

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**

**СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО  
ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ  
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
заочной формы обучения, группы 02021253  
Шумаевой Анастасии Владимировны

Научный руководитель:  
к.псих.н., доцент  
К.Е. Панасенко

**БЕЛГОРОД 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	8
1.1 Понятие и особенности развития навыка словообразования прилагательных в онтогенезе	8
1.2 Особенности навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	20
1.3 Основные направления работы по формированию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	30
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	42
2.1 Анализ уровня сформированности навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	42
2.2 Методические рекомендации по формированию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	59
Заключение	68
Список использованной литературы	71
Приложения	75

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема формирования навыков словообразования у детей с нарушением речевого развития в теории и практике специального (дефектологического) образования является на сегодняшний день актуальной. Практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, так или иначе отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов (Р.И. Лалаева, С.Н. Жукова, А.В. Ястребова, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, и др.). Так, ещё в 60-е годы прошлого столетия Р.Е. Левина выделила особую категорию детей, имеющих системное недоразвитие всех компонентов языка, т.е. «общее недоразвитие речи» и указывала на различные словообразовательные трудности этих детей. Автором было доказано, что овладение словообразовательными навыками доступно лишь детям с III уровнем речевого развития, получившим определение «развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития». С тех пор исследователи, изучающие проблему общего недоразвития речи, так или иначе, отмечают недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов: использование морфем, не представленных в языке, отсутствие механизма переосмысления связей слов, языковая асимметрия, преобладание немотивированного словообразования (Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, Н.В. Серебрякова, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова и др.). С учетом постоянного увеличения числа дошкольников с общим недоразвитием речи проблема формирования у них лексико-грамматических средств речи занимает одно из важнейших мест в системе коррекционно-педагогической работы, и вопрос о методиках, основных направлениях их развития и коррекции становится одним из самых актуальных.

В данной работе при изучении грамматического строя речи наибольшее внимание нами уделено словообразованию имен

прилагательных, а в частности, выявлению уровня и характера их сформированности у детей с общим недоразвитием речи. Социальная актуальность этой проблемы очевидна, так как овладение навыком словообразования является одним из ключевых факторов определения готовности ребенка к обучению в школе. Изучением вопроса развития навыка словообразования у детей занимались такие исследователи, как А.Н. Гвоздев, В. Штерн, Л.В. Лопатина, Н.В. Нищева, С.Н. Цейтлин и другие. Исследованиями доказано, что механизм словообразования у детей состоит из двух уровней: собственно словообразовательного и лексического. Они установили, что на ранних этапах овладения языком ведущая роль принадлежит лексическому уровню, а на более поздних превалирует словообразовательный уровень. При этом словообразование прилагательных является крайне важным показателем сформированности языковой способности, то есть умения выделять и использовать единицы языка на основе существующих в нем правил и отношений. Овладение закономерностями словообразования прилагательных на практическом уровне представляют собой необходимое условие пополнения словарного запаса за счет производных слов, овладения грамматической системой языка, создания предпосылок орфографически правильного письма, важнейшим принципом которого всегда был морфологический. Нарушения речи у детей с ОНР оказывают отрицательное влияние на овладении навыком словообразования и обязывают к разработке особого подхода в коррекционно-педагогической работе - в процессе работы над формированием навыка словообразования прилагательных у дошкольников с ОНР необходимо уделять внимание организации системы продуктивных моделей. К общим тенденциям, характерным для детей с ОНР, следует отнести следующие: тенденция выравнивания основы (отсутствуют чередования, изменение ударения, нарушение основы), переход от простого к сложному в плане языкового оформления и семантики, унификация флексий,

замена непродуктивных морфем словообразования продуктивными, ненулевых окончаний – нулевыми.

Сегодня достаточно полно представлен анализ особенностей овладения лексическим и грамматическими компонентами оформления речевого высказывания при общем недоразвитии речи (ОНР). Становится необходимым теоретическое обоснование для разработки методических рекомендаций и основных направлений коррекционно-педагогической работы по формированию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Нами было проведено исследование нескольких различных аспектов исследования процесса формирования навыка словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. Согласно исследованиям Н.В. Серебряковой и Р.И. Лалаевой, работа над развитием навыка словообразования прилагательных должна производиться скоординировано с процессами формирования навыка словообразования других частей речи; Т.В. Туманова включала в содержание логопедической работы дополнительные разделы по формированию у дошкольников с ОНР способности к словообразованию – ориентировочный раздел и формирование навыков осознанного применения словообразовательных правил; И.В. Марусева указывает, что игровая форма организации является наиболее оптимальной в исследованиях и коррекционно-педагогической работе.

Вместе с тем, продолжает оставаться актуальной проблема поиска наиболее эффективных путей формирования навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, а также разработка механизмов его становления и развития.

**Проблема исследования:** каковы основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования:** разработать методические рекомендации по формированию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

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

**Предмет исследования:** основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Гипотеза исследования:** коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с ОНР будет эффективна, если работа будет строиться с учетом принципов поэтапности, комплексности, системного подхода, патогенетического принципа, принципа сознательности, обходного пути и учета индивидуальных особенностей.

Проблема, цель и предмет исследования предопределили следующие его **задачи:**

1. Теоретически обосновать проблему формирования навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи;

2. На основе сравнительного экспериментального исследования выявить специфические особенности формирования навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в сравнении с уровнем развития данного навыка у старших дошкольников с нормальным уровнем речевого развития;

3. Разработать методические рекомендации по формированию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Теоретико-методологической основой** для исследования послужили научные труды известных отечественных и зарубежных педагогов и психологов, работы, отражающие аспекты речевого развития в условиях нормы и нарушения речевого развития А.Н. Гвоздева, Л.Н. Ефименковой, Н.В. Серебряковой, Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, Р.П. Глуховой, С.Н. Жуковой, С.Н. Цейтлин, Т.Б. Филичевой, посвященные общему недоразвитию речи, а так же работы Н.А. Волошиной, Н.А. Янко-Триницкой, О.А. Габинской, О.М. Вершининой, посвященные вопросам словообразования и словотворчества, а так же методические исследования Н.В. Серебряковой, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой и Т.В. Тумановой, посвященные развитию и формированию словообразовательных умений и навыков.

**Методы исследования:** теоретический (анализ научной литературы), эмпирический (педагогический эксперимент, тестирование), метод качественного и количественного анализа результатов исследования.

**Экспериментальная база исследования:** в исследовании приняли участие воспитанники муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада компенсирующего вида №12 г. Белгорода в количестве 15 детей старшего дошкольного возраста, имеющих по заключению ПМПК «общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития» и рекомендации «Обучение по адаптированной основной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи».

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа включает в себя введение, две главы, заключение, список использованной литературы и приложения.

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

## **1.1 Понятие и особенности развития навыка словообразования прилагательных в онтогенезе**

Грамматика – наука о строе языка, «система систем», объединяющая словообразование, словоизменение, морфологию и синтаксис. Эти системы являются подсистемами грамматического строя речи. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис – словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словоизменение – изменение слов в склонении по падежам (имён), в спряжении по лицам (глаголов); словообразование – образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которым оно мотивировано, т.е. выводится из него по смыслу и по форме с помощью специальных средств, присущих языку (5). Е.А. Земская. пишет о том, что словообразование можно определить как некий механизм, который позволяет выразить грамматическое значение в слове русского языка. Из этого можно сделать обобщающий вывод, что грамматический строй речи – это умение словоизменять и словообразовывать (14).

Словообразование – это раздел лингвистики, который изучает слова, между которыми существует двойная связь – общность предметного содержания и фонетического оформления (27). При этом словообразованию недостаточно наличия какой-либо одной связи между словами, как, например, лексикологии, изучающей семантические отношения между словами и полностью игнорирующей при этом звуковые особенности соотносимых слов. Таким же образом словообразование отличается от фонетики, рассматривающей, например, синтагматические отношения в



фонетике и в фонологии без учета содержания, стоящего за соответствующими звуковыми единицами. Словообразование интересуют такие части слов, которые, являясь формально (для звучащей речи - фонетически) близкими, обладают одновременно и содержательной общностью (29).

Выделяя в различных словах повторяющиеся (по форме и по значению) части, словообразование отвечает на вопрос о том, как устроены слова в русском языке, из каких более мелких значимых частей они состоят. Однако словообразование позволяет не только выделять более мелкие части из целого, оно устанавливает и те правила, по которым одно слово образовано от другого и позволяет не только определить, как устроены слова, но и демонстрирует, каким образом можно образовать новые слова (16). Таким образом, словообразование имеет не только теоретическую ценность, устанавливая типы значимых частей слова и характер отношений между словами, имеющими общие значимые части, но имеет также и практическое значение, позволяя в ряде случаев получать значение неизвестного слова из значений составляющих его частей, а также образовывать новое слово от имеющегося (27).

Выделим основные задачи словообразования, как раздела лингвистики:

- 1) Установить, является ли слово производным в современном языке (на синхронном уровне);
- 2) Определить, от чего и как образованно данное производное слово (5).

К основным исходным понятиям словообразования в лингвистике относятся:

- 1) Производная основа - основа, формально образованная и мотивированная по смыслу другой основой (критерий мотивированности): столик - стол, столик - маленький стол.

2) Производящая основа - ближайшая по форме к производной основа, через которую мотивируется, истолковывается производная основа (6).

Средством образования нового слова может служить словообразующая морфема (приставка или суффикс, а также их сочетание - одновременное присоединение к производящей основе приставки и суффикса и т.п.) (38).

Но есть и другое средство образования нового слова: с производящей основой (основами) прделываются некоторые операции, которые и являются средством создания нового слова, словообразующие же морфемы при этом не используются (27). Среди операций такого рода можно выделить следующие:

1) Сокращение производящей основы как средство создания нового слова (в пределах одной и той же части речи): специалист - спец;

2) Сложение компонентов производящих основ при их возможном сокращении, которое сопровождается жесткой фиксацией их последовательности в пределах производного слова, а также единым ударением: универсальный магазин - универмаг;

3) Изменение частеречной принадлежности слова: у прилагательного 'чайный' представлены формы мужского, среднего, женского рода единственного числа и формы множественного числа, а у существительного 'чайная' - только формы единственного числа женского рода и множественного числа (5,7).

Для образования нового слова одновременно могут быть использованы словообразующая морфема и операционное средство, например: земля + делать - земледелец (сложение производящих основ + суффикс)(34).

Психолингвистический аспект словообразования включает в себя рассмотрение словообразования с точки зрения человеческого фактора, т.е. ставит вопрос «почему человек создает новые слова, и как функционируют существующие лексемы в сознании человека?». Согласно теории Л.В. Сахарного, в лексиконе человека выделяется динамическая, операционная,

часть и «складская» часть, «запасник», где хранятся более редкие и менее употребительные словообразовательные единицы (29). Динамический компонент включает и правила комбинирования морфем в структуре производного слова. Таким образом, в сознании говорящего хранятся как целостные образования, так и правила комбинирования морфем. В связи с этим говорящий может использовать как одну, так и в случае необходимости другую стратегию. Можно предположить, что при продуцировании производного слова говорящий может опираться и на целостные образы производных слов, и на правила их образования, что обеспечивает высокую степень надёжности использования средств словообразования (38).

Для того, чтобы общаться, необходимо в достаточно полной мере овладеть средствами общения. В процессе овладения языком как важнейшим средством человеческого общения условно можно выделить три аспекта, каждый из которых может быть предметом самостоятельного изучения: фонетическое развитие, грамматическое и семантическое. Эти аспекты речевого развития теснейшим образом переплетаются при овладении ребенком навыком словотворчества, т.е. «особым способом наименования объектов, при котором известная сторона отношений, существующих у данного предмета мысли, находит себе выражение в тех отношениях, которые существуют внутри самого слова» (7). На основе анализа продуктов детского словотворчества - «неологизмов» - К.И. Чуковский предположил, что такого рода новообразования возникают вследствие неосознанного словесного творчества ребенка, родственного по своей природе творчеству писателей; в его основе лежат наблюдения ребенка за языком, «широкий синтез сочетается здесь с удивительно тонким анализом. Малейший оттенок каждой грамматической формы угадывается ребенком с налета, и, когда ему понадобится создать (или воссоздать в своей памяти) то или иное слово, он употребляет именно тот суффикс, именно то окончание, которые по

сокровенным законам языка необходимы для данного оттенка мысли и образа» (37).

