеся характером лексико-грамматических обобщений:

- период накопления первичного словаря мотивированной лексики и формирования предпосылок словообразования (от 2,6 до 3,6–4 лет), когда словопроизводство имеет случайный, ситуативный характер, проявляясь в виде единичных случаев словообразования аналогического или корреляционного типов;

- период активного освоения словопроизводства, формирования обобщенных представлений о мотивированности наименований и аналогических типах мотивации, регулярного словотворчества, возникновения

словообразования дефиниционного типа (на синтаксической основе). Данный период характерен для возраста от 3,6–4 до 5,6–6 лет;

- период усвоения норм правил словообразования, самоконтроля, формирование критического отношения к речи, снижение интенсивности словотворчества в самых ярких его проявлениях, когда появление у ребенка наряду с обостренной чувствительностью к смысловой стороне речи ориентировки на тонкий фонематический состав морфем приводит к снижению количества речевых ошибок, к точности процессов словопроизводства (после 5,6–6 лет) (24).

Притяжательные прилагательные в речи детей появляются после двух лет. А. А. Шахматов в своих работах выделяет, что притяжательные прилагательные выражают признак предмета путем называния принадлежности предмета владельцу (лицу или животному) и образуются с помощью суффиксов -ов(-ев-), -ин-, -нин-, -й-, -ск-, -овск- (-евск-), -инск- (34).

Различают несколько групп притяжательных прилагательных.

1. Адъективы с суффиксами -ин-, -нин-, -ов-, -ев-: сестрин, дедов, братнин, учителей. Они употребляются в им. п. только в краткой форме и имеют особое склонение. Эти прилагательные образуются путем присоединения указанных суффиксов к базе существительных, обозначающих названия лиц или животных. В современном русском языке они употребляются крайне редко; вместо них обычно используется родительный падеж принадлежности имен существительных: книга сестры, пальто брата. Особенно сокращается употребление прилагательных на -ов-, -ев-. Прилагательные на -нин- употребляются несколько чаще, преимущественно в разговорной речи. Их всего несколько: братнин, дочернин, мужнин, зятнин. Прилагательные первой группы часто переходят в компоненты фразеологических сочетаний: крокодиловы слезы, анютины глазки.

2. Прилагательные с суффиксом -й-, -ий-: лисий, медвежий, волчий. Они обозначают не индивидуальную, а общеродовую принадлежность, образуются

от нарицательных существительных, называющих лиц и животных, и широко распространены в современном русском языке: птичий гомон, рыбий глаз, волчья стая, пастушья дудка, девичья гордость. Необходимо учитывать семантику таких прилагательных, если они обозначают принадлежность животному или лицу, их следует относить к притяжательным (лисий хвост — хвост, принадлежащий лисе; волчье ухо — ухо волка и т.д.); если же имя прилагательное обозначает материал, из которого что-либо изготовлено, оно принадлежит к разряду относительных прилагательных лисья шуба — шуба из лисы, соболья шапка — шапка из соболя. Некоторые имена прилагательные с суффиксом -й- (-ий-) имеют не прямое, а переносное значение и входят в устойчивые сочетания: волчий аппетит, медвежья походка, медвежья услуга.

3. Притяжательные прилагательные, указывающие на принадлежность предмета одному лицу и имеющие в своем составе суффиксы -ск-, -овск-, -инск-: чеховский рассказ, пушкинская поэма.

По мнению А.Г. Арушановой, основным источником развития навыков словообразования детей является повседневное общение ребенка с близкими взрослыми, совместная деятельность с ними. В младшем дошкольном возрасте, это ситуативно-деловое общение, в старшем - внеситуативное общение. В семье такое общение возникает и разворачивается спонтанно, непреднамеренно (3).

Р.И. Лалаева в своих работах утверждает, что усвоение словообразования предполагает достаточную сформированность процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, умения определять сходство и различие в значении и формально-языковых признаках слов, а также сохранность психических функций: мышления, восприятия, памяти, внимания (17).

В работах многих исследователей, таких как А.Н. Гвоздев, Е.С. Кубрякова, М.М. Кольцова, О.С. Ушакова, С.Н. Цейтлин, Д.Б. Эльконин и другие в качестве неперемного условия словообразовательной деятельности

ребёнка необходим процесс усвоения особых способов наименования действительности и их практическое применение. Этот процесс наиболее интенсивно происходит в дошкольном периоде развития ребёнка и охватывает два параллельных направления: с одной стороны, собственно номинативная словообразовательная деятельность и, с другой – деятельность по освоению готовых производных слов, их значения и способов образования. Недостаточный практический навык применения способов словообразования обедняет пути накопления словарного запаса, не дает ребенку возможности различать морфологические элементы слова. Поэтому так важно сформировать у детей словообразовательные умения и навыки (7, 16, 27, 29,37).

Таким образом, овладение способами словообразования является одним из главных показателей нормального речевого развития. Словообразование рассматривают как основной путь и средство пополнения словарного состава языка новыми словами, механизм создания производных слов. Процесс развития словообразования у детей начинается в младшем дошкольном возрасте и заканчивается уже в младшем школьном возрасте. В этот период проявляется чрезвычайная активность в многообразных словообразованиях. Притяжательные прилагательные в речи детей появляются после двух лет и выражают признак предмета путем называния принадлежности предмета владельцу (лицу или животному) и образуются с помощью суффиксов -ов(-ев-), -ин-, -нин-, -й-, -ск-, -овск- (-евск-), -инск-.

В качестве неперемного условия словообразовательной деятельности ребёнка необходим процесс усвоения двух направлений: с одной стороны номинативная словообразовательная деятельность и с другой – деятельность по освоению готовых производных слов, их значения и способов образования. Овладение словообразованием осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития.

### **1.3 Особенности навыка словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи**

В психическом развитии ребенка речь имеет громадное значение.

Отклонения в развитии речи отражаются на формировании всей психической жизни ребенка. Они затрудняют общение с окружающими, нередко препятствуют правильному формированию познавательных процессов, влияют на эмоционально-волевую сферу.

Изучению общего недоразвития речи посвящены работы многих исследователей: Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, и др. Авторы выделяют, что дети, имеющие нарушения речевого развития, совсем не владеют навыками словообразования. У детей с нарушениями речи отмечаются множественные неточности в понимании, употреблении и образовании новых слов (11,17,18,17,31).

Согласно исследованиям Р.Е. Левиной словообразовательная деятельность детей с общим недоразвитием речи имеет ряд особенностей. Р.Е. Левина, проведя поуровневый анализ состояния речевой функции у детей с общим недоразвитием речи, отмечает, что дети, имеющие первый и второй уровни речевого развития, совсем не пользуются навыками словообразования. У детей с третьим уровнем речевого развития отмечается незнание, неточное знание и употребление некоторых слов, неумение изменять их и невозможность образовывать новые слова. Это проявляется во множественных заменах слов и по звуковому и по смысловому принципам, в преимущественном употреблении качественных прилагательных, в использовании относительных прилагательных в редких и лишь хорошо знакомых ситуациях. Подобная ограниченность лексических средств частично обуславливается неумением различить и выделить общность корневых значений. Р.Е. Левина в своих исследованиях делает вывод, что зачастую сама задача преобразования слова

оказывается для детей малодоступной. Причиной данного факта является несформированность ряда предпосылочных условий когнитивного (познавательного) и вербального характера (словесного). Так, к условиям когнитивного (познавательного) характера относится неготовность детей с недоразвитием речи к усвоению плана выражения и плана содержания словообразовательных единиц, что обусловлено снижением речевой мотивации, сужением зрительной и слуховой памяти, памяти на линейный вербальный ряд, нарушением операций спецификаций ситуации (т.е. анализа ситуации и выделения в ней значимых для наименования компонентов). Определенное негативное воздействие оказывает и несформированность речемыслительного уровня в механизме антиципации, что приводит к некой фрагментарности восприятия предметных реалий и, безусловно, мешает ребенку "присваивать" конкретные значения аффиксам. Вторая группа условий - вербального характера - связана с недостаточностью базового словаря производных единиц, нарушением операций фонологического распознавания звуковых комплексов слов (18).

По мнению Р.И. Лалаевой, в связи с недоразвитием познавательной деятельности, в том числе и процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, у детей обнаруживаются и особенности процессов словообразования. Исследования словообразования показывают, что у детей с общим недоразвитием речи процесс словообразования затягивается во времени и имеет качественное своеобразие (17).

