##### КОМИТЕТ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

«ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А.С. ПУШКИНА»

ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

Методические рекомендации по совершенствованию словообразования глаголов у дошкольников с ОНР

Содержание

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. Научно- теоретические основы проблемы развития словообразования глаголов у дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием

1.1 Понятие « словообразование глаголов»

1.2 Становление словообразования глаголов в нормальном онтогенезе

1.3 Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи

* 1. Особенности словообразования глаголов у дошкольников с ОНР

ГЛАВА 2. Исследование словообразования глаголов у дошкольников с общим недоразвитием речи

2.1 Организация исследования и характеристика испытуемых

2.2 Методика исследования словообразования глаголов

ГЛАВА 3. Результаты исследования словообразования глаголов у дошкольников с ОНР

ГЛАВА 4. Направления логопедической работы по развитию словообразования глаголов у дошкольников с общим недоразвитием речи

Заключение

Список литературы

Приложение

**Введение**

**Актуальность исследования**

В последние десятилетия в психологических, лингвистических и психолингвистических исследованиях подчеркивается значительная роль усвоения процессов словообразования для нормального развития устной речи детей. Доказано, что от полноценного овладения словообразования зависит не только состояние лексической системы языка, но и развитие языковой компетенции ребенка и его речевой коммуникации в целом. Анализируя речевые проявления детей с нормальной речью, ученые определили закономерности, последовательность и этапы становления словообразовательной системы языка в онтогенезе.

В работах Л.Н. Ефименковой, Г.И. Жаренковой, Н.С. Жуковой, А.Н. Корнева, Р.И Лалаевой, Р.Е. Левиной, Е. М Мастюковой, Е.Ф. Соботович, Л.Ф. Спировой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Т.Б. Чевелевой, Г.В Чиркиной, А.В. Ястребовой и др., посвященных изучению и исправлению общего недоразвития речи, содержатся данные о неполноценности протекания словообразовательных операций у этих детей. Эта информация носит характер констатации тех отдельных трудностей, которые испытывают дети с ОНР при самостоятельном создании новых слов. Опираясь на данное утверждение, ученые приходят к выводу о том, что дети с недоразвитием речи с трудом и в более поздние сроки овладевают навыками образования глаголов, что существенно обедняет возможности детей в использовании языковых средств.

Кроме того, развитие речи в дошкольном возрасте оказывает существенное влияние на психическое развитие ребёнка в целом. Вместе с тем речь является и средством регуляции высших психических функций. В норме регулирующая функция речи возникает к концу дошкольного возраста и имеет большое значение для перехода ребёнка к школьному возрасту.

Современные психологические исследования показали, что недоразвитие регулирующей функции речи является общей закономерностью аномального развития.

Таким образом, дети с нарушениями развития речи обладают пониженной способностью как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка при построении речевого высказывания. При поступлении детей в школу способность словообразования глаголов оказывает существенное влияние на способность выполнять письменные и устные задания.

Таким образом, все вышесказанное подтверждает актуальность выбранной темы.

**Объект исследования** – состояние словообразования глаголов у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования** – особенности словообразования глаголов у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования** - на основании полученных в результате исследования данных разработать методические рекомендации по совершенствованию словообразования глаголов у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Задачи исследования:**

1. Осуществить анализ теоретических подходов к проблеме изучения словообразования глаголов у дошкольников с ОНР.
2. Подобрать методику исследования состояния словообразования глаголов у дошкольников.
3. Выявить особенности словообразования глаголов у дошкольников с ОНР.
4. Предложить направления логопедической работы по формированию словообразования глаголов с учетом выявленных особенностей данного процесса у детей с ОНР по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием.

**Методы исследования** определялись нами в связи с задачами дипломной работы:

* 1. теоретический: анализ литературы по теме исследования;
  2. организационные: а) сравнительный, б) комплексный;
  3. эмпирические: а) обсервационные (наблюдение), б) психолого-педагогический (констатирующий эксперимент), биографический (сбор и анализ анамнестических данных);
  4. методы количественно – качественного анализа полученных данных: а) математический, б) описательный.

**Структура и объем дипломной работы:**

Диплом состоит из оглавления, введения, четырех глав, заключения, списка литературы, включающего 58 источников, приложения. Исследование проиллюстрировано семью таблицами, двумя диаграммами. Общий объем дипломной работы составил 63 страницы.

**ГЛАВА 1. Научно- теоретические основы проблемы развития словообразования глаголов у дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием**

* 1. **Понятие «словообразование глаголов»**

Словообразование – это раздел науки о языке, изучающий: а) морфемный состав слова; б) отношения производности между однокоренными словами, т.е. образование от производящих [7] основ.

Новые слова в русском языке образуются на основе слов, словосочетаний, реже – предложений. При образовании используются приставки, суффиксы, сложение основ.

Слова в русском языке образуются следующими основными способами: приставочным, суффиксальным, приставочно-суффиксальным, бессуффиксным, сложением основ, переходом из одной части речи в другую [6].

Определяя морфемный состав слова, необходимо сначала выделить формообразующие морфемы, т.е. начинать анализ следует с выделения окончания и формообразующих суффиксов. Затем в основе слова выделяются словообразовательные аффиксы: приставки и суффиксы, пока не останется главная морфема – корень. Все морфемы в данном слове выделяются путем сравнения его с другими словами, имеющими те же морфемы [36].

Образование новых глаголов в современном русском языке производится морфологическим способом: при помощи приставок, при помощи суффиксов, при помощи суффиксов и приставок одновременно. Глаголы образуются как от других частей речи, так и от самих глаголов.

От глаголов новые глаголы образуются:

1. префиксальным способом, при котором новое слово образуется путем присоединения приставки к производящему слову: писать – переписать, надписать, выписать; говорить – договорить; петь – запеть;
2. суффиксальным способом, при котором новое слово образуется путем присоединения суффикса к производящей основе: зелёный – зеленеть, белый – белить, умыть – умыться;
3. суффиксально – префиксальным способом, при котором новое слово образуется путем одновременного присоединения приставки и суффикса к производящей основе, причем префикс и суффикс рассматриваются как единый словообразовательный элемент: подкормка – подкормить, бежать – разбежаться, плясать - приплясывать.

Указанные три способа образования слов называют аффиксальными, потому, что в каждом из них образование слов происходит с помощью тех или иных аффиксов [36].

От других частей речи образование глаголов идет суффиксальным способом, иногда – суффиксально – префиксальным: обезвредить, обезопасить.

От имён существительных глаголы образуются при помощи суффиксов –а-(ть), -ова-(ть), -ствова-(ть), -ирова-(ть), -изирова-(ть), -и-(ть), -н-(ть): делать, завтракать, торговать, тосковать, учительствовать, полемизировать, косить, женить, каменеть, вдоветь.

От имён прилагательных глаголы образуются при помощи суффиксов –и-(ть), -е-(ть), -ова-(ть), -нича-(ть): белить, глушить, хорошеть, темнеть, пустовать, капризничать.

От местоимений, наречий, междометий глаголы образуются при помощи суффиксов –ка-(ть), -и-(ть), -а-(ть): якать, выкать, множить, баюкать, охать[36].

Итак, в современном русском языке словообразовательный анализ вскрывает живые словообразовательные связи, живые модели образования слов. Это возможно благодаря основному свойству словообразовательной модели – ее воспроизводимости и повторяемости, которое еще называется регулярностью. Это качество очень важно в развитии детской речи, ведь от того, насколько правильную речь слышит ребенок в ближайшем окружении, зависит качественное развитие речи малыша.

* 1. **Становление словообразования глаголов в нормальном онтогенезе**

По словам Т. В. Тумановой [40] интерес к проблеме словообразования у нормально развивающихся детей начал зарождаться на рубеже 19 – 20 веков. Практически все исследователи, изучавшие в разные времена речь детей, отмечали у них поразительные качества, наиболее раскрывающиеся еще в дошкольном возрасте. К таковым ученые относят в первую очередь особую внимательность, восприимчивость детей к речи окружающих и удивительную способность производить новые оригинальные наименования, отличные от взрослой речи. Так, еще К.И. Чуковский отмечал, что «критическое отношение к смыслу и форме слов наблюдается не только у особо одаренных детей, но чуть ли не у всех без изъятия». Следствием этого становится появление в активной речи детей огромного количества производных слов, не имеющих аналогов в нормативном языке. Примером могут служить такие образования, как «напесочил», «грязилка», «выдремался», «игратель», «покупкц» и т.п. Большинство исследователей указывают не только на частоту, но и на совпадаемость таких «общедетских речений» у разных детей.

Ученые – лингвисты, психологи, педагоги, физиологи, заинтересовавшись подобными феноменами детской речи, пытались по-разному обозначить их и найти им объяснение. «Общедетские речения», «образования по внутренней привычке» (К.И. Чуковский) [52], «образование по аналогии» (А.Н. Гвоздев), «неологизмы» (А.М. Шахнарович) [54], «детские речевые инновации» [51] – вот лишь некоторые названия, призванные обозначать слова, самостоятельно сконструированные детьми. Эти названия, как считает Т.В. Туманова, демонстрируют также неоднородность научных взглядов на природу и механизмы детского словообразования и словотворчества в целом. Признавая их обязательными этапами речевого онтогенеза, ученые трактовали их суть неодинаково.