Детское словотворчество, по мнению О.А. Габинской, возникает в тот период, когда ребенок начинает выделять словообразовательные морфемы, обобщать их в соответствии со значениями, однако еще недостаточно дифференцирует с учетом норм языка (11). Постигание детьми дошкольного возраста грамматической структуры языка способствует появлению в их речи так называемого «словообразовательного взрыва». Исследование А.М. Богуш, А.Г. Тамбовцевой, О.М. Шахнаровича, Н.М. Юрьевой очертили оптимальные сроки детской словотворчества. По мнению этих ученых, пик словообразовательной активности приходится на возраст от 3 до 7 лет (28). Однако существуют также и два критических периода - это начало учебного года в средней и подготовительной группах. Первый критический период характеризуется резким «взрывом» словотворчества, а второй - «затуханием». Усваивая с речи взрослых различные словообразовательные модели, дети неосознанно обобщают их, превращая в надмодели. Именно за надмоделями дошкольники создают слова, отсутствующие в нормативных словарях. Создавая новое слово, ребенок совершает сложные мыслительные операции анализа и синтеза, она должна понять сущность объекта, выявить важные признаки, а затем - синтезировать эти признаки в единую номинацию на почве словообразовательной надмодели (37). Наличие правил словообразования в сознании говорящего обеспечивает протекание различных языковых операций при восприятии и порождении речевых высказываний (16). Изучение закономерностей овладения детьми словотворчеством важно еще и потому, что изучение особенностей словотворчества позволяет выявить закономерности овладения способами словообразования и помогает понять механизмы и динамику словотворчества (3, 31,38).

Двойной контакт словообразования – с лексикой и грамматическим строем – находит свое выражение в многообразии способов образования слов:

I. Морфологический, заключающийся в образовании новых слов, существующих в языке основ и словообразовательных элементов по правилам их соединения в самостоятельные единицы.

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

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

IV. Лексико-семантический, когда разные значения слова превращаются в отдельные слова, осознающиеся как этимологически самостоятельные и независимые, или же за ним закрепляется значение, никак не связанное с ранее ему свойственным (7).

Названные способы имеют не тождественную роль в процессе словообразования. Наиболее важный – морфологический способ, с помощью которого пополняются разные части речи, хотя с разной продуктивностью: существительные редко (сверхприбыль), прилагательные часто (премилый, сверхмощный). В основе его лежит сочетание различных морфем (5, 6)

Характеристика средства словообразования, используемого для образования новых слов, лежит в основе классификации способов словообразования, которые характеризуют отношения между производящим словом (или словосочетанием) и словом производным с точки зрения типа формальных средств, отличающих первое от второго. Выделяют 12 способов словообразования: 1) Приставочный (префиксальный) способ (префиксация); 2) Суффиксальный способ (суффиксация); 3) Постфиксальный способ

(постфиксация); 4) Приставочно-суффиксальный (префиксально-суффиксальный) способ (префиксация в сочетании с суффиксацией); 5) Приставочно-постфиксальный (префиксально-постфиксальный) способ (префиксация в сочетании с постфиксацией); 6) Суффиксально-постфиксальный способ (суффиксация в сочетании с постфиксацией); 7) Приставочно-суффиксально-постфиксальный (префиксально-суффиксально-постфиксальный) способ (префиксация в сочетании с суффиксацией и постфиксацией); 8) Сложение (чистое сложение); 9) Сложно-суффиксальный (суффиксально-сложный, сложение в сочетании с суффиксацией); 10) Сращение (слияние); 11) Аббревиация (сложносокращённый способ); 12) Усечение (27).

Имена прилагательные в современном русском языке образуются лексико-синтаксическим способом (заблаговременный, сногшибательный и др.) и при помощи морфолого-синтаксического способа (изысканные блюда, известный певец, образованный человек и т.д.) (6). Но наиболее чвсто употребляемым является морфологический способ образования прилагательных. Из разновидностей морфологического способа словообразования продуктивными в кругу прилагательных являются аффиксация (с тремя ее видами: суффиксальный, префиксальный, суффиксально-префиксальный) и сложение основ. Безаффиксный способ оказывается самым непродуктивным.

Рассматривая особенности формирования навыка словообразования в речевом онтогенезе, Н.И. Лепская отмечает, что с двух лет ребенок начинает задумываться над законами языка, которым он овладевает (21). Это отражается прежде всего в создании им новых слов, неологизмов, которые зачастую более точно передают смысл и вскрывают продуктивные системные закономерности. Для ребенка существует внутренняя связь между конкретным действием и предметом или лицом, которое это действие совершает (пищалик, летунчик, кусатик - комар). При всем индивидуальном

разнообразии этих производных в них ясно просматривается мотивированность их конкретно совершаемым действием (18).

По данным Н.И. Лепской, сознательное отношение детей старшего дошкольного возраста к языку выражается в том, что они стараются «логично» объяснить различные грамматические отступления от усвоенных системных правил. Это касается, например, слов так называемого общего ряда, типа неряха, ябеда. Флексия –а воспринимается как грамматический показатель женского рода, о чем ребенок и сообщает взрослым («это Света неряха, а я нерях, я же мальчик»). Одушевленные существительные среднего рода, обозначающие широкие, обобщающие понятия (дитя, животное, насекомое) трактуются детьми как объединяющие особей мужского и женского пола, а потому нейтрализуемые по роду («дитя - это оно. Тут мальчики и девочки вместе»). Объяснение грамматической множественности единичного предмета дети ищут в его строении, разлагая этот предмет на составные части («Я знаю, ножницы - они, потому что у них два конца, два конца и еще один гвоздик»). Все приведенные примеры свидетельствуют, по мнению Н.И. Лепской, о том, что ребенок в своих трактовках фактов словообразования и грамматики отдает предпочтение системности перед языковой нормой (21).

Согласно гипотезе Г.А. Черемухиной и А.М. Шахнарович, механизм словообразовательного навыка складывается из двух уровней: собственно словообразовательного и лексического. Проведенное исследование процесса номинации в ответах детей от 2 лет 10 мес. до 7 лет 3 мес. на вопросы показало, что словообразовательный и лексический уровни находятся в динамическом взаимодействии. В разные возрастные периоды они используются как фоновые или как ведущие при создании единицы номинации (24, 36). Однако, проследить развитие словообразования при норме речевого развития можно следующим образом (Таблица 1.1).

Таблица 1.1

Процесс развития навыка словообразования у дошкольников в условиях нормального онтогенеза

Возраст	Словообразовательные новообразования
3-4 года	В словаре ребенка насчитывается более 1000 слов. Формируются слова-обобщения, обозначающие родовые понятия». Уточняются значения слов. Объем словаря увеличивается за счет обогащения жизненного опыта ребенка, общения с окружающими взрослыми. Дети усваивают общие правила формообразования, в их речи появляются простые предлоги: в, на, у, с. Предложение состоит из 5 - 6 слов, Лексико-грамматические отношения в нем выражаются с помощью предлогов и флексий. Закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах.
4-5 лет	Дети овладевают набором слов, обозначающих основные геометрические формы, знают измерения некоторых величин, пространственные отношения определяют дифференцированно и точно. Словарь состоит из 2200 слов. При нормальном речевом развитии дети к пяти годам овладевают всеми типами склонения. Отдельные трудности касаются употребления родительного и предложного падежей множественного числа. К этому времени дети усваивают основные формы согласования слов.
5-6 лет	Выделяют части предметов, сравнивают их по общим и частным признакам, усваивают свойства предметов, начинают употреблять слова, обозначающие отвлеченные понятия.
6-7 лет	Образуют (по образцу) существительные с суффиксами, глаголы с приставками, сравнительную и превосходную степень прилагательных. Совершенствуется умение образовывать однокоренные слова. В достаточной мере владеют грамматическим строем родного языка.

Прилагательные в словаре дошкольников появляются очень поздно. До 2 лет А.В. Гвоздевым выделено лишь три примера прилагательных, тогда как к этому времени в большом количестве усвоены существительные и глаголы, у которых уже сформировались некоторые грамматические категории. Даже наречия появились раньше прилагательных: от 1,11 до 2 лет уже отмечено



несколько наречий, имеющих одинаковую основу с прилагательными. Первыми в онтогенезе словообразования прилагательных появляются суффиксы ласкательности и уменьшительности. Ф.А. Сохин отмечает их появление в 2,1 года. Суффиксы увеличительности (-ущ-, -ищ-) встречаются в единичных случаях в 3 года. Суффиксы принадлежности и отношений к предметам (-ин-, -ов-, -ев-) встречаются часто начиная с 2,3 года. Позднее, в 7,10 лет появляется сложный суффикс -инов-. Примерно в это же время появляются суффиксы, обозначающий склонность к действию (-уч-, -ач-). При словообразовании прилагательных позже 5 лет не наблюдается каких-либо изменений в основах слов (28).

Позднее усвоение прилагательных объясняется, прежде всего, особенностью их семантики. В лингвистике отмечается многообразие форм словообразования прилагательных:

- 1) Префиксальные прилагательные (перетёртый – тёртый);
- 2) Суффиксальные прилагательные. В этой группе прилагательных мотивирующей основой являются различные части речи: имена существительные (берёза – берёзовый), имена прилагательные (белый – беловатый), глаголы (колоть – колкий), числительные (два – двойной), местоимения (ничей – ничейный), наречия (завтра – завтрашний);
- 3) Префиксально-суффиксальные прилагательные (бездомный – дом);
- 4) Флексийные прилагательные (зло – злой);
- 5) Префиксально-флексийные прилагательные, которые мотивируются только именами существительными;
- 6) Сложные прилагательные, образующиеся путём сложения слов (железнодорожный). При чистом сложении опорным компонентом является самостоятельное прилагательное. Сложные прилагательные могут состоять из двух, трёх и более компонентов (6, 29).

Так, образование качественных прилагательных связано с использованием суффиксов: -ист- (пор-ист-ый), -ат- (-чат-) (ус-ат-ый, узор-

чат-ый), -к-(лов-к-ий), -ив-, -чив-, -лив- (лен-ив-ый, разговор-чив-ый, говор-лив-ый), сложного суффикса –тельн- (стара-тельн-ый) и непродуктивных суффиксов –ав- (-яв-) и –ляв- (кудр-яв-ый, трух-ляв-ый), а также –ит- и –овит- (знамен-ит-ый, дар-овит-ый) и некоторых других. При образовании относительных прилагательных используются суффиксы –н-(сталь-н-ой), -льн-, -овн- (краси-льн-ый, дух-овн-ый), -ан (-ян-) (серебр-ян-ый, песч-ан-ый), -онн-, (-енн) (революци-онн-ый, традиции-онн-ый), -ск- и производные –чesk-, -ическ-, -овск-, -инск- (учитель-ск-ий, языковед-чesk-ий) и некоторые другие (6, 15, 22, 34).

В образовании имен прилагательных распространен префиксальный способ морфологического словообразования. Всего в русском языке 25 префиксов, около 20 из них продуктивны. Специфическая группа приставок используется в словообразовании имён прилагательных. Так, среди приставок, образующих качественные прилагательные, продуктивными являются: пре- (пре-забавный), наи- (наи-кратчайший), раз- (раз-любезный), сверх- (сверх-звуковой), ультра (ультра-фиолетовый) и другие.

Относительные прилагательные образуются с приставками на-, над-, под-, за-, при-, вне-, внутри-, анти-, между-, интер-, но обычно в этих образованиях выступают одновременно и наиболее распространенный суффиксы –н-, -ок\_, -ов и вследствие этого способ их образования является смешанным, суффиксально-префиксальным (над-зем-н-ый и т.д.).

Прилагательные с приставками и суффиксами представляют особую словообразовательную модель, в которой префиксы не только вносят особое свойственное им значение, но часто становятся неотъемлемой частью основ.

Чаще всего приставочные образования прилагательных возникают от производящих основ с суффиксами –н-, -ов-, -ск-, с приставкой до-, с близкой с ней по значению приставкой пред-, и противоположной по значению приставкой по- (16, 28).

Живым продуктивным способом образования имен прилагательных является использование приставок между- и меж-, за-, на-, над-, под- в сочетании с суффиксом –н- (международный).

Продуктивны в образовании прилагательных и приставки пред-, при-, сверх-, против-, вне-, которым также сопутствуют суффиксы –н-, реже –ск, -ов- (пришкольный) (34).

Для того, чтобы усвоить прилагательное, нужно сначала выделить из целостного образа предмета какой-нибудь признак, что возможно лишь на определенном уровне развития процессов анализа и синтеза. Трудность усвоения прилагательных связана и с формально-языковыми особенностями этой части речи. Большое количество прилагательных являются производными словами.

Таким образом, в системе языка словообразование тесно связано как с грамматикой, так и с лексикой. Поэтому формирование у детей словообразовательных умений и знаний может и обогащать словарь детей, и совершенствовать грамматический строй их речи. Овладение способами образования производных слов позволяет детям более точно выражать мысль в связной речи, предупреждает простое заучивание производных слов как готовых лексических единиц. Развитие словообразования в онтогенезе тесно связано с развитием познавательной деятельности ребенка, процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, определения сходства и различия в семантике и формально-языковых признаках родственных слов, с функционированием механизмов, обеспечивающих усвоение речи в целом. Можно утверждать, что словообразовательные процессы в онтогенезе тесно переплетаются с когнитивными процессами, с мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Как в норме, так и при патологии, развитие словообразования представляет собой сложный многообразный процесс. Дети не сразу и не вдруг овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структурой слов, словоизменением и т.д. Поэтому на

различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще частично.

Процесс развития словообразования у детей в норме начинается в младшем дошкольном возрасте и заканчивается уже в младшем школьном возрасте. В этот период проявляется чрезвычайная активность в многообразных словообразованиях и словоизменениях. Такая особенность процесса развития речи, как словообразование возникает у детей не сразу, а в результате уже накопившегося речевого опыта и постепенно развивается. Содержание основных этапов формирования навыка словообразования прилагательных у дошкольников с ОНР отражает время появления в онтогенезе словообразовательных аффиксов, частотность, семантическое значение и способствует развитию лексико-грамматического строя.