Согласно исследованиям Т.Б. Филичевой, дети с общим недоразвитием речи затрудняются в правильном выборе производящей основы (горшок для цветка - горшочный, человек, который строит дом - доматень и проч.), и использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик» - мойчик, вместо «листья» - лисник и пр.). Так же у детей в качестве наиболее стойких отмечаются ошибки при образовании и употреблении следующих категорий производных слов: уменьшительно-ласкательных форм существительных

(платице -платенка, скворушка — скворчик, скоречник и т.д.); существительных с суффиксами единичности (горошинка - горошка, гороховка, песчинка — песочинка, песочница и т.д.); относительных прилагательных (пуховый - пухный, клюквенный -клюковый); притяжательных прилагательных (волчий - волкин, лисий - лисовый и пр.)(31).

Исследования С.Ф. Иваненко словообразования прилагательных у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста выявляют значительное различие уровней сформированности навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи и у детей с нормальным развитием речи, а также своеобразие этого процесса: выявляется большое количество неправильных форм словообразования прилагательных, при этом дети с нарушением речи часто воспроизводят несколько словообразовательных вариантов (сад - садашный, садиный, садовый). В большинстве случаев дети с общим недоразвитием речи не дифференцируют и в импрессивной речи правильный и неправильный словообразовательный вариант (13).

В своих работах С.Ф. Иваненко среди окказиональных словообразований прилагательных выделяет следующие группы нарушений:

- 1) замена суффиксов (волкин, хитровая, морозовый, металльные, соломная, пухное, шерстовая, фарфорная, шерстевая, яблокевый);
- 2) нарушение чередования вследствие сохранения основы мотивирующего слова (снежная, бумажная, черникный, яблочный);
- 3) неправильное употребление суффикса одновременно с отсутствием чередования (снеговая, бумаговая, яблоковый, черниковый);
- 4) неправильное использование производной основы (путовое, фарфовая, картновый, древная, яблчный);
- 5) воспроизведение усеченной формы прилагательного (шелковы, кирпична, кленовы, соснова, железно);
- 6) употребление прилагательного иного лексического значения, близкого по семантике или по звучанию (шерстяная - теплая, пуховое - пушистое,

металлические - железные, черничный - ягодный, грибной - лесной);

7) употребление окказиональных суффиксов, иногда с искажением основы (шелконы, фарфона, фарфостная), отсутствие суффикса (трусый);

8) наложение суффиксов (шелковный, фарфоростная, шерстяновая, пуховное, вишневное, грушновое, фарфорован-ная, жадностный);

9) нарушение акцентуации:

а) сохранение ударения, характерного для начальной формы (грибной, кленовый, пуховое);

б) использование произвольного ударения (ситцевые, пуховое, кожаная).

Следует отметить, что дети с общим недоразвитием речи иногда затрудняются даже повторить свой неологизм в условиях интерференции. Это, возможно, связано с тем, что у них не сформирована словообразовательная модель, словообразование носит случайный характер, морфемы не имеют конкретного значения, нарушена и слуховая память;

10) замена словообразования воспроизведением слова (существительного).

Дошкольники с общим недоразвитием речи часто просто повторяют последнее слово данного словосочетания в именительном падеже (лист клена - клен; иголка сосны - сосна; коробка из бумаги - бумага), изменяют один или оба компонента словосочетания, образуя уменьшительно-ласкательную форму, множественное число или другой падеж (суп из грибов - грибы; крыша из кирпича - кирпичики; ветка осины - осинка; горка из снега - снегу);

11) нарушение согласования прилагательного с существительным в роде и числе (бабушкина фартук, бумажный коробка, шерстяная варежки);

12) неправильный выбор основы мотивирующего слова при словообразовании (варенье из вишни - вареновое, джем из черники - джемовый, горка из снега - горная, иголка сосны - игольчатая, лапа медведя – лапочная)  
(13).

Т.В. Туманова, проведя анализ словообразования притяжательных



прилагательных, в своих работах подтверждает, что дети с общим недоразвитием речи используют при словообразовании ограниченное число суффиксов. По мнению Т.В. Тумановой, дети с общим недоразвитием речи без специального обучения не употребляют притяжательные прилагательные, или же совершают большое количество ошибок при их образовании. Образование притяжательных прилагательных сложно для детей, потому что используются разнообразие суффиксы (24).

В своих исследованиях Р.И. Лалаева доказывает, что при общем недоразвитии речи несформированность процессов словообразования приводит к «сужению» объема словаря детей, к дефицитности в организации семантических полей, что, в свою очередь, препятствует активизации словаря, совершенствованию процессов поиска слов и их переводу из пассивного в активный словарь (17).

По мнению Н.В. Серебряковой, анализ речи детей с общим недоразвитием речи обнаруживает у них нарушения в организации системы продуктивных словообразовательных моделей. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании (17).

Анализ исследования образования притяжательных прилагательных А.И. Баевой (в основном с помощью суффиксов -ин-, -ов-) показал, что дети с общим недоразвитием речи хуже образовывали притяжательные прилагательные, чем качественные и относительные, хотя принадлежность осознается дошкольниками раньше других значений. Причину трудностей в данном случае можно объяснить прежде всего тонкой семантической противопоставленностью словообразовательных аффиксов этих прилагательных, выражающих принадлежность либо к индивиду (- ин-), либо к классу (суффикс -ий-), а также большим количеством чередований при словообразовании (4).

Таким образом, исследования словообразования прилагательных

показывают, что у детей с общим недоразвитием речи процесс словообразования задерживается, затягивается во времени и имеет качественное своеобразие. У детей с нарушениями речи отмечаются множественные неточности в понимании, употреблении и образовании новых слов. Такие дети не владеют в полном объеме навыками оперирования языковыми знаками, в частности, словообразовательными морфемами. Дети с общим недоразвитием речи хуже образуют притяжательные прилагательные, чем качественные и относительные, хотя принадлежность осознается дошкольниками раньше других значений. Дети с общим недоразвитием речи без специального обучения не употребляют притяжательные прилагательные, или же совершают большое количество ошибок при их образовании. Причину трудностей в данном случае можно объяснить прежде всего тонкой семантической противопоставленностью словообразовательных аффиксов этих прилагательных, выражающих принадлежность либо к индивиду (суффикс -ин-), либо к классу (суффикс -й-), а также большим количеством чередований при словообразовании.

#### **1.4. Анализ методических подходов к формированию словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Вопросы формирования навыков словообразования у детей с ОНР представлены в работах Е.А. Григорьевой, О.М. Кожановой, Р.И. Лалаевой, Л.Д. Соловьевой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой и др.(9, 15, 17, 21, 25, 31)

Р.И. Лалаева предлагает методику формирования словообразования имен прилагательных, существительных и глаголов. Важным средством рассматривает игры по формированию навыков словообразования притяжательных, относительных и качественных прилагательных, уменьшительно-ласкательных существительных, словообразования названий

животных, словообразования имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь.(17).

Т.В. Туманова также уделяет большое внимание формированию у детей с общим недоразвитием речи словообразовательных умений и навыков. Она отмечает, что особая значимость проблемы формирования словообразования обусловлена тем, что несформированность первичных базовых операций существенно тормозит способность к обобщению однородного лексического материала и установлению внутри него отношения формального сходства и семантического отличия, что в конечном итоге отрицательно сказывается на развитии языковой компетентности детей (25).

Исследователем разработана программа логопедического воздействия, в которую она включила разделы, направленные на актуализацию ориентировочно-исследовательской деятельности дошкольников с ОНР, и способствующие осознанному усвоению формально-семантической структуры исходного и производного слов через их бинарное противопоставление. Т.В. Туманова указывает на необходимость использования логопедического воздействия разнообразных наглядно - графически схем, демонстрирующих дошкольникам в максимально доступном виде не только сходство и различие мотивирующих и производных слов, но и те интегративные способы, благодаря которым наша речь пополняется «семейством новых слов» (25).

Т.В. Туманова апробировала и внедрила образовательную модель процесса формирования словообразовательной компетенции детей с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития). Суть модели заключается в наглядной материализованной демонстрации детям словообразовательной системы языка как наиболее общих правил конструирования и употребления производных единиц. Т.В. Туманова определила направления работы по формированию словообразовательных представлений, знаний, умений и навыков их практического применения в учебной и повседневной деятельности. Разработанная программа способствует развитию речевой коммуникации,

предупреждению и преодолению недоразвития устной и письменной речи и, в целом, развитию языковой способности детей с недоразвитием речи. Успешность программы нашла отражение в повышении эффективности общего коррекционно-воспитательного воздействия при недоразвитии устной и письменной речи (25).

Т.Б. Филичева в логопедической работе с детьми с ОНР одно из центральных мест наряду с развитием произносительной стороны речи и развитием фразовой речи, отводит развитию лексико-грамматических средств языка, куда включается работа над словообразованием. Эта работа направлена на развитие следующих умений:

- согласовывать местоимения и существительные женского и мужского рода;
- словоизменения путем практического овладения существительными единственного и множественного числа;
- словоизменения путем практического овладения глаголами единственного и множественного числа настоящего и прошедшего времени;
- образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- образовывать глаголы с различными приставками (на-, по-, вы-);
- образование притяжательных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов (-ов-, -ин-), относительных прилагательных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- словообразования за счет словосложения.