Уже в конце 19 – начале 20 веков исследователи противопоставляли доминировавшей тогда имитативной концепции развития речи факты появления уже у 2-3 летних детей таких слов, которые не могли быть заимствованы у взрослых. Так, К.И. Чуковский[52], характеризовал эти явления как проявления высокого лингвистического мастерства и одаренности ребенка. К. Бюлер, анализируя детские образования по аналогии, объяснял их тем, что ребенок в состоянии «открыть» для себя основной принцип всех флективных языков и перенести его на разнообразные случаи [42]. Исследователи в большинстве случаев отмечали спонтанность характера детского словотворчества и словообразования, обусловленную пониманием используемых грамматических элементов. При этом ученые практически единодушно признавали аналогию основным механизмом таких детских образований (Ф. Де Соссюр, В. Штерн, В.А. Богородицкий, И.А. Бодуэн де Куртенэ, К.И. Чуковский).

С точки зрения классического лингвистического подхода, считает Т.В. Туманова[40], словообразование рассматривается двояко: с одной стороны – как процесс или результат образования новых слов, с другой – как особый раздел науки, учение о том, «как делаются слова»[40], по какой модели, они построены и какой, единицей мотивированы (словом, словосочетанием). Предметом непосредственного изучения при этом является слово, его состав, структура и способы его образования как действующей в языке единицы.

Под словообразовательной системой понимаются элементы, из которых состоят слова, т. е. значимые части слова (корни, приставки, суффиксы, окончания). Их структура и роль в словопроизводстве, а также законы, по которым одни слова (производные) мотивируются другими (производящими).

Несмотря на то, что полного единства в научных взглядах на природу и механизмы детского словообразования и словотворчества на сегодняшний день не достигнуто, тем не менее, все исследователи без исключения, как пишет Т.В. Туманова [42], подчеркивают огромную значимость этих лингвокреативных процессов. Они, по мнению отечественных лингвистов, психологов, психолингвистов, являются одним из ярких показателей нормального развития речи. Словообразование, наряду с процессами словоизменения, называется «основной пружиной развития речи», стимулирующей овладение языком «как реальной, предметной действительностью и вместе с тем той реальной практикой, в ходе которой происходит это овладение» (Д.Н. Богоявленский, Д.Б. Эльконин). Е.С. Кубрякова (1981) пишет, что однако нецелесообразно рассматривать словообразование только как область моделирования производных наименований, «его роль заключается и в том, чтобы упорядочить и обобщить типы связей, наблюдаемые в окружающей нас действительности, и выработать специальные формальные средства для отражения этих связей»

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева (1961), Т.Н. Ушаковой (1985), А.М. Шахнаровича (1990), Д.Б. Эльконина (1958) и др.

Многие считают, что словообразовательный уровень языка выступает обобщенным отражением способов образования новых слов на основе определенных правил комбинации морфем в структуре производного слова. Единицей словообразовательного уровня являются универбы (модели-типы). Универб представляет собой производное слово, реализующее в речи сформировавшееся представление о модели-типе словообразования [23].

Развитие словообразования у детей в психологическом, лингвистическом, психолингвистическом аспектах рассматривается в тесной связи с изучением словотворчества детей, анализом детских словообразовательных неологизмов (К.И. Чуковский, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.). Механизм детского словотворчества связывается с формированием языковых обобщений, явлением генерализации, становлением системы словообразования.

Лексические средства из-за своей ограниченности не всегда могут выразить новые представления ребенка об окружающей действительности, поэтому он прибегает к словообразовательным средствам.

Если ребенок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее правилам, что и проявляется в детском словотворчестве. Взрослые замечают и вносят коррективы в самостоятельно созданное ребенком слово, если это слово не соответствует нормативному языку. В случае если созданное слово совпадает с существующим в языке, окружающие не замечают словотворчества ребенка [51].

В процессе речевого развития ребенок знакомится с языком как системой. Но он не способен усвоить сразу все закономерности языка, всю сложнейшую языковую систему, которую использует взрослый в своей речи. В связи с этим на каждом из этапов развития язык ребенка представляет собой систему, отличающуюся от языковой системы взрослых, с определенными правилами комбинирования языковых единиц. По мере развития речи ребенка языковая система расширяется, усложняется на основе усвоения все большего количества правил, закономерностей языка, что в полной мере относится и к формированию лексической и словообразовательной систем.

Результатом отражения и закрепления в сознании системных связей языка является формирование у ребенка языковых обобщений. В процессе восприятия и использования слов, имеющих общие элементы, в сознании ребенка происходит членение слов на единицы (морфемы). Детское словотворчество является отражением сформированности одних и в то же время несформированности других языковых обобщений.

По мнению Т.Н. Ушаковой, «при первоначальной сформированности обобщенных словесных структур в условиях действия языковых стереотипов создаются возможности для дальнейшего саморазвития языковых форм, что отчасти и выражается в детском словотворчестве»[44]. Основная роль в детском словотворчестве принадлежит активному, творческому отношению ребенка к слову.

Согласно гипотезе Г.А. Черемухиной и А.М. Шахнаровича[54], механизм словообразовательного уровня складывается из взаимодействия двух уровней: собственно словообразовательного и лексического.

Исследование процесса номинации при ответах на вопросы у детей от 2 лет 10 мес. до 7 лет 3 мес., проведенное Г.А. Черемухиной и А.М. Шахнаровичем, 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.

Ответы детей младшей группы (2 года 10 мес. — 3 года 8 мес.) показали, что в этот период преобладает лексический уровень, а этап овладения правилами словообразования еще только начинается.

В средней группе (4 года — 5 лет 2 мес.) отмечено наибольшее число слов-неологизмов, что свидетельствует о преобладании словообразовательного уровня.

Дети подготовительной группы (6 лет 1 мес. — 7 лет 3 мес.) чаще всего использовали лексические единицы языка в процессе номинации, а к словообразовательным средствам прибегали при дефиците времени или при забывании нужного слова.

Таким образом, на ранних этапах овладения языком ведущая роль принадлежит лексическому уровню, а в дальнейшем на первый план выступает словообразовательный уровень. Детское словотворчество характеризуется употреблением регулярных (продуктивных) словообразовательных моделей.

Усвоив продуктивную словообразовательную модель, ребенок «генерализует» эту модель [43], переносит ее по аналогии на другие случаи словообразования, которые подчиняются менее продуктивным закономерностям, что проявляется в разнообразных ненормативных словообразованиях. Суть «генерализации», таким образом, состоят в том, что аналогичные явления могут быть названы аналогичным образом (заячий — лисячий, свинячий, ежа-чий, белячий, слонячий; снежинки — пуржинки). Это явление оказывается возможным в связи с тем, что ребенок, анализируя речь окружающих, вычленяет из слов определенные морфемы и соотносит их с определенным значением. Так, выделив морфему *-ниц-* из слов *мыльница, конфетница, сахарница,* ребенок соотносит эту морфему со значением посуды, вместилища чего-либо. И в соответствии с этим значением ребенок образует слова типа *солъница.*

Таким образом, на основе вычленения словообразовательной морфемы из слова в сознании ребенка закрепляются модели-типы, в которых определенные значения связываются с определенной звуковой формой.

В процессе речевого общения ребенок не просто заимствует слова из речи окружающих, не просто пассивно закрепляет слова и словосочетания в своем сознании. Овладевая речью, ребенок активен: он анализирует речь окружающих, выделяет морфемы и создает новые слова, комбинируя морфемы. В процессе овладения словообразованием, таким образом, ребенок осуществляет следующие операции: вычленение морфемы из слов — обобщение значения и связи этого значения с определенной формой — синтез морфем при образовании новых слов.

Чаще всего неологизмы в детской речи являются следствием того, что ребенок употребляет словообразовательные морфемы в соответствии с их точным значением, однако при словообразовании правильный корневой элемент комбинируется с чуждыми этому корню аффиксами (не принятыми в языке). Чаще всего ребенок при этом заменяет синонимичные аффиксы, использует продуктивные суффиксы вместо непродуктивных (сольница, матросятя, лисинчик, почтаник, зонтарь, хворанье, коровний, свинячий, обколючилась, отпомнил, отсонилась).

Другой механизм словообразования лежит в основе неологизмов по типу «народной этимологии» (копать — лопать, лопатка — копатка, забодаю — зарогаю, сухари — косари, вазелин — мазелин, компресс — мокресс, слюнка — плюн-ка, милиционер — улиционер).

Неологизмы этого типа образуются по-иному. Здесь нет неправильности в комбинации выделенных морфем. Основной особенностью этих неологизмов является замена одного звучания слова другим. При этом происходит изменение этимологии слова, переосмысление его значения. В этом проявляется стремление ребенка установить связь непонятного слова со значением знакомых и понятных.

Этот тип неологизмов свидетельствует о функционировании в сознании ребенка системы межсловесных связей, «вербальной сети», о начале установления словообразовательной парадигмы.

Итак, характер детских словообразовательных неологизмов выявляет определенные закономерности начального этапа словообразования. В процессе овладения словообразованием выделяются следующие основные тенденции:

1) тенденция «выравнивания» основы, сохранение тождества корня (основы) в производном слове. Эта тенденция носит многоплановый характер, что проявляется в том, что в производных словах часто не используется чередование, изменение ударения, консонантизация гласного основы, супплетивизм;

2) замена продуктивных словообразовательных аффиксов непродуктивными;

3) переход от простого к сложному как в плане семантики, так и в плане формально-знакового выражения.

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

Таким образом, овладение словообразованием осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития.

**1.3 Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи**

Общее недоразвитие речи представляет собой различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Такое определение было дано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова, Г.Ф. Жаренкова) [26].

Р.Е. Левиной и сотрудниками разработана периодизация проявлений ОНР (общее недоразвитие речи): от полного отсутствия речевых средств общения до развёрнутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического недоразвития. Каждый уровень характеризуется определённым соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и её предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона. Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного возраста с ОНР [8].