## **1.2 Особенности навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Общее развитие речи (ОНР) по определению Р.Е. Левиной – это такая форма речевого нарушения, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи (19). Его можно понимать как несформированность звуковой и смысловой сторон речи, выражающаяся в грубом или остаточном недоразвитии лексико-грамматических, фонетико-фонематических процессов и связной речи. Среди детей с речевыми нарушениями дети с ОНР составляют самую многочисленную группу составляет около 40%. Глубокие недостатки в развитии устной речи в дальнейшем неизбежно приведут к нарушению письменной речи – дисграфии и дислексии (15, 42).

В логопедии термин «общее недоразвитие речи» (ОНР) используется для обозначения несформированности тех или иных структурных компонентов речевой системы при различных речевых расстройствах (21).

Р.Е. Левиной было выделено три уровня речевого развития, которые отражают типичное состояние компонентов языка у детей с ОНР - от отсутствия речи до наличия развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития (19).

Остановимся на характеристике речевой и неречевой симптоматики в структуре ОНР III уровня речевого развития, т.к. этот уровень характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, представляет собой своеобразный вариант периода усвоения ребенком морфологической системы языка. На этом уровне разговорная речь детей становится более развернутой, отсутствуют грубые отклонения в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи (4, 21).

Овладение навыком 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 и др. В связи с недоразвитием познавательной деятельности, в том числе и процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, у детей с недоразвитием речи III уровня обнаруживаются и особенности процессов словообразования (7).

Свободное общение у старших дошкольников с ОНР III уровня крайне затруднено. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко. Характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящих, шипящих, аффрикат и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы (10).

Д.Н. Исаев считает, что характерная особенность внимания этих детей – отвлекаемость. Причина ее – воздействие других ярких и сильных раздражителей, импульсивность, общая неорганизованность, неумение проявить волевое усилие для преодоления трудностей (15).

Дети на данном этапе уже правильно употребляют простые грамматические формы, пользуются, всеми частями речи, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Они обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ (19).

Однако тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики. Наряду с правильными предложениями присутствуют и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не являются постоянными: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно (14, 19).

Как в норме, так и при патологии, развитие словообразования представляет собой сложный многообразный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структурой слов, словоизменением и т.д. (30). Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще частично. Отсюда такое разнообразие нарушений нормы детьми.

Время появления первых слов у детей с нарушениями развития речи не имеет резкого отличия от нормы. При оценке речи детей, страдающих общим недоразвитием речи, необходимо выявить не только речевые нарушения, но и то, что уже усвоено ребенком, и в какой степени усвоено. Диагностика развития словообразования при общем недоразвитии речи бывает различной

(25, 35). Исследования словообразования показывают, что у детей с ОНР именно III уровня процесс словообразования задерживается, затягивается во времени и имеет качественное своеобразие.

Значительное количество неологизмов при словообразовании свидетельствует о том, что данный процесс находится у этих детей в стадии формирования. Кроме того, случайный и немотивированный характер словообразовательных неологизмов говорит о том, что у старших дошкольников с ОНР недостаточно усвоены даже продуктивные модели словообразования (38).

В усвоении правил грамматики, особенно на начальном этапе развития речи, большую роль играет «чувство языка». Именно оно помогает ребенку практически отличать правильные языковые формы от неправильных. В процессе восприятия и порождения речи происходит сравнение речи с имеющимися у ребенка эталонами. Если речевой факт совпадает с речевым эталоном, то он воспринимается «чувством языка» как правильный. В случае несовпадения у ребенка возникает чувство неправильности данной речевой формы (26). Таким образом, достаточный уровень сформированности «чувства языка» является важнейшим условием как правильной речи ребенка в целом, так и успешности овладения грамматикой родного языка.

У дошкольников с ОНР «чувство языковой нормы» находится на низком уровне. Следует отметить, что спонтанный процесс его развития осуществляется у этих детей довольно медленно.

Анализ нарушений морфологической системы языка (словообразования и словоизменения) свидетельствует о том, что в процессе дифференциации грамматических форм как в плане семантики, так и в плане выражения у детей с ОНР выявляются тенденции двух типов, выражающие как общие закономерности, так и специфические особенности (18).

К общим тенденциям, характерным как для детей с ОНР, так и для детей с нормальным речевым развитием, но более раннего возраста, следует отнести следующие:

1) Тенденция «выравнивания основы», укрепления тождества корня (основы). У детей с ОНР, однако, эта тенденция носит диффузный характер: в речи этих детей при словоизменении и словообразовании часто отсутствуют чередования, изменение ударения, консонантизация гласного основы, нарушение основы, супплетивизм, как формообразовательный, так и словообразовательный;

2) Переход от простого к сложному как в плане семантики, так и в плане языкового оформления;

3) Унификация флексий и других морфем;

4) Замена непродуктивных морфем формообразования и словообразования продуктивными, нулевых окончаний – ненулевыми (20).

Однако в целом проявления этих тенденций усвоения морфологической системы языка у детей с ОНР отмечаются в более поздние сроки, чем у детей с нормальным речевым развитием.

Н.А. Волошиной были выделены специфические особенности в усвоении морфологических закономерностей парадигмы формообразования и словообразования, характерные только для детей с ОНР:

1) Преобладание немотивированного (случайного) формообразования и словообразования с использованием морфем, существующих в языке;

2) Использование морфем, не представленных в языке;

3) Большое количество замен морфем, семантически далеких, не входящих в парадигму морфем данного значения;

4) Отсутствие при словообразовании механизма переосмысления связей слов (по типу «народной этимологии»);

5) В процессе словоизменения и словообразования детей с ОНР слабо представлена генерализация (или сверхгенерализация), т.е. выявление правил



и закономерностей функционирования языковых единиц и их обобщение в процессе продуцирования речи;

б) Для процессов словоизменения и словообразования дошкольников с ОНР характерна языковая асимметрия, т.е. ярко выраженное отступление от регулярности, единообразия в строении и функционировании языковых знаков (10).

Таким образом, у детей с ОНР имеется нарушение как в дифференциации грамматических и деривационных значений (на уровне семантики), так и в соотношении значений с определенным языковым оформлением (на формально-языковом уровне). Однако ведущими являются нарушения на семантическом уровне, трудности дифференциации грамматических и деривационных значений (21).

Грамматические и деривационные значения являются более отвлеченными, абстрактными, чем лексические значения. Они не имеют четко выраженной связи с предметами, действиями, признаками. Усвоение грамматических и деривационных значений и оперирование ими предполагает определенную сформированность процессов анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования. В связи с этим, при овладении грамматическим строем речи у детей с ОНР возникают существенные трудности, прежде всего, в усвоении и дифференциации грамматических и деривационных значений.

Согласно исследованиям О.М. Вершининой, у детей с ОНР III уровня часто возникают ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами (6). При составлении предложений по картинке дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо.

Поскольку у детей с общим недоразвитием речи неравномерно усваиваются разные части речи, можно предположить, что имена

прилагательные формируются позже других частей речи. При этом наиболее существенными и выраженными признаками несформированности словообразовательных процессов у этих детей являются нарушения выделения, обобщения и дифференциации значений словообразовательных аффиксов; использование наиболее продуктивных словообразовательных аффиксов; недостаточная сформированность словообразовательных типов-моделей (16, 23).

При самостоятельном образовании производных имен прилагательных детьми с ОНР были выявлены следующие лексические ошибки:

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

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

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

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

5. Наложение суффиксов. Например, «черничный джем» — «чернивный», «грибной суп» — «грибиновый». Возникновение этой ошибки объясняется тем, что ребенок здесь как бы усиливает качественную оценку

предмета, объекта или явления, либо, напротив, подчеркивает лишь частичную ее выраженность.

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

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

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

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

10. Использование приставки. Например, «грушевое варенье» — «игрушеновое варенье»; кроме того, дети с ОНР, если правильно образовывали словоформу, то при этом могли допускать нарушения согласования и воспроизводить ее в косвенном падеже. Например, «черничный джем» — «черничная джем», «вишневое варенье» — «вишневая варенье».

11. Неправильный выбор основы мотивирующего слова. При верном выборе корневой морфемы дети с ОНР образовывали прилагательные при помощи продуктивных суффиксов для данной словообразовательной модели. Например, «шишка ели» — «шишковая». Встречаются единичные случаи неправильного выбора мотивирующего слова с ненормативным словообразованием. Например, «горка из снега» — «снегопадная» (5).

Встречаются также ошибки, связанные с заменой нужного суффикса суффиксами другого деривационного значения. В ряде случаев дети сохраняли правильную основу производного слова, но образование притяжательных прилагательных с суффиксом -й- осложнялось добавлением «лишнего» суффикса («медвежее», «лисичья») (5, 30).

При исследовании навыка словообразования притяжательных прилагательных (в основном с помощью суффиксов –ин-, –ов-) Р.Е. Левиной выявлено, что дети с ОНР хуже образуют притяжательные прилагательные, чем качественные и относительные, хотя принадлежность осознается дошкольниками раньше других значений. Причину трудностей в данном случае можно объяснить, прежде всего, тонкой семантической противопоставленностью словообразовательных аффиксов этих прилагательных, выражающих принадлежность либо к индивиду (суффикс –ин), либо к классу (суффикс –й-), а также большим количеством чередований при словообразовании. Дети часто применяют высокопродуктивные для этого типа суффиксы –ин-, –ов- («медведино ухо», «волчин хвост», «волковый хвост», «лисовая лапа») (19)

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

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

индивиду они имеют суффикс «ин» и краткую форму окончаний («мамин», «папин»). Непонимание противопоставлений этих принадлежностей по значению и формальному выражению приводит к тому, что дети с ОНР смешивают не только суффиксы, но и звуковую оболочку флексии. При преобразовании прилагательных часто встречаются ошибки, связанные с заменой на существительное («лапа кошки»– «у кошки») (25).

Анализ словообразования прилагательных у детей с ОНР свидетельствует о том, что некоторые общие закономерности речевого онтогенеза характерны и для этой категории детей (19). Так, среди форм словообразования прилагательных наиболее усвоенными детей с ОНР являются притяжательные прилагательные, а наименее усвоенными - относительные прилагательные. Вместе с тем, исследования словообразования прилагательных у детей с ОНР старшего дошкольного и младшего школьного возраста выявляют значительное различие уровней сформированности навыков словообразования у детей с ОНР и у детей с нормальным развитием речи, а также своеобразие этого процесса у детей с общим недоразвитием речи (33).

Таким образом, речевая и неречевая симптоматика в структуре ОНР отражается на процессе формирования навыка словообразования и оказывают отрицательное влияние на формирование процессов выделения, обобщения и продуцирования словообразовательных моделей. К особенностям формирования навыка словообразования прилагательных у детей с ОНР можно отнести неоднородность сформированности различных словообразовательных навыков, большое количество ненормативных образований форм слов и нарушения звукослоговой структуры производного слова.

### **1.3 Основные направления работы по формированию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Являясь составной частью общей языковой способности человека, при онтогенетическом развитии речи словообразование формируется спонтанно, по принципу саморазвития в дошкольном возрасте и, далее, совершенствуется в школьном периоде (38). Доказано, что несформированность навыка словообразования оказывает негативное влияние на овладение детьми с ОНР устной и письменной речью, существенно снижает успешность в усвоении учебных знаний, умений и навыков в процессе школьного обучения, препятствует полноценному развитию языковой способности и речевой коммуникации в целом. В старшем дошкольном возрасте программа рекомендует знакомить детей с типичными способами словообразования.

В процессе работы над формированием навыка словообразования прилагательных у 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 (32).

Преодоление несформированности навыка словообразования прилагательных осуществляется при прохождении программы к оррекции ОНР, в тесной взаимосвязи с развитием всех компонентов языковой системой, но особенно с обогащением словарного запаса и развитием грамматического строя.

Словообразовательные ошибки дошкольников с ОНР могут быть обусловлены следующими механизмами:

- несформированностью обобщенного представления о морфеме;
- неусвоением сложных правил выбора и употребления морфем в языке;
- несформированность предпосылок развития словообразовательных навыков. (36)

Исходя из данных механизмов можно выделить задачи коррекционно-логопедической работы по формированию навыка словообразования прилагательных:

1. Учить детей понимать смысловозначительную функцию словообразовательных морфем.
2. Сформировать обобщенное представление об имени прилагательном.
3. Упражнять детей с ОНР в умении соединять словообразовательные морфемы в рамках целого слова в соответствии как с семантическими так и с фонетическими правилами словообразования прилагательных.
4. Закрепление полученных навыков словообразования прилагательных в контекстной речи (20).

Формирование навыков словообразования органично встраивается в целостную систему коррекционно-воспитательного воздействия при общем недоразвитии речи, реализуемую в дошкольных учреждениях, и согласуется с основными принципами и направлениями образовательного процесса.