Данную работу Т.Б. Филичева предлагает проводить в несколько этапов, с постепенным усложнением (31).

Е.А. Григорьева рассматривает словообразование, как процесс речетворчества, который тесно связан с процессами освоения материальной и понятийной сторон языка, а также с развитием речевой деятельности — умения адекватно комбинировать языковые единицы для выражения некоторого

смысла. В соответствии с этим она разработала систему формирования словообразовательных навыков, которая представлена несколькими этапами и способствует развитию предпосылок грамотного письма.

Задача первого этапа формирования тех видов деятельности, которые пострадали вследствие первичной языковой недостаточности. На данном этапе работы по коррекции ОНР восполняются пробелы в формировании лексико-грамматических средств языка. При этом большое внимание уделяется организации работы по развитию у детей полноценных представлений о морфологическом составе слова, его семантике. Знание правил словообразования, умение членить слово на составные компоненты, определять роль и значения частей слова помогает детям избежать многих ошибок, связанных с употреблением слова, способствует повышению грамотности и культуры речи.

Второй этап работы тесно связан с первым. Если на предыдущих занятиях формируется и совершенствуется навык звукового анализа, то на этом этапе осуществляется переход к анализу морфемному. Звуковой и словообразовательный анализ отрабатываются параллельно, с тем, чтобы сформировать у учащихся устойчивые звукобуквенные обобщенные образы морфем. Формирование навыков словообразовательного анализа является необходимым условием для успешного формирования системных представлений о слове: он позволяет соотносить слово как определенную структурную единицу с другими словами. Кроме того, словообразовательный анализ, в отличие от морфемного, позволяет раскрыть «историю» слова — наглядно продемонстрировать учащимся, какое дополнительное значение привносит каждая из морфем в семантику этого слова (9).

В авторской методике Л.Д. Соловьевой представлены нетрадиционные конспекты логопедических занятий с детьми старшей группы, на которых отрабатываются навыки словообразования на основе наглядного материала. Л.Д. Соловьева предлагает использовать речевые игры и дидактические игры

как в ходе коррекционно-развивающей деятельности, так и в самостоятельной деятельности детей (21).

О.М. Кожанова в своей работе «Особенности формирования словаря признаков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи», изучила особенности словообразования прилагательных. Она изучила анализ словообразования прилагательных и отметила, что дети используют при словообразовании ограниченное число суффиксов. Самая высокая словообразовательная активность наблюдается у суффиксов –н–, –ов– –ев–. Вместе с тем, дети с ОНР реже используют «привычные» неологизмы, так как нарушение интеллектуального развития снижает способности детей к усвоению значений морфем русского языка, что делает невозможным комбинирование морфем с их точным значением в процессе овладения грамматическим строем речи. Анализ ошибок говорит о том, что у старших дошкольников с ОНР не сформированы функции словообразования. Значительное количество неологизмов при словообразовании свидетельствует о том, что данный процесс у этих детей находится в стадии формирования. Кроме того, случайный и немотивированный характер словообразовательных неологизмов говорит о том, что у старших дошкольников с ОНР недостаточно усвоены даже продуктивные модели словообразования (15).

Таким образом, основными задачами по формированию навыков словообразования являются: формирование системных представлений о слове; формирование навыков словообразования разных частей речи; овладение различными способами словообразования детьми путем словосложение и др. Основными средствами формирования словообразования рассматривают дидактические игры, которые проводят в ходе занятий педагогов, логопедов с детьми и в самостоятельной деятельности детей, а также разнообразные наглядно - графические схемы.

## Выводы по первой главе

Овладение способами словообразования является одним из главных показателей нормального речевого развития. Словообразование рассматривают как основной путь и средство пополнения словарного состава языка новыми словами, механизм создания производных слов.

Словообразование – это образование новых слов путем соединения друг с другом корневых и аффиксальных морфем, либо безаффиксным способом по определенным моделям, существующим в данном языке.

Словообразовательный навык – это овладение словообразовательным компонентом речевой деятельности, обеспечивающим процесс усвоения семантики производного слова на основе осмысления структуры и понимания значения морфем.

Словообразовательный навык не присущ ребенку изначально, он является продуктом развития и возникает в определенный период этого развития. Процесс развития словообразования у детей начинается в младшем дошкольном возрасте и заканчивается уже в младшем школьном возрасте.

У детей с нарушенным речевым развитием формирование навыков словообразования происходит с большими трудностями, затягивается во времени и имеет качественное своеобразие. У таких детей отмечаются множественные неточности в понимании, употреблении и образовании новых слов, что приводит к существенным затруднениям в образовании слов даже по наиболее ранним в онтогенетическом плане словообразовательным моделям, вследствие чего состояние словарного запаса характеризуется ограниченностью и неполноценностью. Основными задачами по формированию навыков словообразования являются: формирование системных представлений о слове; овладение различными способами словообразования детьми путем словосложения.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

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

Для изучения навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи было организовано практическое исследование.

В экспериментальной части исследования предусматривалось соответствие заданий возрастным интересам и познавательным возможностям детей.

*Целью* констатирующего этапа является изучение навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

1. Отобрать методики для изучения навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Провести изучение состояния навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Определить уровни сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Исследование проводилось на базе МБДОУ д/с № 85. В исследовании приняли участие 8 детей в возрасте 5-6 лет с речевыми нарушениями (ОНР),



которые были выявлены в ходе обследования логопедом и 8 детей из группы общей направленности (Приложение 1).

Изучение уровня навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с ОНР осуществлялось в ходе индивидуального педагогического эксперимента, разработанного и основанного на методиках Е.Ф. Архиповой, Т.А. Фотековой (1, 30).

Было условно выделено 3 уровня навыка словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников.

Высокий (19 – 24 балла): у детей не вызывает затруднение образование притяжательных прилагательных с помощью суффиксов. Они справляются с этими заданиями быстро и активно.

Средний (11 – 18 баллов): дети допускают такие виды нарушений, как замены суффиксов (волкин, медведин, лисин, белкино, и т.д.)

Низкий (0 – 10 баллов): не могут образовать притяжательные прилагательные, даже при помощи педагога.

1 задание.

Образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-.

Детям предлагаются картинки, на которых изображены: мама в шляпе, бабушка в очках, папа в галстук, мама с сумкой, девочка с зонтиком, дедушка с газетой. Логопед просит назвать, чьи это вещи. Например: папа в шарфе. Чей это шарф? Это папин шарф. Сначала дети рассматривают картинки, а затем называют, кому принадлежит этот предмет (Это мамина шляпа; это дедушкина газета; это папин галстук) (Приложение 2).

Оценка результатов:

1 балл – за каждый правильный ответ;

0,5 баллов - коррекция после стимулирующей помощи;

0 баллов - неправильная форма слова или отказ.

Количество набранных баллов соответствует количеству правильных ответов на заданные вопросы. Максимальное количество 6 баллов.

2 задание.

Образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ов-, -ев-.

Материалом исследования служат следующие словосочетания: нос ежа, хобот слона, зонт отца, голова кита, указка учителя, дом деда.

Инструкция. В начале исследования ребенку дается следующая инструкция: «Ласты моржа - это моржовые ласты. Скажи, а как называется хобот слона? Чей это хобот?». И т.д. В случае затруднений повторяется пример словообразования.

Оценка результатов:

1 балл - за каждый правильный ответ;

0,5 - коррекция после стимулирующей помощи;

0 - неправильная форма слова или отказ.

Количество набранных баллов соответствует количеству правильных ответов на заданные вопросы. Максимальное количество 6 баллов.

3 задание.

Образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ий- и с чередованием в корне.

Детям раздаются картинки с изображением животных без хвостов, а затем поочередно показываются картинки хвостов. Дети должны назвать животное, подобрать для него подходящий хвост и назвать, где чей хвост. Например: хвост кошки – кошачий.

Материалом исследования служат следующие картинки: белка - хвост белки, волк - хвост волка, медведь - хвост медведя, собака - хвост собаки, поросенок - хвост поросенка, заяц - хвост зайца (Приложение 2).

Оценка результатов:

1 балл - за каждый правильный ответ;

0,5 - коррекция после стимулирующей помощи;

0 - неправильная форма слова или отказ.

Количество набранных баллов соответствует количеству правильных ответов на заданные вопросы. Максимальное количество 6 баллов.

4 задание.

Образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ий- без изменения звуковой структуры корня производного слова.

Материалом исследования служат следующие словосочетания: хвост лисы, плавник рыбы, след кабана, корм коровы, рог оленя, хвост павлина.

Инструкция. В начале исследования ребенку дается следующая инструкция: «След барана - это бараний след. Скажи, а как называется хвост лисы? Чей это хвост?». В случае затруднений повторяется пример словообразования.