Авторы периодизации считают, что 1-й уровень речевого развития характеризуется как «отсутствие общеупотребительной речи». Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не может пониматься буквально, поскольку такой ребёнок в самостоятельном общении использует целый ряд вербальных средств. Это могут быть отдельные звуки и некоторые их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («тина», «сина» - «машина»). При их воспроизведении ребёнок сохраняет преимущественно корневую часть, грубо нарушая звуко-слоговую структуру слова. Иногда лепетное слово совершенно не похоже на свой оригинал, поскольку ребёнок в состоянии правильно передать лишь просодические особенности его произношения – ударение, количество слогов, интонацию и т.д. («тутя» - «рука»). Речь детей на этом уровне может изобиловать так называемыми диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («киа»- «кофта», «свитер» и т.д.) Характерной особенностью детей с 1 уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств языка: указанные звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с ними (например, слово «бика», произносимое с разной интонацией, обозначает «машина», «едет», «бибикает»). Эти факты указывают на крайнюю бедность словарного запаса, в результате чего ребёнок вынужден прибегать к активному использованию паралингвистических (т.е. неязыковых) средств – жестов, мимики, интонации: вместо «дай куклу» ребёнок говорит «да» и сопровождает лепетное слово жестом руки, указывающим на требуемую игрушку, вместо «не буду спать» произносит «ни тя», отрицательно крутя головой и хмуря лицо и т.д. Однако даже эти аморфные звукокомплексы и слова с трудом объединяются в некоторое подобие лепетной фразы. Рассмотрим это положение образцом описании игрушки (машины), составленного по наводящим вопросам: «Маня. Бика. Сены. Бика». (Маленькая. Машина. Едет. Колесо Чёрное. Бибикает).

Наряду с этим у детей отмечается явно выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Затруднительным является понимание даже некоторых простых предлогов («в», «на», «под» и т.д.), грамматических категорий единственного и множественного числа («дай ложку» и «дай ложки»), мужского и женского рода, прошедшего и настоящего времени рода глаголов и т.д. Обобщая всё вышесказанное, можно сделать вывод, что речь детей на 1-ом уровне малопонятна окружающим и имеет жёсткую ситуативную привязанность.

Дети с 1-м уровнем речевого развития получают логопедическую помощь с 2, 5 -3 летнего возраста в специальных ясельных группах или яслях-садах для детей с общим недоразвитием речи [26].

2-й уровень речевого развития, по словам Р.Е. Левиной [34] определяется как «начатки общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи двух-трёх, а иногда даже четырёхсложной фразы. («Да тена Ника» - «Дай жёлтую книгу», «Де кася ися асом» - «Дети красят листья карандашом» и т.д.) Объединяя слова в словосочетания и фразу, один и тот же ребёнок может как правило использовать способы согласования и управления, так и нарушать их: «пять куких» (пять кукол), «синя каландас» (синий карандаш), «де юкка» (две руки) и т.д.

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги и их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребёнок со 2-м уровнем речевого развития неправильно изменяет члены предложения по грамматическим категориям: «Утя ези а туи» - «Утка лежит под стулом», «Аксик ези тал» - «Мячик лежит на столе» и т.д. Однако по-прежнему часть простых предлогов («на», «над», «за» и т.д.) и сложные («из-за», «из-под», «через», «между», «около») вызывают затруднения в понимании, дифференциации и, естественно, употреблении.

По сравнению с предыдущим уровнем наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только по количественным, но и по качественным параметрам: расширяется объём употребляемых существительных, глаголов и прилагательных; появляются некоторые числительные и наречия и т.д.

Однако, недостаточность морфологической системы языка, словообразовательных операций разной степени сложности, значительно обедняет возможности детей, приводя к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов (вместо «Выпил» - «не налил»), относительных и притяжательных прилагательных (вместо «грибной» - «грибы», вместо «лисий» - «лиска» и пр.), существительных со значением действующего лица («молочница» - «где пьют молоко») и т.д.

Также наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлечённых понятий, системы синонимов и антонимов. Встречается многозначное употребление слов и их семантические (смысловые) замены.

Речь детей со 2-ым уровнем часто кажется малоприятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов. Так, может страдать произношение и различие большого количества фонем – до 16-20 при воспроизведении слов из двух-трёх и более слогов дети нарушают их последовательность, переставляют местами, опускают или, наоборот, добавляют слоги, искажают их звучание («сипед» - «велосипед», «китити»- «кирпичи»).

Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению увиденных событий и предметов. Например, составляя рассказ по серии сюжетных картинок «Мишка и мёд», испытывают трудности при передаче их последовательности и содержания:

«Митя идя гыка. Идя по есу. Ези мёд. Митя лез гыка. Итыт птены. Потом зяка. Митя бези. Птены итыт». (Мишка увидел дырку (дупло). Идёт по лесу. Лежит мёд. Мишка залез к дырке. Летят пчёлы. Потом жалят. Мишка бежит. Пчёлы летят».)

Дети со вторым уровнем развития получают логопедическую помощь с 3-4 лет в специальных группах со сроком обучения 3 года. По словам Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской [26] основные задачи обучения включают:

* интенсивную работу по развитию понимания речи, направленную на различение форм слова;
* развитие элементарных форм устной речи на базе уточнения и расширения словарного запаса, практического усвоения простых грамматических категорий;
* овладение правильным произношением и различением звуков, формирование ритмико-слоговой структуры слова.

3-й уровень речевого развития характеризуется развёрнутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространённых, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, за счёт отсутствия главных или второстепенных членов предложения. В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются простыми (вместо «встал из-за стола» - «встал из стола» и т.д.) Детям становятся доступны словообразовательные операции.

Ребёнок с общим недоразвитием речи 3-го уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространённым словообразовательным моделям. Также ребёнок затрудняется в правильном выборе производящей основы («горшок для цветка» - «горшочный», «человек, который дома строит» - «доматель») и пр. Для данного уровня характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлечённым значением, а также слов с переносным значением. Словарный запас находится в рамках бытовой повседневной ситуации. По-прежнему сохраняется тенденция к семантическим заменам (вместо «корзина» - «сумка» и т.д.)

Определяются трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры, например, «водопроводчик, чинит водопровод» - «водопавотя тинит водоворот». А развитие операции звуко-слогового анализа и синтеза оказываются недостаточно сформированными, а это будет служить препятствием для овладения чтением и письмом. Также нарушены логико-временные связи в повествовании [58].

Дети с 3-м уровнем речевого развития направляются в логопедические группы с 5-ти летнего возраста на 2 года. И если коррекционная программа пройдена в полном объёме, есть большая вероятность того, что дети могут обучаться в общеобразовательной школе.

По словам Т.Б. Филичевой [45], в настоящее время в теории логопедии прочно утвердилось мнение о том, что все разновидности общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста можно отнести к одной из трёх групп. Но как считает автор, проведенное многолетнее массовое изучение речи дошкольников показало, что стабильно выделяется ещё одна категория детей, которая оказывается за пределами описанных ранее групп. У этих детей обнаруживаются не резко выраженные нарушения в лексике, фонетике, грамматике. Нарушения эти чаще проявляются в процессе детального обследования. Т.Б. Филичева выделяет эту группу как четвёртый уровень речевого недоразвития.

Дети, отнесенные автором к четвёртому уровню, производят, на первый взгляд, довольно благополучное впечатление: у них нет грубых нарушений звукопроизношения, а имеет место лишь недостаточно четкая дифференциация звуков ( р-рь-л-ль-иот, ш-ч-щ, ть-ц-с-сь и др.) Своеобразие нарушения слоговой структуры у этих детей заключается в том, что понимая значение слова, они не могут удержать в памяти его фонематический образ, а потому возникает искажение звуконаполняемости в разных вариантах:

1. персеверации: «бпибибилиотекарь» – библиотекарь;
2. перестановки звуков и слогов: «потрной» – портной;
3. сокращение согласных при стечении: «качиха кет кань» – ткачиха ткет ткань;
4. замены слов: «кабуретка» – табуретка;

5. в редких случаях - опускание слогов: «трехтажный – трехэтажный»;

Степень отставания в правильном употреблении сложных по структуре слов особенно наглядно выступает в сравнении с нормой. Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция создают впечатление общей смазанности речи. Несформированность звукослоговой структуры, смешение звуков свидетельствует о низком уровне дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем не закончившегося процесса фонемообразования. Так же у детей этого уровня речевого нарушения, как замечает Т. Б. Филичева, обнаружены отдельные нарушения смысловой стороны языка. Например, несмотря на разнообразный предметный словарь, в нем отсутствуют слова, обозначающие некоторых птиц, животных (филин, кенгуру), растений (кактус, вьюн), профессий людей (экскурсовод, пианист), частей тела (пятка, ноздри). Отвечая на вопросы, дети смешивают родовые и видовые понятия: деревья – березки, елки, лес.

При обозначении действий и признаков предметов некоторые дети используют типовые и сходные названия: (прямоугольный – квадрат, перебежал – бежал). Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по значению (мальчик чистит метлой двор вместо мальчик подметает); в неточном употреблении и смешении признаков (высокий дом – большой; смелый мальчик – быстрый).

Значительные трудности у детей этого уровня вызывает образование слов с помощью увеличительных суффиксов: (домище – большой дом), или называют произвольную форму (домуща вместо домище).