Р.Е. Левина утверждает, что овладение словообразовательными навыками становится доступным лишь детям с ОНР III уровня речевого развития (19). С тех пор практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, так или иначе отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов (А.В. Ястребова, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева и другие). Эти введения носили, как правило, характер констатации тех отдельных трудностей, которые испытывают дети с ОНР при самостоятельном продуцировании производных

наименований. На этой основе были определены некоторые направления и отдельные приемы по развитию навыка словообразования прилагательных у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Для дальнейшей работы нами были проанализированы методики развития и формирования словообразовательных умений и навыков, разработанные в современной логопедии Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, И.В. Марусевой и др.

Так, Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова считают, что «Развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно – параллельно». Т.е. коррекционно-педагогическая работа над развитием навыка словообразования прилагательных должна производиться скоординировано с процессами формирования навыка словообразования других частей речи (18).

Авторы выделяют 3 этапа логопедической работы по формированию навыка словообразования:

I этап. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

II этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

III этап. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

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

Содержание этапов коррекционно-педагогической работы, предложенные авторами, представлены в таблице 1.2.



Таблица 1.2

Основные этапы коррекционно-педагогической работы по формированию навыка словообразования прилагательных у дошкольников с ОНР (по методике Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой)

Этапы	Содержание
I	Образование притяжательных прилагательных с суффиксом –ин-
II	притяжательные прилагательные с суффиксом –и- без чередования (лисий); относительные прилагательные с суффиксами –н-, -ан-, -ян-, -енн-; качественные прилагательные с суф-фиксами –н-, -ив-, -чив-, -лив-
III	притяжательные прилагательные с суффиксом –и- с чередованием (волчий); относительные прилагательные с суффиксами –ан-, -ян-, -енн-; качественные прилагательные с суффиксом –оват-, -еньк-

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина предлагают методику коррекционно-педагогической работы по формированию навыков словообразования (34, 35). Обучение детей с ОНР III уровня речевого развития осуществляется на протяжении двух лет.

На первом году обучения основными задачами и направлениями работы являются:

1) формирование практических навыков словообразования и практическое усвоение некоторых способов словообразования с использованием существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и глаголов с приставками на-, по-, вы- (Первый период обучения)

2) продолжить знакомство детей с различными способами словообразования. Внимание детей привлекается к образованию прилагательных с помощью суффиксов, при этом подчёркиваются звуковые и смысловые различия между словами. Детей учат вслушиваться в окончания прилагательных (мужской, сред-ний, женский род), отвечать на вопросы типа «про какой предмет можно сказать деревянный? Деревянная? Деревянное?»

(пирамида, линейка, башня, колесо)». Словарная работа тесно связана с практическим усвоением грамматических форм слов. Различения и выделение в словосочетаниях признаков предметов по их названию и вопросам: какой? какая? какое? требует умения вслушиваться в слова и правильно соотносить окончание вопросительного слова и прилагательного. Постепенно правильно образованные детьми прилагательные включаются в разнообразные упражнения, требующие от них самостоятельного образования соответствующей формы слов в зависимости от рода, числа, падежа существительного, с которым они согласуются (Второй период обучения).

3) закрепить навыки употребления относительных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов: -ов, -ин, -ив, -ев, -ан, -ян. (берёзовый, звериный, вишневый, кожаный, серебряный), образование менее употребительных притяжательных прилагательных (вороний клюв, орлиное гнездо, крыло), образование прилагательных, имеющих ласкательное значение, с использованием суффиксов: -еньк –оньк (белый – беленький, легкий – легонький), формирование практического навыка согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже (Третий период обучения).

На втором году обучения практикуется употребление навыков словообразования слов с ласкательными и увеличительными оттенками, прилагательных со значениями соотнесенности с продуктами питания, материалами и растениями, а так же употребление слов с эмоционально оттеночным значением; самостоятельная постановка вопросов «какая?», «какой?» и закрепление прилагательных-антонимов, образование сравнительной степени прилагательных (34, 35).

Т.В.Тумановой в содержание логопедической работы предложено включить дополнительные разделы по формированию у дошкольников с недоразвитием речи способности к словообразованию. Ею был проведен

эксперимент, показывающий, что низкая готовность к проведению словообразовательных операций у детей с общим недоразвитием речи объясняется несформированностью как когнитивных, так и речевых предпосылок. Исходя из этого была разработана методика формирования готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи, путем включения в содержание логопедической работы дополнительных разделов по формированию у дошкольников с ОНР способности к словообразованию (30, 31).

Первый из разделов – ориентировочный – направлен на выявление наиболее общих правил словообразования. В разделе выявляются два направления:

1. Формирование предварительной ориентировки детей в морфемной структуре слов на основе их бинарного противопоставления, сопровождающегося сравнением их содержательного аспекта.

2. Формирование речемыслительного уровня антиципации (т.е. обобщения) и, как следствие, обобщённого восприятия морфем.

Второй раздел – формирование навыков осознанного применения словообразовательных правил. Логопедическая работа при этом опирается на демонстрацию словообразовательных отношений в максимально наглядном виде, например, в виде особых графических уровней.

И.В. Марусева отмечает, что игра является наиболее оптимальной формой организации коррекционной работы с детьми дошкольного возраста. По ее утверждению, игра дает умение ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, дает психологическую устойчивость, снимает уровень тревожности, который так высок сейчас у родителей и передается детям, вырабатывает активное отношение к жизни и целеустремленность в выполнении поставленной цели (23).

Дети с общим недоразвитием речи интеллектуально здоровы, следовательно, потребности в игре у них такие же, как и у их сверстников.

Но, при обследовании этих детей, отмечается, что у большинства из них нарушены память, внимание и фонематический слух. Они неправильно понимают обращенную к ним речь, не делают выводов. В играх они нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками из-за неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешными, хотя правила и содержание игры им доступны (24).

Н.В. Нищева в своей примерной адаптированной основной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) старшей группы включает задачи по работе над формированием навыка словообразования (в том числе и прилагательных) в направлении коррекционной и образовательной деятельности по формированию и совершенствованию грамматического строя речи, развитию словаря. В них она включает задачи научить образовывать и использовать в экспрессивной речи относительные и притяжательные прилагательные, обеспечить практическое усвоение некоторых способов словообразования, сформировать умение образовывать и использовать в активной речи сравнительную степень прилагательных (26).

Отражая специфику работы в группе компенсирующей направленности и учитывая основную ее направленность, а так же имея в виду принцип интеграции образовательных областей, автор включает задачи речевого развития не только в образовательную область «Речевое развитие», но и в другие области: познавательное развитие, художественно-эстетическое развитие, социально личностное развитие, физическое развитие.

Целью данной программы является построение системы работы в группах компенсирующей и комбинированной направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) в возрасте с 3 до 7 лет, предусматривающей полную интеграцию действий всех специалистов дошкольного образовательного учреждения и родителей дошкольников. Планирование работы во всех пяти образовательных областях учитывает

особенности речевого и общего развития детей с тяжелой речевой патологией. Содержание программы определено в соответствии с принципами учёта особенностей и закономерностей речевого развития детей в условиях онто- и дизотогинеза; научно обоснованного представления о структуре дефекта, методах и приёмах коррекционного воздействия; системности и преемственности коррекционно-педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР; комплексности коррекционной работы по преодолению нарушения навыка словообразования с учетом дидактических принципов, которые для детей с осложненным ОНР приобретают особую значимость: от простого к сложному, систематичность, доступность и повторяемость материала.

Программа Н.В. Нищевой составлена так, чтобы организация предметно-пространственной среды проводилась согласно возрастным и психологическим особенностям старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Прежде всего учитывается то, что старший дошкольный возраст является сензитивным периодом развития речи. Л.С. Выготский отмечал, что в этом возрасте происходит соединение речи с мышлением. Речь постепенно превращается в важнейший инструмент мышления, поэтому именно в старшей логопедической группе нужно сделать акцент на развитие словаря, словообразовательных навыков, усвоение понятий, и именно в этом возрасте полезно проводить с детьми словесные игры, игры-драматизации, активно использовать театрализованные игры. Особое значение приобретает использование обучающих дидактических игр, в которых начинается формирование мотивации готовности к школьному обучению (26).

Рассмотрим примерную адаптированную основную образовательную программу для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, разработанную профессором Л.В. Лопатиной. Цель реализации «Программы» — проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание

условий для развития ребенка с ТНР, его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности. Коррекционно-образовательный процесс представлен в «Программе» как целостная структура, а сама «Программа» является комплексной (22).

Задачи «Программы»:

- помочь специалистам дошкольного образования в психолого-педагогическом изучении детей с речевыми расстройствами;
- способствовать общему развитию дошкольников с ТНР, коррекции их психофизического развития, подготовке их к обучению в школе;
- создать благоприятные условия для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;
- обеспечить развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, с другими детьми, взрослыми и миром; – способствовать объединению обучения и воспитания в целостный образовательный процесс.

Проблема формирования навыка словообразования занимает в данной программе одно из ключевых мест, так как у исследуемых автором дошкольников с ОНР II и III уровня речевого развития словообразование не сформированно, и способами словообразования дети почти не пользуются.

Различение словообразовательных моделей и грамматических форм слов в импрессивной речи является одним из целевых ориентиров освоения «Программы».

Содержание основного этапа логопедической работы на первой ступени обучения включает в себя обучение самостоятельному использованию отработанных грамматических форм слова и словообразовательных моделей. Особое внимание уделяется дидактическим

играм, в ходе которых у детей в естественной ситуации закрепляются правильные словообразовательные модели и словоформы.

В направления логопедической работы на второй ступени обучения входит развитие навыков понимания и употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, а также различных типов синтаксических конструкций, а так же совершенствование импрессивного и экспрессивного словаря, звукопроизношения, фонематического восприятия, которое способствует усвоению детьми грамматических форм слова и словообразовательных моделей, формированию понимания и различения значений измененных форм слова, выделению звуковых и морфологических элементов слова, образующих новую форму (слово).

Основным в содержании логопедических занятий на третьей ступени обучения является совершенствование механизмов языкового уровня речевой деятельности. В качестве первостепенной задачи выдвигается развитие связной речи детей на основе дальнейшего расширения и уточнения словаря импрессивной и экспрессивной речи, возможностей дифференцированного употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей (параллельно с формированием звукопроизношения и слухопроизносительных дифференцировок), различных синтаксических конструкций. Таким образом, коррекционно-логопедическое воздействие направлено на развитие различных компонентов языковой способности (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, семантического) (22).

Изучив и проанализировав существующие методики и программы ведущих исследователей по формированию навыков словообразования прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи, мы можем сделать следующие выводы:

- 1) Во всех существующих методиках коррекционно-педагогическая работа, направленная на развитие навыка словообразования определенной

части речи (в нашем случае – прилагательных) должна проводиться по последовательно-параллельному принципу с работой по формированию навыка словообразования других частей речи;

2) Процесс формирования навыков словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи происходит поэтапно. Вначале идёт этап ориентировочный, в котором дети знакомятся с общими правилами словообразования прилагательных. Затем идет этап, в котором у детей формируются навыки осознанного применения словообразовательных правил;

3) Логопедическая работа по коррекции навыков словообразования прилагательных у детей с ОНР реализуется с учетом общедидактических и специфических принципов работы. Логопедическая работа по реализации вышеизложенных направлений осуществляется в тесной взаимосвязи с процессом обогащения словаря и развитием грамматического строя речи (данная специфика обусловлена структурой дефекта детей с ОНР).

**Вывод по главе 1.** Словообразовательные средства служат пополнению лексического состава языка новыми словами, формированию лексического значения производного, отнесению производных слов к определенным грамматическим классам. Нарушения речи у детей с ОНР отражаются на навыке словообразования и протекании периода детского словотворчества, оказывают отрицательное влияние на формирование процессов выделения, обобщения и продуцирования словообразовательных моделей. К общим тенденциям, характерным для детей с ОНР, следует отнести следующие: тенденция выравнивания основы (отсутствуют чередования, изменение ударения, нарушение основы), переход от простого к сложному в плане языкового оформления и семантики, унификация флексий, замена непродуктивных морфем словообразования продуктивными, ненулевых окончаний – нулевыми.



Коррекция навыка словообразования прилагательных у дошкольников с ОНР должна проводиться в соответствии с поэтапным формированием устной речи в рамках совершенствования лексико-грамматических средств языка. В ее основе должно лежать обучение дошкольников составлению предложений, виды которых постепенно усложняются в соответствии с закономерностями развития речи у детей в норме. Выявление специфики нарушений системы словообразования прилагательных у детей с ОНР позволяет предусмотреть наибольший объем речевых упражнений на наименее сформированные компоненты словообразования у детей с ОНР.

Для реализации экспериментального исследования по формированию навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами была выбрана методика Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, потому что целью данной методики является уточнение структуры значения прилагательного, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закрепление связей между словами. Цикл, предлагаемых упражнений, по данной методике, разработан с учётом закономерностей нормального онтогенеза. Представленные игры и упражнения предусматривают постепенное усложнение форм речи, заданий и речевого материала.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

### **2.1 Анализ уровня сформированности навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Изучив проблему словообразования дошкольников и проанализировав научно-педагогическую литературу по этой проблеме, мы поставили целью констатирующего этапа экспериментального исследования – выявить особенности навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с ОНР. Для этого нами было проведено исследование на базе МБДОУ детского сада компенсирующего вида №12 г.Белгорода с 21.11.16 г. по 03.12.16 г.