Оценка результатов:

1 балл - за каждый правильный ответ;

0,5 - коррекция после стимулирующей помощи;

0 - неправильная форма слова или отказ.

Количество набранных баллов соответствует количеству правильных ответов на заданные вопросы. Максимальное количество 6 баллов.

Результаты исследования состояния навыка словообразования притяжательных прилагательных представлены в таблице 2.1. и таблице 2.2.

Таблица 2.1.

Результаты исследования уровня сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников контрольной группы

№	И. Ф. ребенка	Задание №1	Задание №2	Задание №3	Задание №4	Кол-во баллов	Уровень
1.	Ира П.	6	5	4	5	20	Высокий
2.	Матвей Б.	5	4	4	5	18	Средний
3.	Полина Ц.	4	4	3	4	15	Средний
4.	Аня В.	4	4	4	4	17	Средний
5.	Егор К.	5	5	4	5	19	Высокий
6.	Таня Ч.	4	4	3	4	15	Средний

7.	Юля К.	6	5	4	4	19	Высокий
8.	Костя М.	4	5	3	4	16	Средний
Средний балл		4,7	4,5	3,6	4,3	17,3	

Таблица 2.2.

Результаты исследования уровня сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников экспериментальной группы

№	И. Ф. ребенка	Задание №1	Задание №2	Задание №3	Задание №4	Кол-во баллов	Уровень
1.	Нина П.	2	0	1	2	5	Низкий
2.	Паша М.	1	0	0	1	2	Низкий
3.	Даша Л.	4	2	2	3	11	Средний
4.	Коля П.	3	1	0	1	5	Низкий
5.	Аня С.	4	3	2	3	12	Средний
6.	Андрей М.	3	1	0	2	6	Низкий
7.	Рома М.	3	1	0	2	6	Низкий
8.	Вова Д.	3	2	1	2	8	Низкий
Средний балл		2,8	1,2	0,7	2	6,8	

Таким образом, обследование уровня сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников показало, что в контрольной группе этот уровень заметно выше, чем в экспериментальной группе.

В результате исследования навыка словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи, у детей контрольной группы не было установлено затруднений при образовании прилагательных. Они справились с этими заданиями быстро и активно. Высокий уровень у 3 детей – 37,5%, средний уровень у 5 детей – 62,5% (рис. 2.1.).

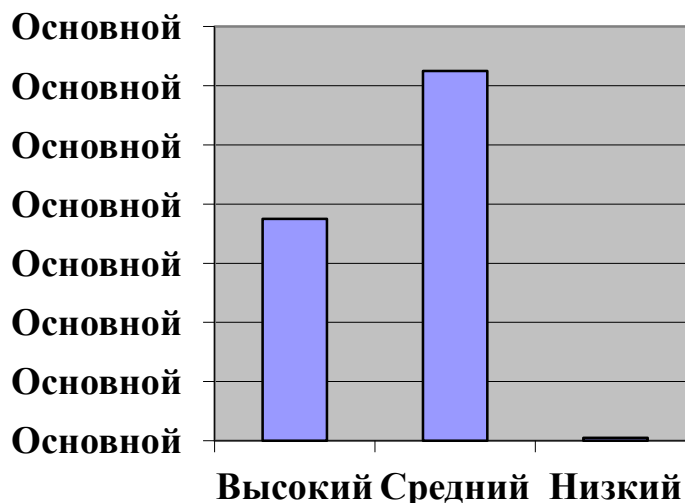


Рис. 2.1. Результаты изучения уровней сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников контрольной группы

В ходе обследования мы сделали вывод, что образование притяжательных прилагательных составляет наибольшую трудность для детей экспериментальной группы. Навык образования этой группы слов сформирован плохо и поэтому дети в ходе выполнения предложенных нами заданий допустили большое количество ошибок. Многие из ребят даже после неоднократного пояснения задания не могли его выполнить. Так Нина П. просто повторяла за логопедом слово, Паша М. не смог ответить ни на одно задание правильно.

У детей с общим недоразвитием речи проявлялись такие ошибки как:

1. Дети не смогли образовать притяжательные прилагательные, а использовали существительные, взятые из условия задания: Даша Л. в задании «хвост зайца» дала ответ – «зайчика». Аня С. в задании «у медведя хвост» - предложила ответ – «миший» (чередование согласных д - ш), Нина П. в задании «у собаки хвост»- ответила – «собаки» и т. д. Подобные ошибки допустили все дети.

2. Вторую группу ошибок составляют прилагательные, образуя которые дети применяли хорошо известные им, но не подходящие для выполнения этого

задания суффиксы: в задании «у медведя хвост» - были даны такие варианты ответов: «медведовый» (Коля П.), «медвежайный» (Вова Д.), «медведный» (Рома М.); в задании «у волка хвост» были предложены: «волчистый» (Рома М.), «волчащий» (Андрей М.); в задании «у рыбы плавник» - были даны ответы: «рыбачий» (Аня С.), «рыбиный» (Даша Л.).

3. Ошибки составляют слова, часто слышимые от окружающих в определенных сочетаниях, поэтому многие дети этой группы в задании «у зайца хвост» отвечали не раздумывая – «заинькин» (Рома М., Андрей М., Нина П.).

4. Отдельную группу ошибок составили образованные детьми слова, где не произошло смены согласных в корне слова, что необходимо для образования правильной формы прилагательного: «волкий» хвост (Нина П., Паша М., Коля П.).

5. Дети затруднялись в выделении правильного мотивирующего слова. Например, на вопрос: «Назови хвост павлина», Рома М. отвечал: «Птичкин».

6. В ряде случаев дети сохраняли правильную основу производного слова, но образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ий-осложнялось добавлением «лишнего» суффикса («лисичий») (Аня С., Вова Д., Даша Л.)

7. Для детей с общим недоразвитием речи характерна такая ошибка, как неправильный выбор флексии. Чаще всего она проявлялась в замене кратких окончаний полными. Например, «мамина сумка», «дедушкина газета». Эта ошибка объясняется тем, что в притяжательных прилагательных, образованных от одушевленных существительных, отмечается дифференциация принадлежности к индивиду («мамина») и к классу («собачий»). В прилагательных с принадлежностью к классу используется суффикс -ий- и флексия, напоминающая полную форму относительных или качественных прилагательных («горячий, холодный»). А в случае принадлежности к

индивиду они имеют суффикс «ин» и краткую форму окончаний («мамин, папин»). Такие ошибки допустили Нина П., Паша М., Рома М.

Высокого уровня у детей экспериментальной группы не выявлено, средний уровень у 2 детей – 25%, низкий уровень у 6 детей – 75% (рис.2.2.).

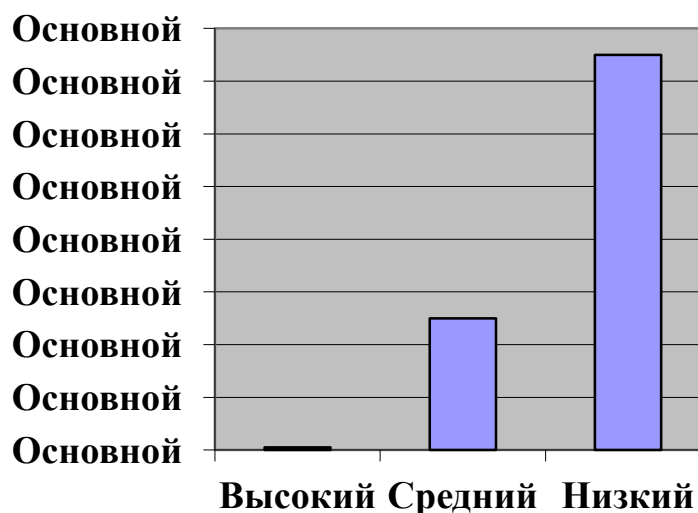


Рис. 2.2. Результаты изучения уровней сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников экспериментальной группы

У детей контрольной группы тоже бывали затруднения. Но, сомневаясь в правильности выполнения задания, они отвечали: "Может быть... или...". Полного отказа от выполнения задания не было. Основную группу ошибок составляет образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ий- и с чередованием в корне. Например, Аня В. правильно образовав прилагательное «собачий», продолжает применять этот способ и на другие слова: «волчачий».

Дети без речевых нарушений выполняли задания более заинтересованно, чем дети экспериментальной группы. Дети контрольной группы адекватно воспринимали помощь взрослого: при предъявлении образца легко понимали суть задания и правильно выполняли аналогичные задания. Даже если задание было сложным, дети все равно пытались его выполнить, при этом не теряя заинтересованности и активности.

Дети экспериментальной группы выполняли задания без интереса, помощь взрослых не всегда принимали, при затруднениях отказывались от ответа, не предлагая вариантов, не сомневаясь и не выбирая.