Стойким остаются ошибки при употреблении:

1. уменьшительно – ласкательных существительных (гнездко – гнездышко);
2. существительных с суффиксами единичности (чайка – чаинка);

Правильность называния антонимов во многом зависит от степени абстрактности предложенных пар слов. Невыполнимым является задание на подбор противоположных по значению слов следующим словам: молодость, свет, румяное лицо, передняя дверь, разные игрушки.

С дифференциацией глаголов, включающих приставки –ото, -вы, также справляются не все дети. Чаще подбираются слова, близкие к синонимам (выдвинуть – подвинуть, отодвинуть – двинуть).

В грамматическом оформлении речи данной категории детей, как считает Т. Б. Филичева [45], отмечаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, (дети увидели медведев). Особую сложность для этих детей представляют конструкции с придаточными предложениями: пропуски или замены союзов, инверсии (наконец все увидели долго искали которого котенка).

По мнению Т.Б. Филичевой [46] отличительной особенностью детей четвертого уровня является своеобразие их связной речи, в процессе которой допускают следующие ошибки:

1. В беседе констатируются нарушения логической последовательности, застревание на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов.
2. Рассказывая о событиях из своей жизни, дети пользуются в основном простыми малоинформативными словами.
3. Дети испытывают трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Таким образом, выделение логопедом группы детей с не резко выраженными элементами недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических средств языка позволит определить уровень требований к речи детей на различных этапах ее формирования, а так же подобрать дифференцированные методические приемы коррекции.

Итак, детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния – временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру.

Чтобы ограничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребёнка [22].

Несмотря на определённые отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает её коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

* 1. Особенности словообразования глаголов у дошкольников с ОНР

По словам Р.И. Лалаевой и Н.В.Серебряковой [23], дифференциация словообразовательных форм глаголов является очень трудной для дошкольников с ОНР. Это связано с тем, что глагол обладает более отвлеченной семантикой, чем существительные конкретного значения, а семантическое различие словообразовательных форм глагола является более тонким и сложным: оно не опирается на конкретные образы предметов, в отличие от тех существительных, которые усваиваются ребенком в дошкольном возрасте.

Анализируя состояние речи у дошкольников с ОНР, исследователи констатируют у них недостаточность словообразовательных навыков [15, 33, 37, 31, 47, 50]. Р.Е. Левина [33] отмечала, что на втором уровне, характеризующемся как «начатки общеупотребительной речи», дети совсем не пользуются навыками словообразования. У детей с третьим уровнем речевого развития, определяемым как уровень «развернутой фразовой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития», отмечается незнание, неточное знание и употребление некоторых слов, неумение изменять их и невозможность образовывать новые слова. Это проявляется в множественных заменах слов и по звуковому, и по смысловому принципам.

Подобная ограниченность лексических средств, по мнению Р.Е. Левиной, «частично обуславливается неумением различать и выделять общность корневых значений». Автор прямо указывает на неумение пользоваться способами словообразования этими детьми, что приводит к «весьма ограниченной возможности варьировать слова». Зачастую «сама задача преобразования слова оказывается для детей малодоступной.

Выявить возможности словообразования глаголов можно с помощью простого упражнения [15]: предложить сказать «наоборот»: пришел – ушел, приехал – уехал, прилетел – улетел, прибежал – убежал, вскочил – выскочил, поднял – опустил, сел – встал, завязал – развязал.

При оценке результатов, как отмечает Н.С. Жукова, важно:

1. Сравнить данные понимания грамматических форм слов с их употреблением ребенком и установить характер аграмматизма (импрессивный, экспрессивный).
2. Соотнести данные своего обследования с материалами условного эталона нормы, установив, какому этапу соответствует состояние речи ребенка: - этапу «Усвоение флективной системы языка», - этапу «Усвоение служебных частей речи», или уровень развития еще выше.
3. Сопоставить результаты обследования речевой и неречевой деятельности детей.

Наиболее современные и полные представления о характере становления словообразовательных операций у детей исследуемой категории можно найти в работе Т.В. Тумановой [42]. По ее словам результатом исследования стало выявление у дошкольников с ОНР своеобразия и специфических особенностей операций семантического анализа и синтеза, лежащих в основе словообразовательных процессов. По данным Т.В. Тумановой, наиболее яркие из этих затруднений проявляются в следующем:

* в недостаточных возможностях семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов;
* в трудностях адекватного выделения общего и различного в звучании однокоренных слов, проявляющихся в неправильном употреблении производного и производящих слов;
* в недифференцированном понимании значений аффиксальных словообразовательных элементов (например, одна и та же картинка подбирается к глаголам «пришел», «подошел», «перешел»);
* в несоблюдении формальных условий при образовании нового слова, например, его звуковой, слоговой структуры, ударности и пр. Например, вместо «нарисовать» ребенок говорит «санаявал».

Представленная типология словообразовательных ошибок демонстрирует трудности, возникающие у детей с ОНР как на этапе восприятия речи, так и на этапах внутреннего программирования и моторной реализации речевой программы.

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

Словарный запас этих детей описывается как недостаточный, неполный, ограниченный обиходно-бытовой тематикой. К его существенным недостаткам относят множественные лексические замены, связанные с неумением различать приставочные глаголы, ошибки в самостоятельном образовании слов суффиксальным способом, приставочным и др.[58] Недостаточное умение пользоваться способами словообразования, задерживая развитие словарного запаса у детей, вызывает трудности в выполнении заданий на подбор однокоренных слов «Подбор слов оказывается крайне бедным, стереотипным: к данному слову подбираются 2-3 слова, отличающиеся только окончаниями; совсем редко используются для образования слова суффиксы и приставки. Иногда подбираются слова, близкие в звуковом отношении, но разные по смыслу». Все вышеуказанное свидетельствует о том, что недоразвитие словообразования отчетливо выражено в устной речи дошкольников с ОНР.

Вывод: таким образом, в процессе речевого общения ребенок не просто заимствует слова из речи окружающих, не просто пассивно закрепляет слова и словосочетания в своем сознании. Овладевая речью, ребенок активен: он анализирует речь окружающих, выделяет морфемы и создает новые слова, комбинируя морфемы. Таким образом, в процессе овладения словообразованием ребенок осуществляет следующие операции:

* 1. вычленение морфемы из слов (обобщение значения);
  2. связь этого значения с определенной формой (синтез морфем) при образовании новых слов. Следовательно, очень важно, на сколько правильную речь слышит ребенок в ближайшем окружении, ведь от этого зависит качественное развитие речи малыша.

На основе вычленения словообразовательной морфемы из слова в сознании ребенка закрепляются модели-типы, в которых определенные значения связываются с определенной звуковой формой.

Можно предположить, что возможности словообразования глаголов у детей с общим недоразвитием речи отличаются от возможностей детей, не имеющих речевых нарушений. Но надо помнить, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру.

недоразвитие речь словообразование глагол дошкольник

**ГЛАВА 2. Исследование словообразования** **глаголов у дошкольников с ОНР**

* 1. **Организация исследования и характеристика испытуемых**

Данное исследование проводилось в детском саду №8 города Норильска с 10 сентября по 20 октября 2005 года с целью выявления особенностей словообразования глаголов дошкольниками с общим недоразвитием речи по сравнению со сверстниками без речевой патологии. В эксперименте участвовало 10 детей с нормальным речевым развитием в возрасте 6 лет (они образовали контрольную группу) и 10 детей с общим недоразвитием речи того же возраста, вошедшие в состав экспериментальной группы.

Дети экспериментальной группы отобраны по готовым диагнозам ПМПК города Норильска, и на момент обследования занимались с логопедом на протяжении различного времени (семь детей первый год и три ребенка - второй). Все дети этой группы имели диагноз ОНР III уровня, а у одного из воспитанников, кроме того, отмечена стертая дизартрия.

Психологический климат в группе позитивный. Дети дружны между собой, разговорчивы, с удовольствием позволяли с ними «поиграть» - произвести обследование, хотя к ним пришел абсолютно незнакомый, новый человек.

Трое детей экспериментальной группы воспитываются в полных семьях.

Дети контрольной группы были без речевых нарушений. Они с 3-4 лет посещают обычную группу детского сада. Дети дружелюбны между собой, и с окружающими. С удовольствием отзывались на приглашение немного с ними поиграть (обследовать). При обследовании вели себя спокойно, внимательно выслушивали задания.

Шестеро детей из контрольной группы воспитываются в неполных семьях.

У всех обследованных детей слух, зрение и интеллект были сохранны.

Исследование проводилось в несколько этапов:

На первом этапе была разработана методика констатирующего эксперимента на основе работ Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.И. Ефименковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и отобраны дети в экспериментальную и контрольную группы.

На втором этапе проводилось обследование по разработанной методике. Обследование проводилось в индивидуальной форме в течение 15 минут с каждым ребенком на протяжении трех дней (с понедельника по среду) в первой половине дня. Экспериментатор фиксировал все полученные результаты в протоколах обследования.

На третьем этапе проводилась обработка, интерпретация полученных результатов относительно особенностей словообразования глаголов у дошкольников с ОНР сравнительно со сверстниками без речевой патологии.

На четвертом этапе, на основании результатов эксперимента была подобрана методика работы с детьми экспериментальной группы по развитию словообразования глаголов.

* 1. **Методика исследования словообразования глаголов**

При разработке методики исследования мы опирались на методические разработки Р.И. Лалаевой [21], Р.Е. Левиной [34], Л.И. Ефименковой [8], Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [48].