Задачи исследования:

- 1) Выявить особенности процесса словообразования прилагательных у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста;
- 2) Сравнить особенности словообразования прилагательных у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста с их сверстниками с нормальным уровнем речевого развития;

Экспериментальную группу составили 15 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (Приложение 2). Имеющиеся нарушения в речи детей, согласно заключению ПМПК, касаются в основном сложных (по значению и оформлению) речевых единиц. Контрольная группа состояла из 12 детей с нормальным речевым развитием (Приложение 2)

В целом в речи детей из экспериментальной группы наблюдаются замены слов, близких по значению, отдельные аграмматичные фразы, искажения звуко-слоговой структуры некоторых слов, недостатки произношения наиболее сложных по артикуляции звуков.

Активный, и особенно пассивный, словарь детей значительно обогащается за счет существительных и глаголов. Вместе с тем в процессе речевого общения часто имеет место неточный отбор слов, следствием чего являются вербальные парафазии («Мама моет ребенка в корыте», кресло - «диван», смола - «зола», вязать - «плести», строгать - «чистить»). Дети используют в речи в основном простые предложения. При употреблении сложных предложений, выражающих временные, пространственные, причинно-следственные отношения, появляются выраженные нарушения.

Изучение анамнестических данных показало, что у каждого ребенка из группы в большей или меньшей степени отмечалось то или иное неблагополучие в пренатальный, либо натальный или постнатальный период его развития. В анамнезе некоторых детей присутствовали сведения о неблагоприятном течении беременности (интоксикации, инфекции), в одном случае беременность матери наступила раньше, чем через год после предыдущей и была осложнена токсокозом первого триместра. У других отмечались осложнения во время родов (асфиксии в результате обвития пуповиной, природовые мозговые травмы из-за применения механических средств родовспоможения, стремительные, преждевременные роды). У многих детей наблюдалась в различной степени соматическая ослабленность, отмечались частые инфекционные заболевания на первом году жизни, среди которых преобладали отиты и аденоиды, а также некоторые другие заболевания.

На констатирующем этапе экспериментальной работы применялась методика Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой по обследованию навыка словообразования (20) (Приложение 3). Система оценки результатов представлена в таблице 2.1.

Таблица 2.1

**Система оценки уровня сформированности навыка словообразования  
прилагательных у старших дошкольников**

Баллы	Критерии оценки	Уровень
1	Ребёнок отказывался отвечать на вопросы; не понимал задаваемых вопросов	Очень низкий
2	С трудом отвечал, не до конца понимал поставленный вопрос, помощь взрослого не принимал или не мог воспользоваться	Низкий
3	Отвечал правильно при помощи взрослого	Средний уровень
4	Отвечал самостоятельно, но требовалось время на обдумывание	Высокий уровень

Проанализируем полученные в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы результаты по каждому заданию в отдельности.

Количественный анализ результатов выполнения экспериментальной группой задания №1 по исследованию уровня сформированности навыка словообразования качественных прилагательных представлены в таблице 2.2:

Таблица 2.2

**Уровень развития навыка словообразования качественных прилагательных у  
старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого  
развития**

№ п/п	Имя ребенка	Задание №1	Уровень
1	Аня Т.	3	низкий
2	Альбина Щ.	2	низкий
3	Борис И.	1	средний
4	Варвара И.	2	средний
5	Глеб И.	2	средний
6	Дарья И.	2	средний
7	Дмитрий М.	2	низкий

8	Евгений Х.	1	очень низкий
9	Елена Г.	3	средний
10	Ирина В.	3	низкий
11	Карина В.	3	средний
12	Леонид Ш.	2	низкий
13	Михаил Н.	1	средний
14	Ольга Е.	3	средний
15	Федор Д.	2	низкий
Средний балл		2,1	Низкий

Из таблицы 2.2. можно просмотреть результаты выполнения детьми с общим недоразвитием речи задания №1, направленного на обследование сформированности навыка словообразования качественных прилагательных и исследование дифференциации в экспрессивной речи. Средний балл выполнения задания составил 2,1, что соответствует низкому уровню. При выполнении заданий дети допускали следующие ошибки: лексические замены – «День, когда светит солнце? – Теплый», «День, когда на улице мороз? – Холодный» (Леонид Ш.); образование нелогизмов – «Как назвать зайца за трусость? – Трусовый» (Михаил Н.), «Как назвать медведя за силу? – Сильный» (Евгений Ш.). Таким образом, у дошкольников экспериментальной группы уровень навыка словообразования качественных прилагательных низкий.

Количественный анализ результатов выполнения старшими дошкольниками с ОНР задания №2, направленного на исследование уровня развития навыка словообразования качественных прилагательных со значением незначительной степени (Таблица 2.3):

Таблица 2.3

Уровень развития навыка словообразования качественных прилагательных со значением незначительной степени качества у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития

№ п/п	Имя ребенка	Задание №2	Уровень
1	Аня Т.	1	очень низкий
2	Альбина Щ.	2	низкий
3	Борис И.	2	низкий
4	Варвара И.	2	низкий
5	Глеб И.	1	очень низкий
6	Дарья И.	1	очень низкий
7	Дмитрий М.	1	очень низкий
8	Евгений Х.	1	очень низкий
9	Елена Г.	1	очень низкий
10	Ирина В.	2	низкий
11	Карина В.	2	низкий
12	Леонид Ш.	2	низкий
13	Михаил Н.	3	средний
14	Ольга Е.	2	низкий
15	Федор Д.	2	низкий
Средний балл		1,7	очень низкий

Из таблицы 2.3 можно увидеть, что средний бал экспериментальной группы составляет 1,7, что соответствует очень низкому уровню. Дети с трудом отвечали на вопросы, допускали разнообразные ошибки: замена суффиксов – «сладковый» (Елена Г.); наложение суффиксов – «кислуноватый» (Дмитрий М.); использование уменьшительно-ласкательного суффикса – «длинноватый –длинненький» (Дарья И.). Эти ошибки, на наш взгляд, связаны с редким употреблением данной словообразовательной модели в повседневной речи, а также с низким

уровнем чувства языка у детей, так как даже предъявление образца, утрированное выделение необходимого словообразовательного аффикса не привело к правильному ответу. Дети либо отказывались от ответа, либо образовывали прилагательные с помощью уменьшительно – ласкательных суффиксов, либо просто повторяли предъявляемое им слово.

Количественный анализ результатов выполнения экспериментальной группой задания №3 по исследованию уровня сформированности навыка словообразования отглагольных качественных прилагательных представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4

Уровень развития навыка словообразования отглагольных качественных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития

№ п/п	Имя ребенка	Задание №3	Уровень
1	Аня Т.	1	очень низкий
2	Альбина Щ.	2	низкий
3	Борис И.	2	низкий
4	Варвара И.	1	очень низкий
5	Глеб И.	0	очень низкий
6	Дарья И.	1	очень низкий
7	Дмитрий М.	1	очень низкий
8	Евгений Х.	1	очень низкий
9	Елена Г.	1	очень низкий
10	Ирина В.	2	низкий
11	Карина В.	2	низкий
12	Леонид Ш.	1	очень низкий
13	Михаил Н.	2	низкий
14	Ольга Е.	1	очень низкий
15	Федор Д.	2	низкий
Средний балл		1,3	очень низкий

Из таблицы 2.4 видны результаты выполнения задания №3, направленного на обследование уровня развития навыка словообразования отглагольных качественных прилагательных. При выполнении этого задания наиболее часто встречающимися ошибками являлись замены суффиксов (Леонид Ш. – «пугачий») и образование неологизмов (Глеб И. – «говорливый»). Средний балл за это задание составил 1,3, что является очень низким значением.

Результаты выполнения экспериментальной группой задания №4 по исследованию уровня развития навыка словообразования относительных прилагательных мы представим в таблице 2.5.

Таблица 2.5

Уровень развития навыка словообразования относительных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития

№ п/п	Имя ребенка	Задание №4	Уровень
1	Аня Т.	1	очень низкий
2	Альбина Щ.	2	низкий
3	Борис И.	1	очень низкий
4	Варвара И.	2	низкий
5	Глеб И.	1	очень низкий
6	Дарья И.	1	очень низкий
7	Дмитрий М.	1	очень низкий
8	Евгений Х.	1	очень низкий
9	Елена Г.	2	низкий
10	Ирина В.	2	низкий
11	Карина В.	2	низкий
12	Леонид Ш.	2	низкий
13	Михаил Н.	1	очень низкий
14	Ольга Е.	1	очень низкий



15	Федор Д.	1	очень низкий
Средний балл		1,4	очень низкий

В таблице 2.5 можно увидеть результаты задания №4, направленного на обследование сформированности навыка словообразования относительных прилагательных. Средний балл составил 1,4 - очень низкий уровень, это задание оказалось одним из наиболее сложных для детей. При обследовании образования относительных прилагательных детьми экспериментальной группы было допущено большое количество разнообразных ошибок: замена суффиксов (Дмитрий М.: «шерстивая», «соломная», Ольга Е.: «клювовый»); неправильное употребление суффикса одновременно с отсутствием чередования (Борис И.: «снеговой», «бумаговая»); неправильное использование производной основы (Аня Т.: «пушловая», «клюкловая»); употребление прилагательного иного лексического значения, близкого по семантике или по звучанию (Дмитрий М.: шерстяная - теплая, грибной - лесной, Евгений Х.: клюквенный - ягодный). Таким образом, у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, уровень навыка образования слов суффиксальным способом - очень низкий.

Количественный анализ результатов выполнения экспериментальной группой задания №5 по исследованию уровня развития навыка словообразования притяжательных прилагательных отображен в таблице 2.6.

Таблица 2.6

Уровень развития навыка словообразования притяжательных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития

№ п/п	Имя ребенка	Задание №5	Уровень
1	Аня Т.	1	очень низкий

2	Альбина Щ.	1	очень низкий
3	Борис И.	0	очень низкий
4	Варвара И.	1	очень низкий
5	Глеб И.	0	очень низкий
6	Дарья И.	1	очень низкий
7	Дмитрий М.	1	очень низкий
8	Евгений Х.	0	очень низкий
9	Елена Г.	1	очень низкий
10	Ирина В.	1	очень низкий
11	Карина В.	1	очень низкий
12	Леонид Ш.	2	низкий
13	Михаил Н.	1	очень низкий
14	Ольга Е.	1	очень низкий
15	Федор Д.	1	очень низкий
Средний балл		0,9	очень низкий

В таблице 2.6. можно просмотреть результаты выполнения детьми с общим недоразвитием речи задания №5, направленного на обследование сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных «Чей хвост?». Средний балл выполнения задания составил 0,9 что соответствует очень низкому уровню. При обследовании навыка образования притяжательных прилагательных дошкольники отвечали следующим образом: «волкин хвост», «собакин хвост» (Федор Д.), «кошкин хвост» (Альбина Щ.), «лисин хвост» (Глеб И.) и т.п., что говорит о несформированном навыке образования притяжательных прилагательных. Таким образом, у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, уровень навыка образования слов суффиксальным способом - очень низкий.

Количественный анализ результатов старших дошкольников с ОНР по выполнению задания №6, направленного на исследование уровня развития навыка словообразования прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением (Таблица 2.7):

Таблица 2.7

Уровень развития навыка словообразования прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития

№ п/п	Имя ребенка	Задание №6	Уровень
1	Аня Т.	1	очень низкий
2	Альбина Щ.	2	низкий
3	Борис И.	1	очень низкий
4	Варвара И.	2	низкий
5	Глеб И.	1	очень низкий
6	Дарья И.	1	очень низкий
7	Дмитрий М.	1	очень низкий
8	Евгений Х.	1	очень низкий
9	Елена Г.	2	низкий
10	Ирина В.	2	низкий
11	Карина В.	2	низкий
12	Леонид Ш.	2	низкий
13	Михаил Н.	1	очень низкий
14	Ольга Е.	1	очень низкий
15	Федор Д.	1	очень низкий
Средний балл		1,4	очень низкий

Из таблицы 2.7 можно увидеть, что средний бал экспериментальной группы составляет 1.4, что соответствует очень низкому уровню развития навыка словообразования прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением. Дети с трудом отвечали на вопросы, допускали разнообразные ошибки: замена суффиксов – «теплечкая» (Евгений Х.); наложение суффиксов - «маловатенькая» (Дмитрий М.); нарушение акцентуации; использование приставки.