Для большей наглядности полученные результаты представим в виде сравнительного графика (рис. 2.3.).

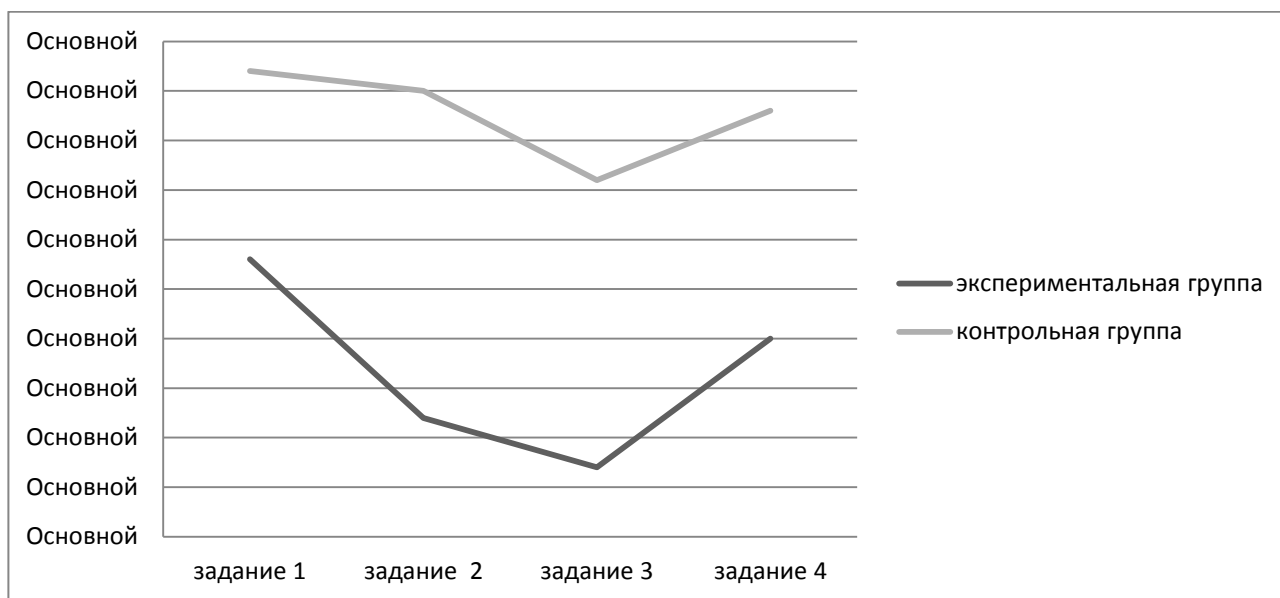


Рис. 2.3. Уровни сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных в контрольной и экспериментальной группах

Видно, что дети экспериментальной группы значительно хуже выполнили все задания, особенно сложность для них представляет образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ов-, -ев- и с суффиксом -ий- с чередованием в корне. Большинство детей не справились с этими заданиями, отказавшись от выполнения, что говорит о сложности данной словообразовательной модели у детей с общим недоразвитием речи.

Но и у детей контрольной группы так же возникли небольшие сложности при образовании притяжательных прилагательных с суффиксом -ий- и с чередованием в корне, но в отличие от детей экспериментальной группы, дети без нарушений речи пытались самостоятельно исправить свои ошибки после стимулирующей помощи, не отказываясь от дальнейшего выполнения задания.



Таким образом, в ходе обследования детей экспериментальной и контрольной групп, нами получены результаты, анализируя которые можно сделать следующие выводы:

У детей контрольной группы не было установлено больших затруднений при образовании притяжательных прилагательных. Они справились с этими заданиями быстро и активно. Высокий уровень у 3 детей – 37,5%, средний уровень у 5 детей – 62,5%. Низкий уровень не показал никто.

Дети с общим недоразвитием речи в ходе выполнения заданий допустили большое количество ошибок. Высокого уровня у детей экспериментальной группы не выявлено, средний уровень у 2 детей – 25%, низкий уровень у 6 детей – 75%.

Анализ экспериментальных данных позволил выявить следующие особенности словообразования притяжательных прилагательных, характерные для детей с общим недоразвитием речи:

- несоблюдение формальных условий при образовании нового слова, а именно: его звуковой, слоговой структуры, ударности;

- вместо притяжательных прилагательных используют существительные, взятые из условия (сумка мамы – мамы);

- происходит замена необходимого словообразовательного аффикса на другие словообразовательные аффиксы, существующие в языковой системе (лисий - лисовый; волчий - волчиный; беличий - белочный);

- при образовании прилагательных дети с общим недоразвитием речи затрудняются в выделении правильного мотивирующего слова;

- наблюдается добавление в структуру производного слова лишнего суффикса (лисичий)

- для детей с общим недоразвитием речи характерна такая ошибка, как неправильный выбор флексии. Чаще всего она проявлялась в замене кратких окончаний полными. Например, «мамина сумка», «дедушкина газета». Эта ошибка объясняется тем, что в притяжательных прилагательных, образованных

от одушевленных существительных, отмечается дифференциация принадлежности к индивиду («мамина») и к классу («собачий»). В прилагательных с принадлежностью к классу используется суффикс «й» и флексия, напоминающая полную форму относительных или качественных прилагательных («горячий, холодный»). А в случае принадлежности к индивиду они имеют суффикс «ин» и краткую форму окончаний («мамин, папин»). Непонимание противопоставлений этих принадлежностей по значению и формальному выражению приводит к тому, что дети с общим недоразвитием речи смешивают не только суффиксы, но и звуковую оболочку флексии.

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

**Цель** формирующего эксперимента – подготовить и апробировать систему работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

### **Задачи:**

1. Формирование навыков словообразования притяжательных прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

2. Закрепление полученных навыков словообразования притяжательных прилагательных в контекстной речи.

На формирующем этапе эксперимента занятия проводились с детьми, участвовавшими в исследовании на констатирующем этапе. Формирующий эксперимент был проведен в период с декабря 2015 года по март 2016 года.

В процессе логопедической работы по коррекции нарушений словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников с ОНР

следует опираться на следующие принципы:

1. Принцип дифференцированного подхода, который ориентирован на учет психологических особенностей детей при формировании навыка словообразования. При организации логопедической работы подбираются соответствующие игры и упражнения.

2. Принцип комплексности – общее недоразвитие речи представляет собой синдром, в структуре которого выделяются сложные связи между речевыми и неречевыми симптомами, необходимо комплексное воздействие.

3. Принцип учета личностных особенностей – необходимо учитывать индивидуальные затруднения каждого конкретного ребёнка.

4. Принцип наглядности. При применении наглядности выделяется тот факт, что запоминание ряда предметов, представленных в натуре или изображённых на иллюстрации, происходит лучше, легче и быстрее, чем запоминание того же ряда в устной форме. Кроме этого, наглядность облегчает понимание задания и повышает его интерес.

5. Принцип сознательности и активности. Практическая реализация этого принципа осуществляется в том, что при применении комплекса коррекционных упражнений, важно было обеспечить детей пониманием смысла каждого слова, словосочетания, предложения; раскрыть лексическое значение, опираясь на опыт дошкольников, используя разнообразные сравнения, наглядность. Чтобы при выполнении упражнения ребёнок ясно понимал, что, почему и как нужно делать, а не делал это механически, предварительно не осознав цели. Сознательное усвоение материала возможно только при условии активной работы детей.

6. Принцип деятельностного подхода предполагает учет ведущей деятельности ребенка - у дошкольников с общим недоразвитием речи логопедическая работа осуществляется в процессе игровой деятельности.

В процессе формирования навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с ОНР необходимо уделять

внимание организации системы продуктивных 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 и сходного значения слов с общей морфемой, выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

Логопедическая работа по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных проводилась поэтапно:

1. Подготовительный период: цель данного периода - подготовка базы для развития словообразовательного навыка.

2. Основной период: целью данного периода являлось формирование навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с ОНР.

В основу логопедической работы легли рекомендации Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой.

Можно выделить три этапа логопедической работы по формированию словообразовательных навыков притяжательных прилагательных.

I этап. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

II этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

III этап. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

Подготовительный период:

Важным направлением работы на подготовительном этапе являлось развитие психической и лингвистической базы, необходимой для дальнейшего успешного овладения новым материалом. С этой целью использовались различные дидактические игры (таблица 2.3.).

Таблица 2.3.

### Дидактические игры для развития психических процессов

Подготовительный период: декабрь 2015г.