Методика исследования направлена на исследование словообразования глаголов дошкольниками с общим недоразвитием речи в импрессивной и экспрессивной речи по сравнению со сверстниками без речевой патологии. Методика исследования составлялась с учетом особенностей словообразования глаголов, и направлена на исследование префиксального способа словообразования (с противоположным значением, со значением приближения, удаления, пересечения), понимания и употребления возвратных глаголов, словообразования глаголов от имен существительных, прилагательных. Методика исследования состояла из семи заданий.

1. **Образование приставочных глаголов противоположного значения.**

**Цель:** выявить возможности словообразования и дифференциации противоположных по значению глаголов, образованных приставочным способом в экспрессивной и импрессивной речи.

**Материалом исследования** служат картинки, действия с предметами и слова - глаголы с приставками противоположного значения: приклеить – отклеить, привязать – отвязать, пригнуть – отогнуть, сгибать – разгибать, собирать – разбирать, наливать – выливать, входить – выходить, закрывать – открывать, привязать – отвязать, привинтить-отвинтить, приколоть-отколоть, присоединить-отсоединить, привезти-отвезти, придвинуть-отодвинуть.

Исследование дифференциации в импрессивной речи

**Процедура и инструкция.** Ребенку предъявляются 2 картинки и предлагается показать соответствующую картинку. Дается, например, такая инструкция: «Покажи, где мальчик наливает воду. А где мальчик выливает воду?».

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

**Процедура и инструкция**. В начале исследования формируется ориентировка в задании: « Сегодня мы будем вспоминать слова противоположного значения. Пристегнуть, а наоборот, (что сделать?) отстегнуть. Привязать, а сделать наоборот - значит, что сделать? …

**2.Образование глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо.**

**Цель:** выявить возможности словообразования и дифференциации глаголов со значением приближения к чему-либо и удаления от чего – либо в экспрессивной и импрессивной речи.

**Материалом исследования** служат глаголы с приставками противоположного значения, обозначающие приближение или удаление. Картинки с изображением: подбежать-отбежать, подплыть-отплыть, подлететь-отлететь, подскочить-отскочить, подъехать-отъехать, подползти-отползти, подойти-отойти.

Исследование дифференциации в импрессивной речи

**Процедура и инструкция**: Ребенку предлагается пара картинок, например: «Птичка подлетает к клетке» и «Птичка отлетает от клетки». Экспериментатор просит ребенка показать соответствующую картинку: «Где птичка отлетает от клетки?», «Где птичка подлетает к клетке?»

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

**Процедура и инструкция**: В начале исследования формируется ориентировка в задании. Ребенку предлагаются картинки, например, «Птичка, подлетает к клетке» и «Птичка отлетает от клетки». Экспериментатор показывает первую картинку и называет предложение «Птичка подлетает (приближается) к клетке». Затем показывает вторую картинку. «А на этой картинке, наоборот, птичка отлетает (удаляется) от клетки». А теперь ты сам попробуй придумать слова, которые обозначает приближение к чему-либо и удаление от чего-либо». Далее предлагается следующая пара картинок, и ребенка просят дополнить предложения по содержанию картинок:

- Самолет к башне … от башни…

- Змея к ущелью … от ущелья …

- Мальчик к реке … от реки …

- Лодка к берегу … от берега …

- Машина к дому … от дома…

- Мальчик к дереву … от дерева …

**3. Исследование образования глаголов со значением пересечения пространства или предмета.**

**Цель:** исследовать возможности словообразования и дифференциации глаголов со значением пересечения пространства или предмета в экспрессивной и импрессивной речи.

**Материал исследования**: картинки и слова (лететь-перелететь, ехать – переехать, идти-перейти, прыгнуть-перепрыгнуть, плыть-переплыть, бежать-перебежать).

Исследование дифференциации в импрессивной речи

**Процедура и инструкция.** Ребенку предлагается пара картинок, например, «Мальчик, идет к мостику», «Мальчик переходит мостик». Экспериментатор задает вопросы: «Где мальчик переходит мостик?», «Где мальчик идет к мостику?». Далее предлагаются следующие пары картинок и задаются аналогичные вопросы.

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

**Процедура и инструкция.** В начале исследования формируется ориентировка в задании. Ребенку предлагается пара картинок, например, «Мальчик идет к мостику», «Мальчик переходит мостик». Экспериментатор предлагает посмотреть на первую картинку. «На этой картинке мальчик идет к мостику. А на этой картинке мальчик переходит через мост. А теперь ты сам попробуй сам подобрать слова, которые обозначают: кто-то движется через что-то, пересекает что-то». Ребенку предлагается дополнить следующие предложения:

* Белка прыгает. Белка с дерева на дерево (что делает?) …
* Ласточка летит. Ласточка с дерева на дерево (что делает?) …
* Девочка бежала. Девочка через улицу (что сделала?)…
* Саша плыл по реке. Саша через реку (что сделал?) …

**4.Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида*.***

**Цель***:* Выявить возможности словообразования и дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида в импрессивной и экспрессивной речи.

**Материал исследования:** картинки и предложения с глаголами совершенного и несовершенного вида (Девочка пьет чай – Девочка выпила чай. Маша моет руки – Маша вымыла руки. Девочка одевается – Девочка оделась. Мальчик рисует дом – Мальчик нарисовал дом. Мальчик лезет на дерево – Мальчик залез на дерево. Девочка сажает рассаду – Девочка посадила рассаду.).

Исследование дифференциации в импрессивной речи

**Процедура и инструкция.** Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть парные картинки, например, « Девочка моет руки» и «Девочка вымыла руки». Затем дается инструкция: «Покажи, где девочка моет руки. Где девочка вымыла руки?»

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

**Процедура и инструкция.** Перед ребенком раскладываются две парные картинки, например, «Девочка одевается» и «Девочка оделась» Экспериментатор показывает картинку и задает вопрос: «Что делает девочка?» или «Что сделала девочка?»

### 5.Исследование понимания и употребления возвратных глаголов.

**Цель:** Выявить возможность понимания и употребления возвратных глаголов в импрессивной и экспрессивной речи.

**Материалом исследования** являются картинки с обозначением действий и предложения: Мальчик прячет. Мальчик прячется. Девочка причесывает. Девочка причесывается. Мальчик вытирает. Мальчик вытирается. Девочка одевает. Девочка одевается.

Исследование дифференциации в импрессивной речи

**Процедура и инструкция.** Экспериментатор показывает ребенку парные картинки. Например, «мальчик прячет» и «мальчик прячется». Дается следующая инструкция: «На этих картинках кто-то прячет, а кто-то прячется? Покажи, кто прячет. А кто прячется?»

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

**Процедура и инструкция.** Перед ребенком раскладываются парные картинки, например, «девочка причесывает» и «девочка причесывается». Дается следующая инструкция: «На этих картинках одна девочка причесывает, а другая причесывается. Что делает эта девочка? А что делает эта девочка?». В случае затруднений предлагаются выбрать правильную форму по вопросу «Девочка причесывает или причесывается?».

**6.Исследование словообразования глаголов от имен существительных.**

**Цель:** выявить возможности словообразования глаголов от имен существительных.

**Материалом исследования** являются слова: друг-дружить, завтрак-завтракать, обед-обедать, ужин-ужинать, крик-кричать, стук-стучать, плач-плакать, тоска-тосковать, горе-горевать, зима-зимовать, рыба-рыбачить.

**Процедура и инструкция.** В начале исследования формируется ориентировка в задании: «К слову *уборка* придумаем похожее слово. Уборка – это что? А какое похожее слово отвечает на вопрос «Что делать?» - *убирать.* А теперь к слову *друг* придумаем похожее слово, которое отвечает на вопрос Что делать?» И т.д.

1. **Исследование словообразования глаголов от прилагательных.**

**Цель:** выявить возможности словообразования глаголов от прилагательных.

**Материал исследования** – слова: красный-краснеть, молодой-молодеть, черный-чернеть, старый-стареть, зеленый-зеленеть, синий-синеть, белый-белеть.

**Процедура и инструкция.** Вначале дается образец словообразования на одном примере. «К слову *желтый* придумаем похожее слово, которое отвечает на вопрос «Что делать?» *Желтый –* это какой. А на вопрос Что делать? отвечает слово *желтеть.* А теперь постарайся придумать похожее слово к слову *красный.* Что делать?

***Оценка выполнения заданий по исследованию словообразования глаголов:***

Высокий уровень (4 балла) – правильное и самостоятельное выполнение задания.

Уровень выше среднего (3 балла) – правильное выполнение задания с помощью экспериментатора или единичные неправильные ответы в непродуктивных формах словообразования.

Средний уровень (2 балла) – систематические ошибки в непродуктивных формах словообразования.

Уровень ниже среднего (1 балл) – систематические ошибки, как в непродуктивных, так и в продуктивных формах словообразования; количество неправильно выполненных заданий превышает 50%.

Низкий уровень (0 баллов) - неправильное выполнение всех заданий, простое повторение заданного слова или отказ от выполнения задания.

**Глава 3. Результаты исследования словообразования глаголов у дошкольников с ОНР**

В данной главе излагаются результаты исследования словообразовательных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи. Проведенный нами качественно-количественный анализ результатов позволил установить степень развития этого процесса у дошкольников с ОНР, сопоставить эти данные с возможностями дошкольников с нормальным речевым развитием и определить, насколько отличается развитие словообразовательных навыков у этих двух групп детей.