Количественный анализ результатов старших дошкольников с ОНР по выполнению задания №7, направленного на исследование уровня развития простой сравнительной степени прилагательного (Таблица 2.8):

Таблица 2.8

Уровень развития навыка словообразования простой сравнительной степени прилагательного у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития

№ п/п	Имя ребенка	Задание №7	Уровень
1	Аня Т.	1	очень низкий
2	Альбина Щ.	1	очень низкий
3	Борис И.	0	очень низкий
4	Варвара И.	1	очень низкий
5	Глеб И.	0	очень низкий
6	Дарья И.	1	очень низкий
7	Дмитрий М.	1	очень низкий
8	Евгений Х.	0	очень низкий
9	Елена Г.	1	очень низкий
10	Ирина В.	1	очень низкий
11	Карина В.	1	очень низкий
12	Леонид Ш.	2	низкий
13	Михаил Н.	1	очень низкий
14	Ольга Е.	1	очень низкий
15	Федор Д.	1	очень низкий
Средний балл		1	очень низкий

В таблице 2.8 можно просмотреть результаты выполнения детьми экспериментальной группы задания №7, в котором детям было предложено закончить предложения, сформировав прилагательное простой сравнительной степени. Средний балл составил 0,9 (очень низкий уровень). К наиболее часто встречающимся ошибкам можно отнести употребление

качественной степени прилагательного с вспомогательным словом вместо требуемой сравнительной - «более сильный» (Борис И.); замена суффиксов – «громчее» ( Варвара И.); неправильный подбор основы – «высотее» (Дарья И.), «красивше» (Аня Т.). Также многих детей отмечались замена нормативного словообразовательного аффикса на аффикс существующий в языковой системе – «вкусный – вкусенький» (Варвара И.), замена производного слова на готовую лексику – «река шире – река большая» (Михаил Н.).

Обобщив результаты выполнения старшими дошкольниками экспериментальной группы серии диагностических заданий констатирующего этапа эксперимента, мы представили общий количественный анализ в таблице 2.9.

Таблица 2.9

Результаты исследования уровня развития навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (этап констатирующего эксперимента)

	Ф.И.ребёнка	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7
1	Аня Т.	3	1	1	1	1	1	1
2	Альбина Щ.	2	2	2	2	1	2	2
3	Борис И.	1	2	2	1	0	1	1
4	Варвара И.	2	2	1	2	1	2	1
5	Глеб И.	2	1	0	1	0	1	0
6	Дарья И.	2	1	1	1	1	1	1
7	Дмитрий М.	2	1	1	1	1	1	0
8	Евгений Х.	1	1	1	2	0	1	0
9	Елена Г.	3	1	1	2	1	2	1
10	Ирина В.	3	2	2	2	1	1	1
11	Карина В.	3	2	2	2	1	2	2
12	Леонид Ш.	2	2	1	2	2	1	1
13	Михаил Н.	1	3	2	1	1	1	2

14	Ольга Е.	3	2	1	1	1	1	1
15	Федор Д.	2	2	2	1	1	1	1
Среднее арифметическое		2,1	1,7	1,3	1,4	0,9	1,3	1

Качественный анализ результатов исследования уровня развития навыка словообразования прилагательных в экспериментальной группе:

1) Практически все дети (12 детей) правильно образовывали прилагательные со значением ласкательности, что связано с тем, что данная словообразовательная модель наиболее часто употребляется в повседневной речи (в том числе и в детской литературе) и появляется на более ранних этапах развития ребенка.

2) 3 ребенка (20%) правильно образовывали прилагательные со значениями неполноты качества, что связано с редким употреблением данной словообразовательной модели в повседневной речи, а также с низким уровнем чувства языка у детей, так как даже предъявление образца, утрированное выделение необходимого словообразовательного аффикса не привело к правильному ответу. Дети либо отказывались от ответа, либо образовывали прилагательные с помощью уменьшительно - ласкательных суффиксов, либо просто повторяли предъявляемое им слово.

3) 7 детей (47%) смогли образовать сравнительную степень прилагательных. При этом у многих детей отмечались замена нормативного словообразовательного аффикса на аффикс существующий в языковой системе (вкусный - вкусенький), замена производного слова на готовую лексику (река шире - река большая) 3 ребенка (20%) правильно образовывали прилагательные с увеличительными значениями, что связано с нечастым употреблением данной словообразовательной модели с недостаточным словарным запасом детей.

В остальных случаях дети либо отказались выполнять задания, либо заменили нормативный словообразовательный аффикс на аффиксы имеющиеся в языковой системе (грязный-прегрязный; хитрый - прехитрый).

4) При образовании относительных прилагательных только 5 (33%) детей справились с заданием безошибочно. Это дети, у которых не отмечается нарушения лексико-грамматического строя речи. Для остальных 10-ти детей характерны следующие ошибки:

- нарушение звукослоговой структуры производного слова (меховая - мехая; сосновая - сосная).

- замена одного словообразовательного аффикса на другой (морозный - морозовый; шерстяной - шерсистый; металлическая - метальная).

- ошибочная постановка ударения (пуховая, меховая)

Эти ошибки, на наш взгляд, могут быть связаны собственно с недостаточным развитием у детей словообразовательной компетенции.

5) При исследовании притяжательных прилагательных отмечалось:

- неадекватная замена производного слова на готовую лексему (медвежий - бурый)

- замена производного слова на ситуативное высказывание (на вопрос: Как называется хвост лисы? Чей он? Ребенок отвечает: Хвост лисы и есть хвост лисы)

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

- добавление в структуру производного слова лишнего суффикса (заячичин).

Полностью справились с данной серией заданий 6 детей (40%).

6) При исследовании способности образовывать сложные имена прилагательные 40% (6) детей правильно справились с заданием (дети для

которых не характерны нарушения лексико-грамматического строя речи). Остальные дети отказались от выполнения задания, что говорит о сложности данной словообразовательной модели у детей с ОНР.

Данные о выполнении тестовых заданий в группе детей с ОНР и в группе детей с нормальным уровнем речевого развития отображены в таблице 2.10.

Таблица 2.10

Результаты исследования уровня развития навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с нормальным речевым развитием (этап констатирующего эксперимента)

	Ф.И.ребёнка	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7
1	Анатолий Г.	3	4	4	4	4	3	4
2	Василий К.	4	4	4	4	3	3	4
3	Владимир П.	4	3	3	4	4	4	3
4	Дмитрий А.	3	4	4	4	4	4	4
5	Жанна У.	4	3	4	4	3	4	4
6	Иван В.	3	4	4	4	4	4	4
7	Леонид П.	4	4	4	4	3	3	4
8	Максим И.	3	4	4	4	4	4	4
9	Мария Т.	4	3	4	4	3	4	4
10	Павел З.	3	4	4	4	4	3	4
11	Светлана В.	4	3	4	4	3	4	4
12	Софья А.	3	4	4	4	4	4	4
Среднее арифметическое		3,5	3,6	3,9	4	3,25	3,4	3,9

Проанализируем результаты качества выполнения тестовых заданий по исследованию уровня словообразования прилагательных в контрольной группе. Анализ экспериментальных данных позволил выявить следующие особенности, характерные для детей с нормальным речевым развитием:



Дети контрольной группы так же, как и дети экспериментальной группы, наиболее успешно справились с заданием на образование прилагательных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, что связано с тем, что данная словообразовательная модель появляется намного раньше, чем все остальные. Но в отличие от экспериментальной группы, в которой все дети самостоятельно или с помощью справились с предложенным заданием в контрольной группе только один ребенок не освоил данную словообразовательную модель, и даже предъявление образца, т.е. обучающий эксперимент, не привели его к правильному ответу.

Наиболее трудными для выполнения оказались задания на образование притяжательных прилагательных, что связано со сложностью данных словообразовательных моделей и с более поздним их появления в речи.

При выполнении заданий детьми с ОНР отмечались следующие ошибки: замены одного словообразовательного аффикса на другой, имеющаяся в языковой системе (злющая - злючая, зловейшая; хвост белки - белкин), неадекватная замена производного слова на готовую лексику (нож из железа - острый, толстая книга - толстуха, повтор предлагаемого слова как аффикса (кастрюля из металла - изметальная, варенье из клубники - клубничичное); отказ от выполнения задания (не знаю).

Дети без речевых нарушений выполняли задания более заинтересованно, чем дети экспериментальной группы. При этом отмечались лишь единичные случаи отказа от выполнения задания, даже если дети не знали, как его выполнять. 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.

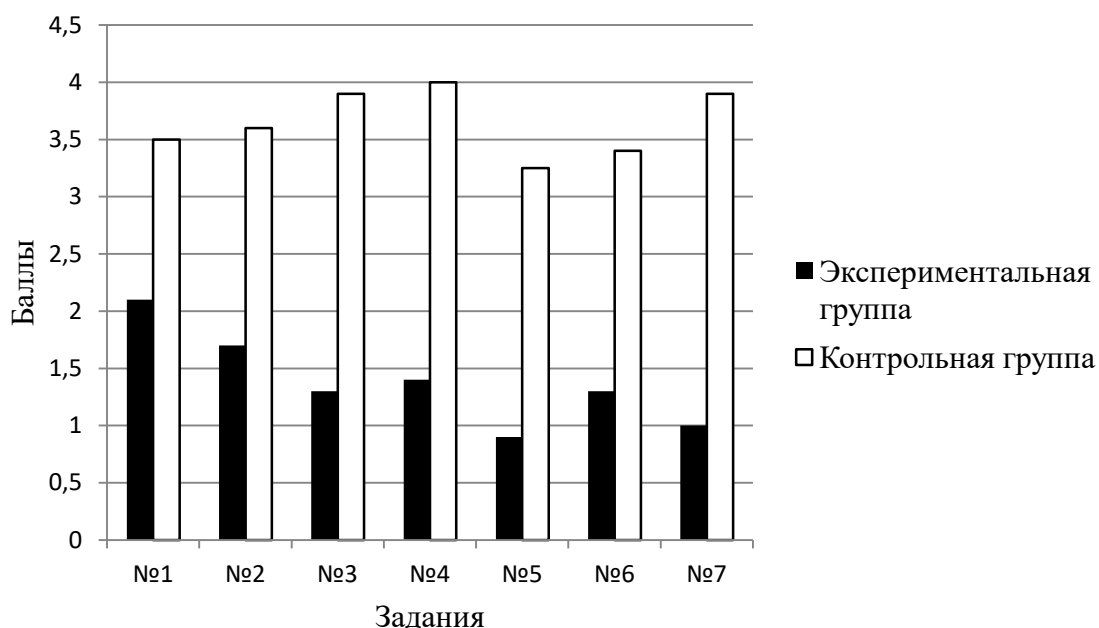


Рис. 2.1. Средние показатели уровня развития навыка словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи и у дошкольников с нормальным речевым развитием.

Первая группа данных на рисунке - данные экспериментальной группы, вторая группа данных - данные контрольной группы. Как видим, что первая группа данных по всем показателям ниже второй, что свидетельствует о проблемах в словообразовании прилагательных у детей с общим недоразвитием речи.

Таким образом, дети дошкольного возраста, имеющие общее недоразвитие речи, показали очень низкий уровень развития навыка словообразования. Наибольшие затруднения вызывают задания по образованию притяжательных и относительных прилагательных, т.е. суффиксальный способ словообразования.

Проведенное исследование показало, что в соответствии с предложенной системой оценки общие показатели состояния навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи достаточно низкие. Исходя из теоретических разработок,

рассмотренных в первой части данной квалификационной работы, из результатов констатирующей части исследования, где обозначены «слабые» места в формировании процесса словообразования прилагательных у детей с общим недоразвитием речи видно, что требуется проведение формирующей работы в данном направлении и коррекция имеющихся результатов у данной группы детей возможна.

## **2.2 Методические рекомендации по формированию навыка словообразования прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Развитие лексико-грамматической стороны у детей старшего дошкольного возраста с ОНР - одна из основных задач коррекционного обучения и воспитания. Решение этой задачи предполагает формирование и развитие словаря, совершенствование грамматического строя речи, практическое овладение сложными формами словообразования (32).

Исходя из полученных результатов, нами были разработаны методические рекомендации по развитию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников общим недоразвитием речи.

В основу коррекционно-педагогической работы по развитию навыка словообразования старших дошкольников с общим недоразвитием речи должны быть положены следующие принципы:

1) Патогенетический принцип. Недоразвитие словообразовательной стороны речи у дошкольников с ОНР носит вторичный характер. Эти нарушения возникают, в частности из-за того, что нечёткая речь детей не даёт возможности для формирования чёткого слухового восприятия и контроля в выборе соответствующих суффиксов и префиксов. В воспринимаемом от окружающих языковом материале лексическая основа слова выступает для ребёнка постоянным словесным раздражителем, а

служебные части слова – в качестве меняющегося окружения. Логопедическая работа, направленная на развитие словообразования должна быть изначально ориентирована на развитие и понимание словообразовательного значения, приносимого морфемами, а потом уже на их непосредственное использование.

2) Принцип системного подхода. В логопедической работе необходимо учитывать тот факт, что нарушения словообразования взаимосвязаны с её лексикой, поэтому необходимо помочь ребёнку усвоить те нюансы семантических изменений, которые создаются частями слова.

3) Принцип комплексности. Общее недоразвитие речи – сложный синдром, проявляющийся в невротических и речевых симптомах. Это определяет необходимость комплексного воздействия на весь синдром в целом.