Направление работы	Игры
Развитие памяти	«Запомни картинку», «Запомни слова», «Кто знает больше», «Какой игрушки не хватает?», «Рисуем на память узоры», «Бусы», «Кто знает больше», «Внимание».
Развитие внимания	«Угадай, что исчезло», «Дорисуй», «Найди отличия», «Срисовывание по клеточкам», «Найди лишнее».
Развитие мышления	«Назови одним словом», «Ассоциация», «Дорисуй фигуру», «Что лишнее».
Развитие воображения	«Несуществующее животное», «Волшебные картинки», «Продолжи рисунок», «Нарисуй настроение», «На что похожи облака?».
Обогащение словаря	«Животные и их детеныши», «Наоборот», «Закончи фразу», «Какой предмет?», «Подбери подходящие слова».

Основной период:

I. Содержание I этапа логопедической работы.

Словообразование с использованием продуктивных суффиксов -ин-, -ов- .

II. Содержание II этапа логопедической работы.

Словообразование с использованием суффикса -ий- без изменения звуковой структуры корня производного слова.

III. Содержание III этапа логопедической работы. Словообразование с помощью суффикса -ий- и с чередованием в корне.

При работе на основном этапе, с учетом семантики, частотности употребления и времени появления в онтогенезе слов-признаков, формирование навыков словообразования притяжательных прилагательных оптимальнее осуществлять в соответствии с предложенными этапами, и на основании этого, с учетом результатов проведенного констатирующего этапа эксперимента, нами было разработано перспективное распределение речевого материала по формированию притяжательных прилагательных у детей с ОНР (таблица 2.4.).

Таблица 2.4.

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

Основной период: январь – март 2016г

Лексическая тема	Этап / Словарь по теме
<p align="center">«Одежда»</p> <p align="center">«Обувь»</p> <p align="center">«Посуда и продукты питания»</p>	<p><b>I этап</b> - словообразование с использованием продуктивных суффиксов –ин-, -ов- .</p> <p>Мамина кофта, мамин свитер, папино пальто, папин жилет, папина куртка, бабушкина кофта, папина шляпа, бабушкина косынка, дедушкина фуражка, мамина шапка, мамина юбка, папины брюки, дедушкина рубашка, мамино платье, бабушкин халат, папина кепка, дедушкина майка, папин костюм, мамина блузка, мамина шляпа, бабушкин платок.</p> <p>Дедушкины ботинки, мамыны сапоги, папины ботинки, бабушкины тапочки, папины тапочки, мамыны босоножки, папины кроссовки, мамыны туфли, папины туфли, дедушкины валенки, мамыны сапоги.</p> <p>Мамин поднос, мамина кружка, мамино варенье, мамыны пироги, папин чай, папина кружка, папино печенье, бабушкин самовар, бабушкино тесто, бабушкины блины, бабушкина ложка, дедушкина тарелка, дедушкино варенье, дедушкин стакан, дедушкины сухари.</p>
<p align="center">«Перелетные птицы»</p> <p align="center">«Зимующие и водоплавающие птицы»</p>	<p><b>I этап</b> - словообразование с использованием продуктивных суффиксов –ин-, -ов- .</p> <p>Воробьиный клюв, воробьиное гнездо, воробьиная голова, воробьиные крылья, голубиный хвост, голубиная голова, голубиное яйцо, голубиные перья, гусиный пух, гусиное крыло, гусиные лапки, гусиная шея, лебединое перо, лебединый клюв, лебединая голова, лебединые лапы, утиный хвост, утиная голова, утиное яйцо, утиные перья.</p> <p><b>II этап</b> - словообразование с использованием суффикса -ий- без изменения звуковой структуры корня производного слова.</p> <p>Вороний глаз, воронья голова, воронье крыло, вороньи перья, воронье гнездо.</p>
<p align="center">«Домашние животные»</p>	<p><b>I этап</b> - словообразование с использованием продуктивных суффиксов –ин-, -ов- .</p> <p>Лошадиный хвост, лошадиная грива, лошадиное копыто, мышиный хвост, мышинное ухо, мышинная голова, ежовый нос, ежовая лапа, ежовые иголки, слоновый хобот, слоновое ухо, слоновые бивни, львиная грива, львиное рычание, ослиный хвост, ослиная голова.</p> <p><b>II этап</b> - словообразование с использованием суффикса -ий- без</p>

«Дикие животные»	<p>изменения звуковой структуры корня производного слова. Коровий хвост, козий хвост, козья шерсть, козье молоко, баранья шкура, бараний рог, коровья голова, коровьи рога, коровье молоко, лисий хвост, лисья нора, лисье ухо, лисьи следы.</p> <p><b>III этап</b> - словообразование с помощью суффикса -ий- и с чередование в корне. Собачья голова, собачий хвост, собачье туловище, овечья голова, овечьи копыта, заячий хвост, заячье ухо, заячьи лапы, волчий хвост, волчье логово, вольчья голова, волчьи лапы, беличий хвост, беличья лапа, беличье дупло, медвежий хвост, медвежья берлога, медвежье ухо, верблюжий горб, верблюжья голова, верблюжьи ноги.</p>
------------------	---

Так как в лексических темах «Одежда», «Обувь», «Посуда» не рассматриваются слова с суффиксом -ий- без чередования в корне и с суффиксом -ий- с чередованием в корне, то в пределах этих лексических тем мы отрабатываем суффиксы -ин- и -ов- соответственно I этапу формирования словообразовательных навыков.

При формировании словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи широко используется прием сравнения. Сравнение осуществляется в 2-х планах:

- а) сравнение ряда слов с одинаковым словообразующим аффиксом, уточняется, что общего в этих словах по значению;
- б) сравнение родственных слов (мотивирующие и производные), определяется, чем сходны и чем отличаются эти слова.

По утверждению Л.С. Выгодского, у детей старшего дошкольного возраста преобладающей является игровая мотивация, поэтому предлагается преподносить речевой материал и закреплять полученные словообразовательные навыки в игровой форме, и каждому образовательному периоду: подготовительному и основному, соответствует примерный перечень дидактических игр с использованием лексического материала (Приложение 3 и Приложение 4).

Чтобы наша работа была лучше проведена, в течение всего периода логопедической работы по формированию словообразовательных навыков, мы

неизменно следовали условиям системного подхода. Системный подход предусматривает использование лексического систематизированного материала по определенным темам («Одежда», «Посуда», «Животные»). Более того, дети не просто образовывали новые слова с помощью суффиксов, но и составляли словосочетания, предложения с вновь образованными словами, т. е. речь формировалась как система.

В рамках комплексного подхода мы привлекали воспитателей логопедической группы к работе над лексико-грамматическими умениями. Занятия по развитию речи, которые проводились воспитателем, обязательно были связаны с очередной лексической темой. Так же воспитатель пополняет, уточняет и активизирует словарный запас детей, используя для этого режимные моменты: формирует у дошкольников необходимый уровень знаний по словарной теме во время прогулок, на уроках рисования, лепки.

Положительные результаты работы с детьми во многом зависят и от контакта логопеда с их родителями. В ходе реализации системы логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных использовались следующие формы работы с родителями: информационные (проведение консультаций по вопросам словообразования на родительских собраниях, размещение информации в «уголках логопеда») (Приложение 5); индивидуальные (домашние задания для детей с привлечением родителей к совместной деятельности) (Приложение 6).

Таким образом, нами была реализована система работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с ОНР.

**2.3. Оценка эффективности системы логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**



С целью выявления результатов нашей работы мы провели заключительный этап исследования - контрольный эксперимент. Детям были предложены аналогичные задания, что и на этапе констатирующего эксперимента. Экспериментальная работа на данном этапе проводилась с целью определения соотношения уровня развития словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с ОНР до начала логопедической работы и после её проведения.

В процессе проведения повторного диагностирования по выявлению уровня развития словообразования притяжательных прилагательных после формирующего эксперимента, были получены результаты, представленные в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Результаты исследования уровня навыка словообразования  
притяжательных прилагательных у дошкольников с ОНР

№	И. Ф. ребенка	Задание №1	Задание №2	Задание №3	Задание №4	Кол-во баллов	Уровень
1	Нина П.	4	2	1	3	10	Низкий
2	Паша М.	2	1	1	2	6	Низкий
3	Даша Л.	5	3	3	3	14	Средний
4	Коля П.	4	3	2	3	11	Средний
5	Аня С.	6	5	3	5	19	Высокий
6	Андрей М.	4	3	2	4	13	Средний
7	Рома М.	4	3	2	3	12	Средний
8	Вова Д.	4	4	2	3	13	Средний
Средний балл		4,1	2,8	2	3,2	12	

Наглядно результаты представлены на рис. 2.4.