Как уже отмечалось ранее, ребенку для того, чтобы овладеть словообразованием, необходимо усвоить те словообразовательные модели, которые исторически сложились в языке. Это означает, что их усвоение происходит, прежде всего, через познание семантики конкретных производных слов, представленных в речевом общении с взрослыми носителями языка. Ученые психолингвисты подчеркивают важность овладения семантикой производных слов как необходимого этапа речевого развития, поскольку он напрямую связан с вхождением ребенка в область словообразовательной номинации и овладением ее единицами (Л.В. Сахарный [37], Е.С. Кубрякова [20], А.М. Шахнарович [56], Н.М. Юрьева [55] и др.). В процессе восприятия производных слов происходит овладение формами, значением и способами сочетаемости того языкового «строительного материала», который в последствии может быть использован ребенком при самостоятельном продуцировании слов.

По данным современных авторов шестилетние дошкольники с нормальным речевым развитием на практическом уровне уже хорошо владеют средствами и способами самостоятельного словообразования. Результатами их словообразования в большинстве случаев являются слова, совпадающие с языковыми нормами, тогда, как образование неологизмов встречается лишь в отдельных случаях (А.А. Леонтьев [25], Т.Н. Ушакова [44], А.М. Шахнарович [55]). Какими возможностями словообразования глаголов обладают дошкольники с общим недоразвитием речи, мы сможем увидеть, проанализировав полученные нами данные в ходе эксперимента.

В первом задании мы ставили своей целью выявить возможности словообразования и дифференциации противоположных по значению глаголов, образованных приставочным способом у детей экспериментальной группы.

Если рассмотрим выполнение детьми экспериментальной группы первой части этого задания, то можем увидеть, что у них состояние словообразования в импрессивной речи находится в основном на среднем уровне: у шести детей мы обнаружили средний уровень возможностей, у трех уровень выше среднего, и только один ответ был ниже среднего уровня. Тогда, как дети из контрольной группы в основном обнаружили уровень выше среднего (6 человек), и четыре ответа были высокого уровня (см. таблицу 1).

В ходе выполнения второй части задания (исследование словообразования этим же способом в экспрессивной речи), дошкольники с ОНР образовывали слова с теми приставками, которые чаще слышали в речи взрослых, т.е. можно наблюдать замещение менее частотных приставок более частотными: отогнуть – «отгибать», отвинтить – «свинтить», отодвинуть – «отдвинуть», «сдвинуть» и т.д. При выполнении этого задания у девяти дошкольников с ОНР мы обнаружили средний уровень возможностей словообразования приставочных глаголов противоположного значения, и один ответ был ниже среднего уровня. Тогда как дети контрольной группы в основном показали уровень выше среднего при выполнении этого задания, один ответ был на высоком и один на среднем уровне.

При анализе полученных результатов можем увидеть, что при исследовании словообразования глаголов таким способом в части задания, где детям не надо было произносить образованный глагол (его произносил экспериментатор), а только показать действие на картинке дети с речевой патологией справились лучше, чем во второй части задания, где глагол нужно было образовать и произнести его без опоры на изображение (см. таблицу 1).

Полученные результаты детей экспериментальной группы в сравнении с детьми контрольной группы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ состояния словообразования глаголов с помощью приставок противоположного значения в импрессивной и экспрессивной речи

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа/вид речи | Количество детей, имевших соответствующий уровень | | | | |
| Высокий уровень(1) | Выше среднего(2) | Средний уровень(3) | Ниже среднего(4) | Низкий уровень(5) |
| импрессивная  экспрессивная | - | 3 | 6 | 1 | - |
| - | - | 9 | 1 | - |
| импрессивная  экспрессивная | 4 | 6 | - | - | - |
| 1 | 8 | 1 | - | - |

Можно отметить, что дети контрольной группы находились на достаточно высоком уровне (1-ом и 2-ом) и владеют способом словообразования при помощи приставок противоположного значения в импрессивной речи достаточно хорошо. В то же время дети экспериментальной группы так же достаточно неплохо справились с этим заданием и находились на среднем и выше среднего уровнях.

Сравнив полученные данные по первому заданию, можно заметить, что со словообразованием глаголов с помощью противоположных по значению приставок в импрессивной речи дошкольники с ОНР справились лучше, чем в экспрессивной.

При выполнении **второго задания** мы исследовали возможности словообразования глаголов со значением приближения и удаления в импрессивной и экспрессивной речи дошкольниками с ОНР.

В таблице 2 наглядно представлены полученные результаты. Так, дети без речевой патологии показали более высокий уровень сформированности словообразования глаголов с данным значением, чем дети с ОНР.

В ходе выполнения этого задания в экспрессивной речи дети с речевой патологией допускали следующие ошибки: вместо подлетает – «прилетает», подходит – «приходит», отползает - «улезает», отъехала – «уехала», или употребляли глаголы без приставки – «летит», «идет». Справились с этим заданием дошкольники без речевой патологии лучше, чем дети с ОНР. Видим, что у большей части детей без речевой патологии процесс поиска подходящего аффикса происходит автоматически, тогда, как детям с речевой патологией сложно подобрать аффикс, который точно указывал бы на приближение или на удаление. Можно сказать, что дети с речевой патологией не чувствуют той тонкой разницы между семантикой образованных глаголов и тех, от которых образовывали. Это обусловлено особенностями различения, понимания слов, сходных по своему звучанию.

Таблица 2

Сравнительный анализ состояния словообразования глаголов со значением приближения и удаления в импрессивной и экспрессивной речи

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа/вид речи | Количество детей, имевших соответствующий уровень | | | | |
| Высокий уровень(1) | Выше среднего(2) | Средний уровень(3) | Ниже среднего(4) | Низкий уровень(5) |
| импрессивная  экспрессивная | 1 | 6 | 3 | - | - |
| - | - | 4 | 6 | - |
| импрессивная  экспрессивная | 9 | 1 | - | - | - |
| 1 | 4 | 4 | 1 | - |

Кроме того, можно отметить, что дети с ОНР показали более высокие результаты при исследовании словообразования глаголов в импрессивной речи, чем в экспрессивной.

При выполнении третьего задания целью нашего исследования было выявить возможности словообразования глаголов со значением пересечения пространства или предмета в импрессивной и экспрессивной речи дошкольниками с ОНР по сравнению со сверстниками без речевой патологии.

При выполнении этого задания в импрессивной речи дети с речевой патологией достаточно успешно справились с этим заданием (таблица 3), но были и такие дети, которые не смогли показать картинки с изображением «перелететь, переплыть, переехать». Можем говорить о том, что у некоторых детей недостаточно, по сравнению с детьми без речевой патологии проходит овладение мыслительными операциями анализа, сравнения, синтеза, выбора необходимого глагола с подходящим префиксом.

В ходе проведения второй части задания (исследование словообразования таким же способом в экспрессивной речи) было заметно, что детям из экспериментальной группы было трудно подобрать глагол с подходящей приставкой: перепрыгивает – «спрыгивает», «прыгает», «запрыгает»; перелетает – «летает». Здесь при образовании нового слова необходимо было не только подобрать подходящую приставку, но и в слове «перепрыгивает» изменить ударение, добавить суффиксы. Для того чтобы подобрать подходящие аффиксы, необходим не только богатый словарный запас, но и достаточные возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов. Для образования нового глагола многие дети с речевой патологией использовали приставку, но не всегда подходящую для значения пересечения пространства или предмета. То есть мы могли увидеть, что дошкольники с речевой патологией так же использовали замещение подходящих префиксов на более частотные. Сделав сравнительный анализ (см. таблицу 3),можно сказать, что у детей с речевой патологией недостаточно сформировано словообразование глаголов со значением пересечения пространства или предмета, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Таблица 3

Сравнительный анализ состояния словообразования глаголов со значением пересечения пространства или предмета в импрессивной и экспрессивной речи

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа/вид речи | Количество детей, имевших соответствующий уровень | | | | | | |
| Высокий уровень(1) | Выше среднего(2) | | Средний уровень(3) | Ниже среднего(4) | Низкий уровень(5) | |
| импрессивная  экспрессивная | 4 | 2 | | 4 | - | - | |
| - | 2 | | 3 | 4 | - | |
| импрессивная  экспрессивная | 8 | | 2 | - | - | | - |
| 1 | | 5 | 2 | 2 | | - |

Также можно говорить о том, что дети с ОНР лучше владеют словообразованием глаголов в импрессивной речи с опорой на картинку, тогда как в экспрессивной речи им сложнее образовать глагол с точным значением.

Целью исследования **четвертого задания** была выявление возможностей словообразования глаголов совершенного и несовершенного вида в импрессивной и экспрессивной речи.

При проведении первой части задания (исследование словообразования таких глаголов в импрессивной речи), сделав сравнительный анализ выполнения (таблица 4), можно заметить, что дети с ОНР в разной степени владеют возможностью словообразования таких глаголов в импрессивной речи, тогда, как дошкольники без речевой патологии показали только высокий уровень. Видим, что дошкольники с ОНР довольно неплохо дифференцируют на слух глаголы совершенного и несовершенного вида, по сравнению с дошкольниками без речевой патологии, хотя некоторые дети с речевой патологией не смогли показать картинку с изображением «лезет и залез на дерево, сажает и посадила рассаду». Это обусловлено трудностями дифференциации в импрессивной речи значений аффиксальных словообразовательных элементов.

Что касается дифференциации приставочных форм таких глаголов в экспрессивной речи, то у детей с ОНР наблюдались следующие ошибки: выпила – «попила», вымыла – «помыла», одевает – «надевает», или выражали законченность действия словами: одевается - «сам научился», оделась – «идет гулять» и т.п. Можем заметить, что для детей с ОНР сложнее выделить существенные признаки действия, с одной стороны, и несущественные - с другой стороны, а так же выделять оттенки значений. Другими словами корневую основу дети в основном дифференцируют, а подобрать более точный аффикс не могут. Дети без речевой патологии лучше владеют дифференциацией глаголов совершенного и несовершенного вида в экспрессивной речи, чем дети с ОНР (см. Таблицу 4).