4) Принцип учёта «зоны ближайшего развития». Согласно этому принципу, развитие и формирование недостаточных словообразовательных операций должно осуществляться с учётом ближайшего уровня их развития. Планировать задания необходимо таким образом, чтобы существовала возможность их выполнения ребёнком с незначительной помощью со стороны логопеда.

5) Принцип поэтапного («пошагового») формирования психических функций. В процессе коррекции нарушений словообразования выделяют определённые этапы логопедической работы. Становление умственных действий представляют собой сложный и длительный процесс. Формирование словообразования первоначально осуществляется с опорой на вспомогательные средства, на внешние действия. Далее развитие недостаточных словообразовательных операций переводится в речевой план, постепенно сокращается, свёртывается, автоматизируется. Последним этапом в работе над функцией становится перевод умственного действия во внутренний план, его интериоризация.

6) Принцип сознательности. С самого начала логопедической работы необходимо опираться на осознанное выполнение заданий по развитию словообразования. Дети должны чётко понимать цель каждого задания.

7) Принцип дифференцированного подхода. Различие уровней сформированности словообразования предполагает учёт выделенных особенностей. При организации логопедической работы подбираются соответствующие игры и упражнения.

8) Принцип учёта индивидуальных особенностей ребёнка. В логопедической работе необходимо учитывать индивидуальные затруднения каждого конкретного ребёнка, для чего необходимо составить индивидуальные профили состояния словообразования.

9) Принцип учёта ведущей деятельности. В группах дошкольников с ОНР коррекционная работа осуществляется в процессе игровой деятельности, которая является средством развития аналитико-синтетической деятельности, моторики, сенсорной сферы, обогащения словаря, усвоения языковых закономерностей, формирования личности ребёнка.

10) Принцип использования обходного пути. В логопедической работе при нарушенном речевом развитии осуществляется опора на сохранные звенья, афферентации. Развитие и формирование недостаточных словообразовательных операций необходимо проводить с опорой на зрительные и кинестетические афферентации (39).

Опираясь на исследования Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой и др., нами были выделены следующие направления коррекционной работы со старшими дошкольниками с ОНР III уровня речевого развития:

– уточнение и расширение словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи;

– практическое овладение сложными формами словоизменения и словообразования, развитие связной речи;

- формирование у детей системы чётко различаемых, противопоставленных друг другу фонем;
- обучение свободному пользованию приобретёнными навыками в самостоятельной речи; формирование готовности к обучению грамоте.

Ребенок должен уметь узнавать и понимать те слова, которые слышит, уметь отбирать слова для высказываний и правильно их употреблять как в структурной, так и в смысловой связи. На основе своего значения и грамматических признаков слова в языке группируются в лексико-грамматические категории - части речи, одни из которых передают вещественные лексические значения, а другие - лишь грамматические и употребляются для связи слов в предложении или для связи предложений (31).

В процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР необходимо уделять основное внимание организации системы продуктивных словообразовательных моделей, по которым на данном этапе развития языка образуются новые слова. Для формирования и закрепления этих моделей прежде всего уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой, выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

Согласно методике И.В. Марусевой, дидактическая игра является наиболее оптимальной формой организации коррекционной работы с детьми дошкольного возраста. Занятия, проводимые в форме дидактической игры, позволяют детям самостоятельно определить и назвать тему, с которой они познакомятся. Дидактические игры позволяют детям без излишнего напряжения овладеть наиболее сложным программным материалом, закрепить его усвоение. Каждая игра имеет четко определенные учебные и коррекционные задачи (23).

Для формирования навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с ОНР нами была разработана система работы по формированию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с ОНР с использованием специальных упражнений. При подборе упражнений учитывались возрастные особенности дошкольников с ОНР (Приложение 3)

Цели: развитие навыка словообразования прилагательных посредством дидактических игр.

Задачи программы:

1) Активизация речевых умений и словообразования прилагательных посредством дидактических игр и лексических упражнений. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

2) Обогащение, закрепление и активизация словаря имен прилагательных:

3) Систематизация знаний детей о способах словообразования:

— суффиксальный способ образования имен существительных, имен прилагательных, имеющих различный смысловой оттенок;

— суффиксально-префиксальный способ образования прилагательных.

4) Работа над формированием грамматического строя речи:

— образование качественных и относительных прилагательных краткой формой прилагательного;

— обучение разным способам образования степеней сравнения прилагательных;

Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков словообразования прилагательных проводится поэтапно.

I этап: закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей. Образование притяжательных прилагательных.

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

2) Словообразование с использованием суффикса -/- без изменения звуковой структуры корня производного слова.

3) Словообразование с помощью суффикса -/- и с чередованием в корне.

II этап: работа над навыком словообразования менее продуктивных моделей. Образование качественных прилагательных

1) Словообразование с использованием суффикса -н-.

а) Без чередования.

б) С чередованием в корне слов.

2) Словообразование с помощью менее продуктивных суффиксов -ив-, -лив-, чин-, -оват-, евати др.

III этап: уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей. Образование относительных прилагательных.

1) Словообразование с использованием продуктивных суффиксов -ое-, -ев-.

а) Без чередования звуков в корне мотивирующего и производного слова.

б) С чередованием звуков в корне (беглая гласная).

2) Словообразование с использованием суффиксов –н-

а) Без чередования в корне производного слова

б) С чередованием звуков в корне производного слова.

3) Словообразование с использованием менее продуктивных суффиксов -н-, -ян-, -ск-, -енни др.

В структуру каждого лексико-грамматического занятия входят:

- организационный момент;
- создание игровой ситуации на самостоятельное определение темы занятия;
- закрепление полученных знаний на фронтальном наглядном материале;



- динамическая пауза, связанная с темой занятия;
- закрепление полученных знаний на индивидуальном наглядном материале.

Наличие на занятии индивидуального наглядного материала позволяет обеспечить высокую активность детей, повысить контроль над усвоением знаний и навыков, более экономно использовать учебное время. Для данной методики подобран и систематизирован демонстрационный игровой материал по формированию навыков словообразования прилагательных.

Практика показывает, что качественные прилагательные усваиваются сравнительно легко, относительные и притяжательные – с большим трудом. Поэтому именно в подготовительной группе ведется большая работа по словообразованию относительных и притяжательных прилагательных и согласованию всех прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. При формировании навыка словообразования прилагательных у детей с ОНР в своей практике используются специальные дидактические игры и задания. Например, игра «Какое варенье попробовал гномик?» (Приложение 4), позволяет закрепить навык образования относительных прилагательных. Интерес вызывает у детей и то, что фартук у гномика можно поменять только тогда, когда все названия варенья будут правильно названы. Игра «Чья голова видна из-за забора? Чьи ноги (лапы) видны из-под забора?» позволяет не только закрепить навык образования притяжательных прилагательных при помощи суффикса -ин-, но и закрепить употребление сложных предлогов из-за, из-под (Приложение 5). В игре «Назови любимый сок», чтобы появилась этикетка на упаковке с соком, детям нужно правильно назвать относительное прилагательное (Приложение 6). Игра «Чей это хвост?» опирается на сказку «Хвосты». Детям предлагается вернуть хвост владельцу тогда, когда они правильно его назовут. Данная игра позволяет закрепить навык образования притяжательных прилагательных при помощи суффикса -и-. (Приложение 7).

Основной задачей игрового занятия является достижение детьми игровой цели путем усвоения программного материала. Только в условиях дидактической игры появляется возможность обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения детей к заданию.

Обобщая вышеизложенное, отметим основные аспекты в работе по формированию навыка словообразования прилагательных у дошкольников с ОНР:

1) Логопедическая работа по формированию навыка словообразования прилагательных у детей с речевой патологией реализуется с учетом общедидактических и специфических принципов работы;

2) В зависимости от структуры дефекта (ОНР III уровня речевого развития) определены направления работы по формированию навыков словообразования прилагательных: - развитие навыков словообразования с использованием продуктивных суффиксов; - развитие словообразовательных навыков с использованием непродуктивных суффиксов;

3) Логопедическая работа по реализации вышеизложенных направлений осуществляется в тесной взаимосвязи с процессом обогащения словаря и развитием грамматического строя речи (данная специфика обусловлена структурой дефекта детей с ОНР).

**Вывод по главе 2.** В нашем экспериментальном исследовании была использована методика Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой по изучению уровня сформированности навыка словообразования и по формированию навыков словообразования прилагательных. Объектом исследования являлись дети 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

В проведённом нами исследовании мы осуществляли анализ анамнестических данных детей с ОНР, был осуществлён отбор методик, изучены особенности словообразовательных навыков у детей в данной

группе, провели качественный и количественный анализ данных констатирующего эксперимента. Проведенное исследование показало, что в соответствии с предложенной системой оценки общие показатели состояния навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи достаточно низкие.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о существенном снижении возможностей детей с ОНР в освоении навыков словообразования в целом. В процессе работы над формированием навыка словообразования прилагательных у дошкольников с ОНР необходимо уделять внимание организации системы продуктивных моделей. На основе теоретической базы и результатов констатирующего эксперимента была разработана коррекционно-развивающая программа по формированию навыка словообразования прилагательных у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития, которая реализуется с учетом общедидактических и специфических принципов и осуществляется в тесной взаимосвязи с процессом обогащения словаря и развитием грамматического строя речи.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В психолого-педагогической, психолингвистической, нейролингвистической литературе достаточно внимания уделено речевой деятельности в нормальных и атипичных, патологических условиях, вопросам динамики лексико-семантического развития детей с общим недоразвитием речи, при этом о путях формирования словаря у таких детей говорится только в общем плане. Общее недоразвитие речи (ОНР) – многомодальные нарушения, проявляющиеся на всех уровнях организации языка и речи. Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. В соответствии с этим принято условное деление на уровни развития, при которых общим является значительное отставание в появлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия.

В нашем исследовании речь шла о детях с III уровнем речевого развития. В ходе работы установлено, что в целом уровень развития речи у детей с ОНР отстает от нормативного на 1-2 года.

В экспериментальной части нашего исследования был проведен сравнительный анализ особенностей словообразования прилагательных у детей – старших дошкольников с ОНР и детей этого возраста без речевой патологии. Результаты исследования показали, что словообразование прилагательных у детей контрольной группы более совершенно. Различия по всем тестам между группами детей имеют достоверный характер.

Общая структура особенностей словообразования прилагательных, т.е. уровень совершенства отдельных компонентов словообразования у детей с различным речевым развитием (ОНР и нормально развивающимися) не

отличается. Наименее значительные различия между детьми с ОНР и детьми контрольной группы имеют место по результатам наиболее сложных тестов – которые сложнее удавались всем детям – в заданиях на образование качественных прилагательных со значением незначительной степени качества, образование притяжательных прилагательных и образование простой сравнительной степени прилагательного.

Таким образом, в настоящей работе были рассмотрены и обобщены различные аспекты нарушений словообразования прилагательных у детей с ОНР, и их коррекции; выявлена специфика нарушений словообразования прилагательных у старших дошкольников с ОНР, определены направления и методические черты коррекционной работы по развитию словообразования у дошкольников с ОНР.

Сказанное позволяет считать цель исследования достигнутой и сформулировать приведенные ниже выводы.

1) Теоретически обосновано, что словообразовательные средства служат пополнению лексического состава языка новыми словами, формированию лексического значения производного, отнесению производных слов к определенным грамматическим классам.

2) На основе сравнительного экспериментального исследования выявлено, что словообразование прилагательных у детей с ОНР менее развито по сравнению с контрольной группой детей. Различия по всем тестам между всеми тремя группами детей имеют достоверный характер, при этом общая структура особенностей словообразования прилагательных, т.е. уровень совершенства отдельных компонентов словообразования у детей с различным речевым развитием (ОНР и нормально развивающимися) не отличается. Наименее значительные различия между детьми с ОНР и детьми контрольной группы имеют место по результатам наиболее сложных тестов – которые сложнее удавались всем детям – в заданиях на образование качественных прилагательных со значением незначительной степени

качества, образование притяжательных прилагательных и образование простой сравнительной степени прилагательного.

3) Разработаны методические рекомендации по коррекции словообразования прилагательных у дошкольников с ОНР. Коррекционно-педагогическая работа должна проводиться в соответствии с поэтапным формированием устной речи в рамках совершенствования лексико-грамматических средств языка. В ее основе должно лежать обучение дошкольников составлению предложений, виды которых постепенно усложняются в соответствии с закономерностями развития речи у детей в норме. Выявление специфики нарушений системы словообразования прилагательных у детей с ОНР позволяет предусмотреть наибольший объем речевых упражнений на наименее сформированные компоненты словообразования у детей с ОНР.

Таким образом, цель нашей работы достигнута, гипотеза доказана.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М.: Академия, 2000. - С. 36.
2. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1966. - С. 88.
3. Богуш А.М. Речевая подготовка к школе -К., 1984. - С. 26.
4. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика. - Ростов н/Д.: Феникс, 2004. - С. 165.
5. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. - 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Логос, 2002. - С. 528.
6. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. - 2004. - № 1. - С. 40.
7. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию. - М., 1959. С. 42.
8. Волкова Л.С. Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. - М.: ВЛАДОС, 2007. С. 182.
9. Волошина Н. А. Состояние словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. - Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. – <https://e-koncept.ru/2016/56162.htm>
10. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М., 1984. - С. 56.