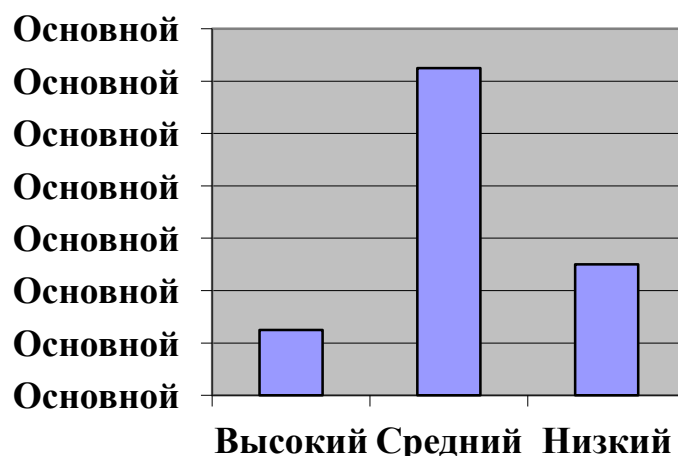


Рис. 2.4. Уровень навыка словообразования притяжательных прилагательных у дошкольников с ОНР на контрольном этапе

Один ребенок имеет высокий уровень, что соответствует 12,5%, пятеро детей - 62,5% - средний уровень, двое детей - 25% - низкий уровень.

В результате контрольного эксперимента анализ результатов выполнения 2-х серий заданий позволяет отметить положительную тенденцию в формировании словообразования притяжательных прилагательных у детей с ОНР.

При выполнении первого задания на контрольном этапе все дети справились с заданием намного лучше, чем на констатирующем. Практически у всех детей не затрудняли задания на образование притяжательных прилагательных с суффиксом *-ин-*. Хуже всех с заданием справился Паша М., он из шести возможных баллов получил только два.

Во втором задании все дети поняли инструкцию с первого раза, лучше всех справилась Аня С., она допустила ошибку только в одном слове. Паша М. хоть и допускал ошибки, но отвечал на них, хотя при первом выполнении данного задания отказался от ответа.

Так же, как и на констатирующем, на контрольном этапе третье задание вызвало наибольшие трудности у всех детей. Всем детям при выполнении задания требовалась стимулирующая помощь. Но по сравнению с

констатирующим этапом, показатели результата намного лучше, дети не отказывались от выполнения задания, просили повторить образец, старались исправить свои ошибки сами.

Четвертое задание все дети выполняли самостоятельно, отмечались единичные ошибки и иногда требовалась помощь экспериментатора. Лучше всех выполнила задание Аня С.

Так же мы сравнили средний показатель выполнения каждого задания по группе на констатирующем и контрольном этапе, что представлено на рис. 2.5.

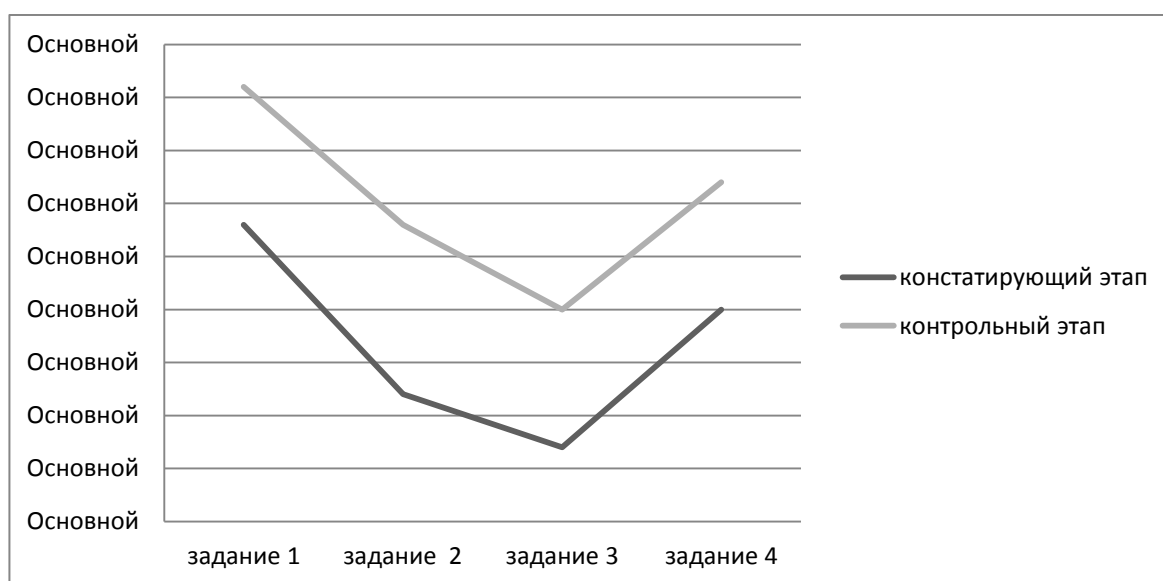


Рис. 2.5. Динамика уровня сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных на констатирующем и контрольном этапе

Из рисунка видно, что после проведенной нами работы, уровень навыка словообразования притяжательных прилагательных качественно увеличился.

Таким образом, в ходе обследования детей на контрольном этапе нами получены результаты, анализируя которые можно сделать следующий вывод: логопедическая работа на этапе формирующего эксперимента прошла успешно. Один ребенок имеет высокий уровень, что соответствует 12,5%, пятеро детей - 62,5% - средний уровень, двое детей - 25%, так и остались на низком уровне, так как были не внимательны, расторможены на занятиях (Нина П., Паша М.).

Проведенный нами формирующий эксперимент дал предполагаемую

положительную динамику и показал эффективность предложенной нами системы логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

## Вывод по второй главе

Исследование навыка словообразования притяжательных прилагательных показало, что данная категория наиболее затруднительна для дошкольников с общим недоразвитием речи.

У детей контрольной группы не было выявлено значительных затруднений при образовании притяжательных прилагательных. Они справились с этими заданиями быстро и активно. Средний уровень у 5 детей – 62,5%, высокий уровень у 3 детей – 37,5%. Низкий уровень не показал никто.

Дети с общим недоразвитием речи в ходе выполнения заданий на констатирующем эксперименте допустили большое количество ошибок. Высокого уровня у детей экспериментальной группы не выявлено, средний уровень у 2 детей – 25%, низкий уровень у 6 детей – 75%.

Для детей с общим недоразвитием речи были характерны следующие ошибки:

- несоблюдение формальных условий при образовании нового слова, а именно: его звуковой, слоговой структуры, ударности;

- вместо притяжательных прилагательных используют существительные, взятые из условия (сумка мамы – мамы);

- происходит замена необходимого словообразовательного аффикса на другие словообразовательные аффиксы, существующие в языковой системе (лисий - лисовый; волчий - волчиный; беличий - белочный);

- при образовании прилагательных дети с общим недоразвитием речи затрудняются в выделении правильного мотивирующего слова;

- наблюдается добавление в структуру производного слова лишнего суффикса (лисичий).

- для детей с общим недоразвитием речи характерна такая ошибка, как неправильный выбор флексии. Чаще всего она проявлялась в замене кратких окончаний полными. Например: «мамина сумка», «дедушкиная газета». Эта

ошибка объясняется тем, что в притяжательных прилагательных, образованных от одушевленных существительных, отмечается дифференциация принадлежности к индивиду (мамина) и к классу (собачий). В прилагательных с принадлежностью к классу используется суффикс –ий- и флексия, напоминающая полную форму относительных или качественных прилагательных («горячий, холодный»). А в случае принадлежности к индивиду они имеют суффикс -ин- и краткую форму окончаний («мамин, папин»). Непонимание противопоставлений этих принадлежностей по значению и формальному выражению приводит к тому, что дети с общим недоразвитием речи смешивают не только суффиксы, но и звуковую оболочку флексии.

На основании полученных данных констатирующего эксперимента нами была разработана и апробирована система логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Основными компонентами разработанной нами системы логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных являются:

1. Организация системы работы по формированию словообразовательных навыков на логопедических занятиях.
2. Отработка словообразовательных моделей на различном лексическом материале в соответствии с изучаемой лексической темой.
3. Реализация комплексного подхода, что предполагает привлечение воспитателей и родителей к логопедической работе.

После проведения работы, направленной на развитие навыка словообразования притяжательных прилагательных можно сделать вывод о том, что логопедическая работа на этапе формирующего эксперимента прошла успешно. Данные говорят о том, что показатели уровня навыка словообразования притяжательных прилагательных существенно увеличились,

так как на констатирующем этапе низкий уровень был у шестерых детей, средний у двух, высокого же уровня не было ни у кого, а на контрольном, соответственно, низкий уровень остался у двух детей, средний уровень у пятерых, и у одного ребенка высокий уровень. Все это говорит об эффективности предложенной нами системы работы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования навыка словообразования у старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, является одной из актуальных в логопедии, так как словообразованию отводится важная роль в развитии речи, в частности в обогащении лексикона.

Нарушение словообразования не даёт возможности детям овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем, а, следовательно, тормозит развитие связной речи в целом, что делает невозможным полноценное усвоение грамоты и письменной речи.