Таблица 4

Сравнительный анализ состояния словообразования глаголов совершенного и несовершенного вида в импрессивной и экспрессивной речи

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа/вид речи | Количество детей, имевших соответствующий уровень | | | | | |
| Высокий уровень(1) | Выше среднего(2) | | Средний уровень(3) | Ниже среднего(4) | Низкий уровень(5) |
| импрессивная  экспрессивная | 3 | 5 | | 2 | - | - |
| - | 1 | | 5 | 4 | - |
| импрессивная  экспрессивная | 10 | - | - | | - | - |
| - | 6 | 3 | | 1 | - |

Рассмотрев два вида речи (экспрессивную и импрессивную), можно сделать вывод, что дошкольникам с ОНР сложнее дифференцировать глаголы совершенного и несовершенного вида в экспрессивной речи, чем в импрессивной.

Цель **пятого задания** – выяснить уровень сформированности понимания и употребления возвратных глаголов. В ходе проведения первой части эксперимента (в импрессивной речи), можно было заметить, что понимают такие глаголы дети с ОНР довольно неплохо (ответы детей были в основном на уровне выше среднего, по сравнению со сверстниками без речевой патологии, которые находятся, в основном, на высоком уровне сформированости понимания таких глаголов). В то же время некоторые дошкольники с ОНР не смогли показать такие картинки как: «прячется», «одевается», «вытирается», или одна и та же картинка была подобрана к картинкам: «вытирает – вытирается». Это обусловлено тем, что дошкольники с речевой патологией имеют недостаточные возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов, недостаточно хорошо дифференцируют значения аффиксальных словообразовательных элементов, по сравнению с детьми без речевой патологии.

Таблица 5

Сравнительный анализ уровня сформированности понимания и употребления возвратных глаголов

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа/вид речи | Количество детей, имевших соответствующий уровень | | | | |
| Высокий уровень(1) | Выше среднего(2) | Средний уровень(3) | Ниже среднего(4) | Низкий уровень(5) |
| импрессивная  экспрессивная | 1 | 5 | 4 | - | - |
| - | 1 | 2 | 5 | 1 |
| импрессивная  экспрессивная | 7 | 3 | - | - | - |
| 4 | 5 | 1 | - | - |

Что касается употребления возвратных глаголов, то можно было заметить такие ошибки, как пропуск словообразующего аффикса, употребление несоответствующего глагола: причесывает – « причесает», вытирает – «трет», «гладит», причесывается – «смотрится», одевается – «надевается» и т. д. Это можно объяснить несоблюдением формальных условий при образовании нового слова его звуковой, слоговой структуры, ударности.

Делая сравнительный анализ (таблица 5) возможностей употребления этих глаголов в экспрессивной речи дошкольниками с ОНР и детьми без речевой патологии, можно сделать вывод, что дошкольники с ОНР находятся на более низком уровне, по сравнению со сверстниками без речевой патологии.

Кроме того, сравнив возможности понимания и употребления возвратных глаголов в импрессивной речи (таблица 5) и в экспрессивной речи, можно заметить, что у дошкольников с ОНР возникали трудности на уровне смыслового подбора нужной формы глагола, тогда, как в импрессивной речи больших затруднений не возникало.

При исследовании словообразования глаголов от имен существительных дошкольниками с ОНР в **шестом задании**, мы можем заметить, что дети этой группы недостаточно владеют этим способом словообразования. Можно отметить следующие ошибки: замены продуктивных аффиксов менее продуктивными, словообразование по аналогии (зама - зимовать, рыба - рыбовать). Дети экспериментальной группы допускали аграмматизмы, связанные:

А) с игнорированием чередования согласных в корне (стучать - «стукать»),

Б) с заменой менее продуктивного суффикса на более продуктивный (рыбачить – «рыбовать», «рыбка») и т.д.;

В) с повтором слова-стимула без изменения вслед за экспериментатором, не смотря на неоднократные возвраты к примерам, которые давались в начале задания.

Это можно объяснить тем, что в сознании ребенка не закрепились модели – типы словообразовательных морфем с определенным значением. Также ошибки при словообразовании глаголов от существительных связаны с тем, что глагол обладает более отвлеченной семантикой, чем существительные конкретного значения, а семантическое различие словообразовательных форм глагола является более тонким и сложным: оно не опирается на конкретные образы предметов, в отличие от тех существительных, которые усваиваются ребенком в дошкольном возрасте. Дети с речевой патологией достаточно уверенно называли слова, которые часто употребляются в разговорной речи (ужинать, завтракать, обедать). Сделав сравнительный анализ (таблица 6), можно заметить различия в уровне сформированнсти суффиксального словообразования глаголов у детей экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 6

Сравнительный анализ состояния словообразования глаголов от имен существительных

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа | Количество детей, имевших соответствующий уровень | | | | |
| Высокий уровень(1) | Выше среднего(2) | Средний уровень(3) | Ниже среднего(4) | Низкий уровень(5) |
| Экспериментальная | - | - | 4 | 5 | 1 |
| Контрольная | 2 | 2 | 4 | 2 | - |

При исследовании возможностей словообразования глаголов от прилагательных в **седьмом задании**, можно заметить, что дошкольники с ОНР также испытывают большие затруднения по сравнению со сверстниками без речевой патологии. Можно отметить такие ошибки: краснеть – «красеют», «красновать», чернеть – «чёрная», «черенеть», стареть – «старый», наблюдались повторы задаваемых слов вслед за экспериментатором или ответы типа «я не знаю», «не могу сказать», не смотря на неоднократные возвраты к примерам, данным перед выполнением этого задания. Проведя сравнительных анализ исследуемых групп (таблица 7), видим, что ни один из дошкольников с ОНР не был на высоком уровне возможности словообразования глаголов этим способом, тогда как большая часть сверстников из контрольной группы (7 человек) имели высокие показатели. Это можно объяснить тем, что глаголы, образованные таким способом не частотны в речи, дошкольники с ОНР обладают недостаточными возможностями семантического сравнения, трудностями выделения общего и различного в звучании однокоренных слов, бедностью активного словаря, по сравнению с детьми без речевой патологии. Также для того, чтобы образовать глагол от прилагательного, необходимо было изменить ударение (переносится на конец слова).

Таблица 7

Сравнительный анализ состояния словообразования глаголов от прилагательных

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | Высокий уровень | Выше среднего | Средний уровень | Ниже среднего | Низкий уровень |
| Экспериментальная | - | - | 3 | 3 | 4 |
| Контрольная | 7 | 3 | - | - | - |

Обобщив результаты исследования возможности словообразования глаголов в импрессивной речи по первым пяти заданиям, можно увидеть, насколько у детей с речевой патологией уровень словообразования глаголов в импрессивной речи ниже, чем возможности словообразования в импрессивной речи у детей без речевой патологии (диаграмма 1).

Диаграмма 1

Сравнительный анализ возможностей словообразования глаголов в импрессивной речи.



Проанализировав диаграмму, можем сделать вывод: дошкольники с ОНР находятся на более низком уровне словообразования в импрессивной речи, чем дошкольники без речевой патологии. Это можно объяснить бедностью пассивного словаря, особенностями развития внимания, мышления, памяти, недостаточных возможностях семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов;трудностями адекватного выделения общего и различного в звучании однокоренных слов, проявляющихся в неправильном употреблении производного и производящих слов; недифференцированным пониманием значений аффиксальных словообразовательных элементов.

Сделаем общий сравнительный анализ возможностей словообразования глаголов дошкольниками с ОНР и сверстниками без речевой патологии в экспрессивной речи (диаграмма 2). Результаты шестого и седьмого задания (словообразование глаголов от имен существительных и прилагательных) также отражены в диаграмме 2, так как в этих заданиях мы проводили исследование возможностей словообразования в экспрессивной речи.

Диаграмма 2

Сравнительный анализ возможностей словообразования глаголов в экспрессивной речи



Развитие словообразования глаголов в экспрессивной речи у дошкольников с ОНР сформировано недостаточно, по сравнению с возможностями словообразования глаголов у детей с нормальным речевым развитием. При анализе данных, полученных выше, мы могли убедиться в том, что дошкольники с ОНР показали неумение и невозможность образовывать новые слова. Это проявлялось в недостаточных возможностях семантического сравнения и сопоставления однокоренных глаголов, в трудностях адекватного выделения общего и различного в звучании однокоренных слов, проявляющееся в неправильной дифференциации производного и производящих слов, в недифференцированном понимании значений аффиксальных словообразовательных элементов, в несоблюдении формальных условий при образовании нового слова.

Также при сравнении диаграмм 1 и 2 видим, что словообразование глаголов у дошкольников с ОНР в экспрессивной речи намного хуже развито, чем в импрессивной речи.

Это позволяет сделать вывод о существенном снижении возможностей дошкольников с недоразвитием речи в усвоении словообразовательных морфем как языковых знаков и в овладении операциями с ними. Такое отставание существенно тормозит становление речевого развития дошкольников. Это обусловлено недоразвитием у детей с такой патологией морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры.