11. Габинская О.А. Типология причин словотворчества. - Воронеж, 1981. - С. 26.
12. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. - М.: Просвещение, 1985. - С. 50.
13. Жукова Н.С. и др. Логопедия: Преодоление ОНР у дошкольников. - Екатеринбург: ЛИТУР, 2006. - С. 32.
14. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. – М, Наука, 2011. - С. 160.
15. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. – М., 2003. - С. 49.
16. Кирьянова Р.А. Комплексная диагностика дошкольников. - СПб.: "Каро", 2002. - С. 44.
17. Кроткова А.В., Дроздова Е.Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. - 2004 - № 1. - С. 31-34.
18. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб.: Изд-во "СОЮЗ", 2001. - С. 273.
19. Левина Р.Е. Развитие речи у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи (ОНР). –Владос, 2016. - С. 17.
20. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1999. - С. 67.
21. Лепская Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. – РГТУ, 2013. - С.311.
22. Лопатина Л.В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для до- школьников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б.



Баряева, Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2014. - С. 386.

23. Марусева И.В. Современная педагогика (с элементами педагогической психологии). – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2015. - С. 122.

24. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Айрис-пресс, 2007 - С. 95.

25. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. - М.: Просвещение, 1991. - С. 156.

26. Сахарный Л.В. Как устроен наш язык. - М.: Просвещение, 1978. - С. 44.

27. Нищева Н.В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. - С. 245.

28. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1979. – С. 35.

29. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду. - М., 1983. – С. 23.

30. Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития № 6. М., 2003. - С. 58.

31. Туманова Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология № 4. М., 2001. – С. 64.

32. Ушакова Т.Н. О причинах детского словотворчества // Вопросы психологии. 1970. - С.117

33. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии. - М.: Просвещение, 1989. - С. 13.
34. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. - М.: Альфа, 2000. - С. 37.
35. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Изучение детей с общим недоразвитием речи в специальном детском саду // Дефектология. - 1985. - №6. - С. 41.
36. Черемухина Г.А., Шахнарович А.М. Формирование словообразования в онтогенезе. -М.:Прогресс, 1984. - С. 67.
37. Чуковский К. И. От двух до пяти. Эй-Ди-Лтд, 1994. – С. 58
38. Шаховская С.Н, Волосовец Т.В. Логопедия: методические традиции и новаторство. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2003. - С. 173
39. Шевцова И.К. Формирование навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. – <http://logoportal.ru/formirovanie-navyikov-slovoobrazovaniya-u-doshkolnikov-s-onr/.html>
40. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958. - С. 116

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Экспериментальная группа

	<b>Имя Фамилия</b>	<b>Возраст</b>	<b>Заключение ПМПК</b>
1.	Аня Т.	6,2 лет	ОНР III уровень речевого развития
2.	Альбина Щ.	6,1 лет	ОНР III уровень речевого развития
3.	Борис И.	5,8 лет	ОНР III уровень речевого развития
4.	Варвара И.	6,1 лет	ОНР III уровень речевого развития
5.	Глеб И.	6,3 лет	ОНР III уровень речевого развития
6.	Дарья И.	6,2 лет	ФФНР, ОНР III уровень речевого развития
7.	Дмитрий М.	5,9 лет	ФФНР, ОНР III уровень речевого развития
8.	Евгений Х.	5,8 лет	ОНР III уровень речевого развития
9.	Елена Г.	6,1 лет	ОНР III уровень речевого развития
10.	Ирина В.	5,8 лет	ОНР III уровень речевого развития
11.	Карина В.	6,1 лет	ОНР III уровень речевого развития
12.	Леонид Ш.	5,9 лет	ОНР III уровень речевого развития
13.	Михаил Н.	6,2 лет	ОНР III уровень речевого развития
14.	Ольга Е.	6,3 лет	ОНР III уровень речевого развития
15.	Федор Д.	5,9 лет	ФФНР, ОНР III уровень речевого развития

#### Контрольная группа

	<b>Имя Фамилия</b>	<b>Возраст</b>
1.	Анатолий Г.	5,9 лет
2.	Василий К.	6,1 лет
3.	Владимир П.	5,8 лет
4.	Дмитрий А.	5,8 лет
5.	Жанна У.	6,3 лет
6.	Иван В.	6,3 лет
7.	Леонид П.	6,2 лет
8.	Максим И.	5,9 лет
9.	Мария Т.	6,1 лет
10.	Павел З.	5,8 лет
11.	Светлана В.	6,1 лет
12.	Софья А.	5,8 лет
13.	Ульяна И.	5,9 лет
14.	Яна Р.	6,1 лет
15.	Ярослав Т.	6,2 лет

**Приложение 2**

Методика Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В.

по обследованию уровня сформированности навыка словообразования  
прилагательных

Этапы обследования:

1. Образование качественных прилагательных Исследование дифференциации в экспрессивной речи.

Речевой материал, процедура и инструкция. Ребенку задаются следующие вопросы: «Как называют волка за жадность? Какой он? Лису за хитрость? Зайца за трусость? Тигра за силу?

Если днем мороз, то как называется такой день? Какой это день?

Если на улице холодно, то как можно назвать такой день? Какой он?

Если на улице дождь, то как можно назвать такой день?

А если ветер, то какой это день?

Если на улице солнце, то как называется такой день?».

2. Образование качественных прилагательных со значением незначительной степени качества. Материалом исследования служат слова и словосочетания: кислый - кисловатый, сладкий - сладковатый, длинный - длинноватый, хитрый - хитроватый, зеленый - зеленоватый.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании.

3. Образование отглагольных качественных прилагательных Материалом исследования служат слова: молчит - молчаливый, говорит - разговорчивый, боится - пугливый.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Если человек всегда придирается, его называют придиричивый». А как назвать того, кто часто молчит?» И т.д.

4. Образование относительных прилагательных

Задание 1. Материалом исследования служат картинки и словосочетания, называющие из чего сделан предмет: стол из дерева, шляпа из соломы, шапка из меха, шарф из шерсти, ножницы из металла, мяч из резины, салфетка из бумаги, чайник из фарфора, ком из снега, ключ из железа, сумка из кожи, коробка из картона, труба из кирпича, подушка из пуха, платок из шелка, платье из ситца.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании.

Задание 2. Материалом исследования служат следующие словосочетания: лист березы, лист осины, лист клена, лист дуба, шишка сосны, шишка ольхи, варенье из вишни, варенье из малины, варенье из груш, морс из клюквы, варенье из яблок, варенье из черники, варенье из брусники, суп из грибов, хлеб из ржи.

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Варенье из абрикосов, это абрикосовое варенье. А варенье из вишни, какое это варенье?».

В случае затруднений повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова (бе-, бере-).

##### 5. Образование притяжательных прилагательных.

Материалом исследования служат следующие словосочетания: сумка мамы, сумка бабушки, шарф дедушки, портфель папы, кукла Маши, мяч Сережи, хвост лошади, хвост петуха, нора мыши, нора лисы, молоко козы, хвост собаки, хвост кошки, хвост волка, берлога медведя, дупло белки.

Процедура и инструкция. В начале исследования ребенку дается следующая инструкция: «Хвост коровы - это коровий хвост. Скажи, а как называется хвост собаки. Чей это хвост?». И т.д.

В случае затруднений используются картинки, повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова.

6. Образование прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением.

Материалом исследования являются следующие словосочетания: белый заяц, серый козел, тонкая рябина, низкий куст, сладкий пирог, рыжая лиса, пушистый цыпленок, зеленый платок, красное яблоко, теплый халат, вкусная булка.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Трава зеленая. А про маленькую травку мы скажем: «Зелененькая травка». Далее предлагаются следующие вопросы: «Большой козел серый, а как можно назвать по цвету маленького козлика? Какой он?».

В случае затруднений повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова (се-, сере-).

#### 7. Образование простой сравнительной степени прилагательного

Материал исследования, процедура и инструкция. Вначале формируется ориентировка в задании: «Эта лента длинная, а другая лента еще длиннее». Затем ребенку предлагается закончить следующие предложения:

Мальчик сильный, а папа еще..

Это красное платье, а другое еще..

Это удобное кресло, а другое еще..

Ромашка красивая, а роза еще..

У сестры толстая книга, а у брата еще..

Это высокий дом, а другой еще..

Это узкий коридор, а другой еще..

У Маши громкий голос, а у Пети еще..

Мама молодая, а дочка еще..

Сахар сладкий, а мед еще..

Диван мягкий, а подушка еще..

## Приложение 3

**Система коррекционно-педагогической работы по формированию  
навыка словообразования прилагательных у детей с ОНР**

Месяц	Лексическая тема	Содержание	Дидактические игры	Примерный речевой материал	Количество часов
I этап: закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей. Образование притяжательных прилагательных.					
Сентябрь	<p>III неделя – «Осенняя одежда и обувь»</p> <p>IV неделя – «Головные уборы»</p>	Словообразование прилагательных с использованием продуктивных суффиксов – ин-, -ов-	Игры на тему «Чья, чьи, чье?»	папин, папина, папино, мамин, мамина, мамино, бабушкин, бабушкина, бабушкино, дедушкин, дедушкина, дедушкино	4
Октябрь	<p>I неделя – «Домашние животные»</p> <p>II неделя – дикие животные»</p> <p>III неделя – «Подготовка животных к зиме»</p>	Словообразование прилагательных с использованием суффикса -/- без изменения звуковой структуры корня производного слова		козий, козья, козье, козы, бараний, баранья, баранье, бараньи, коровье, коровья, коровьи, лисий, лисья, лисье, лисьи	4
		Словообразование прилагательных с использованием		собачья, собачье, собачий, овечья, овечье, овечий, заячий, заячье, заячьи, волчий, волчье, волчья, медвежий,	4

		м суффикса -/- с чередованием в корне		медвежье, медвежьи	
II этап: работа над навыком словообразования менее продуктивных моделей. Образование качественных прилагательных					
Ноябрь	II неделя – «Транспорт» III неделя – «Посуда»	Словообразова ние качественных прилагательны х а) Без чередования б) С чередованием в корне слов	«Кораблик », «Какая машина», «Чудесный мешочек», «Куда пойдем кататься», «Доскажи словечко», «Разложи печенье»	а) крупный, крупная, крупное, синий, синяя, синее, большой, большая, большое, быстрый, быстрая, быстрое, острый, острая, острое б) тихий, тихая, тихое, пахучий, пахучая, пахучее	4
Декабрь	I неделя – «Зимующие птицы» II неделя – «Дикие животные» III неделя – «Животные севера» IV неделя – «Черты характера»	Словообразова ние с помощью менее продуктивных суффиксов –ив- , -лив-, -чин-, - оват-, -евати- и др.	«Какая птичка прилетела» , «Характер животного », «Какого цвета птичка», «Кто живет на севере»	сероватый, сероватая, сероватые, ленивый, ленивая, ленивые, крикливый, крикливо я, крикливо е, крикливо е, игри вый, игри вая, на ходчивый, на ходчивая, глазастый, гла застая	4
III этап: уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей. Образование относительных прилагательных					



Январь	II неделя – «Инструменты» IV неделя – «Зимняя одежда»	Словообразова ние с использование м продуктивных суффиксов –ое- , -ев-	«Что из чего?», «Построим домик», «Одень куклу»	дождевой, дождевая, дождевое, оранжевая, оранжевое, оранжевый, ножевой, ситцевый, ситцевая	4
Февраль	I неделя – «Комнатные растения» II неделя – «Наша армия. День победы» III неделя – «Стройка»	Словообразова ние с использование м суффиксов – н-	«Польем цветы», «Помоги построить домик»	длинный, длинная, длинное, цветной, цветная, цветное, удачный, удачная, удачное, зимний, зимняя, зимнее, ценный, ценная, ценное, кулачный, кулачная, кулачное	4
Март	I неделя – «Приметы весны. Мамин день» III неделя – «Цветы»	Словообразова ние с использование м менее продуктивных суффиксов -н-, -ян-, -ск-, -енни др.	«Собери букет для мамы», «Цветы из под снега», «Куда отправим письмо»	ветренный, ветренная, ветренное, ранний, ранняя, раннее, румяный, румяная, румяное, травяной, травяная, травяное, мартовский, мартовская, мартовское	4

Дидактическая игра  
«Какое варенье попробовал гномик?»



## Приложение 5

## Дидактическая игра

«Чья голова видна из-за забора? Чьи лапы (ноги) видны из-под забора?»



## Приложение 6

## Дидактическая игра «Назови любимый сок»



**Приложение 7****Игра «Чьи хвосты?»**

Логопед рассказывает сказку «Хвосты».

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

Все животные нашли свои хвосты и были очень рады.

— А теперь вспомните, как называются хвосты у домашних животных.

Хвост собаки — собачий, хвост кошки — кошачий, хвост коровы — коровий, хвост лошади — лошадиный, хвост быка — бычий, хвост козы — козий, хвост барана — бараний, хвост овцы — овечий.»



хвосты и схемы их расположения на прищепках