Теоретический анализ продемонстрировал системные трудности в освоении навыка словообразования притяжательных прилагательных у детей с общим недоразвитием речи. Авторы отмечают, что в основе данных трудностей лежит недостаточность как речевых условий (скудость первичного словаря мотивированной лексики, ограниченность использования производных форм в активном и пассивном плане), так и условий когнитивных (слабость мотивационной сферы, недостаточность объема зрительной и слуховой памяти, памяти на линейный вербальный ряд, неточность спецификации ситуации и т.д.). Значительно нарушены все компоненты интегративных операций и правила их проведения: выбор мотивирующей основы, нахождение в долговременной памяти нужной словообразовательной морфемы и синтезирование ее с производящей основой. В своих работах авторы выделяют, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается застревание на шаблонах, использованных в структурных элементах словообразования, что в целом это является признаком особенностей формирования языковых компонентов речи.

Данная проблема нашла отражение в методических исследованиях Р.И. Лалаевой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой. В основе их исследований лежат попытки поиска путей, преодолевающие указанные нарушения.

Совокупность теоретического анализа подтвердила необходимость



детального изучения данной проблемы у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

С этой целью было проведено исследование уровня сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

В качестве контрольной группы мы проанализировали результаты уровня сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у детей без речевых нарушений.

В исследовании детей с общим недоразвитием речи III уровня были выявлены следующие особенности навыка словообразования притяжательных прилагательных:

- несоблюдение формальных условий при образовании нового слова, а именно: его звуковой, слоговой структуры, ударности;

- вместо притяжательных прилагательных используют существительные, взятые из условия (сумка мамы – мамы);

- происходит замена необходимого словообразовательного аффикса на другие словообразовательные аффиксы, существующие в языковой системе (лисий - лисовый; волчий - волчиный; беличий - белочный);

- при образовании прилагательных дети с общим недоразвитием речи затрудняются в выделении правильного мотивирующего слова;

- наблюдается добавление в структуру производного слова лишнего суффикса (лисичий)

- для детей с общим недоразвитием речи характерна такая ошибка, как неправильный выбор флексии. Чаще всего она проявлялась в замене кратких окончаний полными. Например, «мамина сумка», «дедушкиная газета». Эта ошибка объясняется тем, что в притяжательных прилагательных, образованных от одушевленных существительных, отмечается дифференциация принадлежности к индивиду («мамина») и к классу («собачий»).

Результаты проведенного эксперимента позволили нам наметить основные компоненты логопедической работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В основу системы были положены следующие условия:

1. Организация системы работы по формированию словообразовательных навыков на логопедических занятиях.

2. Отработка словообразовательных моделей на различном лексическом материале в соответствии с изучаемой лексической темой.

3. Реализация комплексного подхода, что предполагает привлечение воспитателей и родителей к логопедической работе.

Проведенный контрольный эксперимент показал эффективность предложенной нами системы работы по формированию навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Показателями эффективности явились:

- увеличение количества детей, демонстрирующих высокий уровень сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных (на 12%)

- возрастание количества детей со средним уровнем (на 37,5%)

Кроме того, был отмечен качественный рост навыка словообразования притяжательных прилагательных, что проявлялось в уменьшении времени на поиск нужных слов; в уменьшении количества ошибок; расширении спектра притяжательных форм, применяемых детьми в экспрессивной речи в целом.

Учитывая результаты исследования, мы можем говорить о том, что поставленные задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст]: учебное пособие для детей / Е.Ф. Архипова. - М.: Астрель, 2006. - 319с
- 2.Баева, А.И. Изучение состояния речевых процессов у 5—6-летних детей с общим недоразвитием речи [Текст] / А.И. Баева // Логопед. - №2. - 2004. – с. 40 - 43.
- 3.Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей [Текст]: книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. - М.: Мозаика-Синтез, 2004. - 272с.
- 4.Арушанова, А.Г. Формирование грамматического строя речи [Текст]: методическое пособие для воспитателей / А.Г. Арушанова - М.: Мозаика-Синтез, 2004. - 296с.
- 5.Вершинина, О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] / О.М. Вершинина // Логопед. - 2004. - № 1. - С.34 - 40.
- 6.Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове [Текст]: учебное пособие / В.В. Виноградов. - М.: 2001.- 718с.
- 7.Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]: сборник научных трудов / А.Н. Гвоздев. - СПб: Детство-пресс, 2007. - 470с.
8. Греч, Н.И. Практическая грамматика русского языка. Репринтное издание [Текст] / Н.И. Греч. - СПб.: Питре, 2006. - 588с.
9. Григорьева, Е.А. Формирование навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. <http://logopediya.com/public/formif> [электронный ресурс] - slovoobr-s-onr.php.
- 10.Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи) [Текст]: книга для логопеда / Л.Н. Ефименкова. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 2000. - 254с.

11. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст]: учеб пособие / Н.С. Жукова. - М.: 1994. - 96с.
12. Земская, Е.А. Словообразование как деятельность [Текст] / Е.А. Земская. - М.: Изд-во КомКнига, 2005.- 224 с.
13. Иваненко, С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения [Текст]: книга для учителя / С.Ф. Иваненко. - М.: Просвещение, 1984. - 144с.
14. Калайдович, К.Ф. Памятники российской словесности [электронный ресурс] / К.Ф. Калайдович. Режим доступа: <http://mirknig.com/knigi...123ka.html>
15. Кожанова О.М. Особенности формирования словаря признаков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]/ О.М. Кожанова. - Режим доступа: <http://logopediya.com/public/osob-formir-slovary-a-priznakov.php>
16. Кубрякова, Е.С. Что такое словообразование [Текст] / Е.С. Кубрякова - М.: 1965. - 78с.
17. Лалаева, Р. И. Серебрякова, Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В Серебрякова - СПб.: Каро 2006. - 160с.
18. Левина, Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей [Текст] / Р.Е. Левина // Специальная школа. - 1967. - №2. - С.122.
19. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст]: учебное пособие / А.А. Леонтьев - М.: Смысл, 2003. - 287с.
20. Современный русский язык: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис [Текст] / Под ред. Л.А. Новикова. - СПб.: Лань, 1999. - 862с.
21. Соловьева, Л.Д. Методы логопедической работы по формированию словообразования у дошкольников с ОНР [Текст]/ Л.Д. Соловьева. - М. 2010.- 85с.

22. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст]: учебно-методическое пособие / Ф.А. Сохин. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. - 224 с.
23. Смирницкий, А.И. Лексикология языка [Текст] / А.И. Смирницкий. - М.: Московский Государственный Университет, 1998. - 260с.
24. Туманова, Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с ТНР [Текст] / Т.В. Туманова // Дефектология. - 2001. - №4. - С.35-38.
25. Туманова, Т.В. Особенности формирования словообразовательных операций у детей с ОНР [Текст] / Т.В. Туманова, В.К. Воробьева // Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики. Межвузовский сб. науч. тр. - М.: МГОПУ, 1997
26. Улуханов, И.С. Словообразование. Морфонология. Лексикология [Текст]: учебное пособие / И.С. Улуханов - М.: Логос, 2012. - 600с.
27. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст]: методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / О.С. Ушакова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 288с.
28. Ушакова, О.С. Развитие речи и творчества дошкольников. Игры, упражнения, конспекты занятий [Текст]: методическое пособие / О.С. Ушакова Н.В. Гавриш. - Изд-во Творческий центр «Сфера», 2014. - 176с.
29. Цейтлин, С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи [Текст]: учебное пособие / С.Н. Цейтлин. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. - 238с.
30. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников [Текст]: метод. пособие / Т. А. Фотекова. - М.: Айрис-пресс, 2006. - 96с.
31. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: метод. пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. - Издательство: Дрофа, 2010 г. - 192с.

32. Филичева, Т.Б. Дети с ОНР воспитание и обучение [Текст] / Л.Е. Филичева - М.: Владос, 2005.- 487с.
- 33.Шанский, Н.М. Школьный этимологический словарь русского языка; происхождение слов [Текст]: учебное пособие / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. - М.: Дрофа, 2004. - 398с.
- 34.Шахматов, А.А. Историческая морфология русского языка [Текст]: учебное пособие / А.А. Шахматов - АН СССР. Отд-ние лит. и яз. М.: Учпедгиз, 1957. - 400с.
- 35.Шахнарович, А.М. К проблеме языковой способности (механизма) [Текст] / А.М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи - М.: Наука, 1991. - С. 185-220
- 36.Шахнарович, А.Н. Словообразовательная деривация в свете экспериментальных исследований [Текст] / А.М. Шахнарович // Вопросы филологии - М.: 2001. - № 1. - С.68-73
- 37.Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды [Текст]: учебное пособие / Д.Б. Эльконин - М.: 1995. - 417с.