Итак, проведенное нами экспериментальное изучение позволило сделать нам ряд заключений о состоянии словообразования глаголов у дошкольников с ОНР: дошкольники с ОНР значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в области усвоения семантики производных глаголов. Это отставание появляется в недостаточном понимании значений производных основ. Такая недостаточность в овладении семантическим аспектом носит стойкий характер. Также можно было заметить, что происходили замены наиболее частотных аффиксов на менее частотные, замены продуктивных моделей менее продуктивными. То есть у ребенка в сознании не закрепились те типы-модели, которые он вычленяет из речи взрослых. Это проявляется в множественных заменах глаголов и по звуковому, и по смысловому принципам. Такая ограниченность лексических средств обуславливается неумением различать и выделять общность корневых значений; дошкольники с речевой патологией не чувствуют той тонкой разницы в семантике производного слова и производящего слова. В связи с этим словообразовательные процессы у дошкольников с ОНР оказываются недостаточно сформированными. Так, образование новых глаголов доступно лишь на материале хорошо усвоенных, наиболее частотных и продуктивных словообразовательных моделей. В ситуации, когда требуется перенос словообразовательных навыков на новый, менее употребляемый в разговорной практике лексический материал, возникает «поломка» на уже, казалось бы, сформированных операций с языковыми единицами.

**ГЛАВА 4. Направления логопедической работы по развитию словообразования глаголов у дошкольников с общим недоразвитием речи**

На основании результатов анализа описанных в 3-ей главе результатов изучения состояния словообразования глаголов у детей с ОНР, по сравнению со сверстниками без речевой патологии, нам удалось выяснить, что дошкольники с ОНР обладают пониженной способностью, как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка при построении речевого высказывания. Это говорит о существенном снижении возможностей дошкольников с недоразвитием речи в усвоении словообразовательных морфем как языковых знаков и в овладении операциями с ними. В ходе исследования нами было сдано заключение: дошкольники с ОНР не допускали ошибок при словообразовании тех глаголов, которые наиболее частотно употребляемы в речи взрослыми, при словообразовании глаголов с наиболее продуктивными словообразовательными аффиксами. Больше всего трудности возникли в тех случаях, когда необходимо было не просто добавить подходящий аффикс к корневой основе глагола, а еще и изменить его слоговую структуру, ударность, при словообразовании глаголов от прилагательных, тогда, как у детей без речевой патологии очевидных трудностей при словообразовании глаголов обнаружено не было.

Кроме того, мы выяснили, что возможность словообразования глаголов у дошкольников с общим недоразвитием речи в импрессивной речи на мыслительном уровне развито лучше, чем в экспрессивной речи - в моторной реализации.

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

После проведения исследования словообразования глаголов у дошкольников с ОНР мы выяснили, что дифференциация словообразовательных форм глаголов для них является очень трудной. Это связано с тем, что глагол обладает более отвлеченной семантикой, чем существительные конкретного значения, а семантическое различие словообразовательных форм глагола является более тонким и сложным: оно не опирается на конкретные образы предметов, в отличие от тех существительных, которые усваиваются ребенком в дошкольном возрасте. В связи с этим в процессе логопедической работы с дошкольниками, страдающими ОНР, необходимо проводить преимущественно закрепление простых по семантике словообразовательных моделей с использованием сначала наиболее продуктивных аффиксов.

Можем определить следующие направления логопедической работы по формированию и развитию словообразования глаголов у дошкольников с этой патологией:

-расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, памяти, внимания и др.);

-уточнение значений слов;

-формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов;

-активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, подходящих аффиксов, перевода их из пассивного словаря в активный. [7, 13, 15, 23, 37, 54].

На основе уточненного уровня сформированности словообразования глаголов в импрессивной речи, необходимо знакомить детей с различными способами словообразования глаголов. Первоначально детям с ОНР предлагаются упражнения аналитического характера, способствующие формированию ориентировки в морфологическом составе слова: выбрать родственные слова, сопоставить их по длине и содержанию, вычленить одинаково и различно звучащие элементы слов. Постепенно, на основе предметно-графических схем происходит знакомство со способами словообразования глаголов – префиксальным. У детей развиваются навыки складывания слова из двух частей, одна из которых равна корню, а другая аффиксу: при-шел, при-нес, при-плыл [26].

Привлекая внимание к общности корневой части среди цепочки родственных слов (нес, принес, отнес, снес, обнес), формируем у детей интуитивное представление о системе словообразовательных связей языка [41].

В процессе формирования словообразования глаголов у дошкольников с ОНР необходимо уделять основное внимание организации системы продуктивных словообразовательных моделей [23] 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 морфемы, уточнения ее значения. Заключительным этапом работы является закрепление словообразовательных моделей в процессе специально подобранных упражнений (приложение 1).

1. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида:

А) образование глаголов совершенного вида с помощью приставок: -с, -на, -по, -про.

Б) образование глаголов несовершенного вида с помощью продуктивных суффиксов –ива-, -ыва-, -во-.

1. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов.
2. Дифференциация глаголов с наиболее продуктивными приставками: в-, вы-, под-, от-, при-, у-, пере-, за-, от-, на-, вы-.

Работу над словообразованием глаголов необходимо осуществлять в такой последовательности:

1. Сравнение слов с одинаковым словообразующим аффиксом по значению (пришел, приехал). При этом подбираются слова с одинаково звучащими аффиксами одного значения.
2. Выделение общего значения, вносимого аффиксом (противоположности, приближения, удаления, пересечения).
3. Выделение в предъявленной группе слов сходного звучания (общей морфемы).
4. Закрепление связи значения и звучания аффикса (например приставка при- означает приближение, приставка пере- означает пересечение чего – то).
5. Анализ звукового состава выделенной морфемы.
6. Буквенное обозначение звукового состава выделенной морфемы (если дети знают буквы).
7. Самостоятельное образование детьми слов с данным аффиксом.

При формировании словообразования глаголов широко используется прием сравнения. Сравнение проводится в двух планах:

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

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

В процессе сравнения делается акцент на семантику, значение морфемы.

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

Таким образом, можно предположить, что анализ языковых явлений у детей с ОНР и, в частности, особенностей словообразования глаголов, а также построение логопедической работы с учетом выявленных в каждом конкретном случае специфических трудностей позволит повысить эффективность работы по формированию грамматически правильной речи у детей данной группы.

**Заключение**

Анализ литературы по проблеме формирования грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи позволил сделать вывод, что в современной логопедии большое значение придается системному подходу в изучении и преодолении данного речевого расстройства. Исходя из такой научной позиции, крайне важной представляется проблема определения и уточнения всех компонентов, входящих в структуру данного речевого дефекта.

Нам удалось выяснить, что в современном русском языке словообразовательный анализ вскрывает живые словообразовательные связи, живые модели образования слов. Это возможно благодаря основному свойству словообразовательной модели – ее воспроизводимости и повторяемости, которое еще называется регулярностью.

Понятна безусловная значимость словообразования для речевого развития ребенка. Подразумевается не только развитие устной речи, но и подготовка к усвоению навыков письма. Для усвоения грамоты необходима сформированность у ребенка целого ряда предпосылок. К их числу относятся умение отделить звуковую сторону слова от смысловой, а также умение проанализировать звуковой состав слова.

Несмотря на определённые отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает её коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

Овладение словообразованием у дошкольников осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития.

Известно, что в процессе речевого общения ребенок не просто заимствует слова из речи окружающих, но активно овладевает речью, осуществляя операции вычленения морфемы из слов и связи этого значения с определенной формой (синтез морфем) при образовании новых слов. Следовательно, очень важно, насколько правильную речь слышит ребенок в ближайшем окружении.

На основе вычленения словообразовательной морфемы из слова в сознании ребенка закрепляются модели-типы, в которых определенные значения связываются с определенной звуковой формой.

В результате констатирующего эксперимента мы установили, что дифференциация словообразовательных форм глаголов для детей с общим недоразвитием речи является очень трудной. Это связано с тем, что глагол обладает более отвлеченной семантикой, чем существительные конкретного значения, а семантическое различие словообразовательных форм глагола является более тонким и сложным: оно не опирается на конкретные образы предметов, в отличие от тех существительных, которые усваиваются ребенком в дошкольном возрасте.

В связи с этим мы можем условно разделить обследованных детей на группы по уровню сформированности словообразования глаголов.

Первая группа – высокий уровень – правильное и самостоятельное выполнение заданий. В эту группу вошел один ребенок из контрольной группы, а в группе с речевой патологией таких детей не оказалось. То есть даже среди дошкольников без речевой патологии оказался один ребенок с такими возможностями, который справился со всеми заданиями без ошибок или без помощи экспериментатора, что свидетельствует о сложности процесса словообразования глаголов для дошкольников.

Вторая группа – уровень выше среднего – правильное выполнение задания с помощью экспериментатора или единичные неправильные ответы в непродуктивных формах словообразования. В эту группу вошли девять детей из контрольной группы (без речевой патологии) и один дошкольник с ОНР.

Третья группа – средний уровень – допускались систематические ошибки в непродуктивных формах словообразования. В эту группу вошли шесть детей из экспериментальной группы, среди детей контрольной группы такого уровня сформированности словообразования глаголов не показал ни один ребенок.

Четвертая группа – уровень ниже среднего – наблюдались систематические ошибки, как в непродуктивных, так и в продуктивных формах словообразования (количество неправильных ответов превышает 50%). В эту группу вошли три дошкольника с общим недоразвитием речи. Дошкольников без речевой патологии с таким уровнем сформированности словообразования глаголов не оказалось.

Пятая группа – низкий уровень – неправильное выполнение всех заданий, простое повторение заданного слова или отказ от выполнения задания. Детей с таким уровнем сформированности словообразования глаголов среди обследованных дошкольников не выявлено.

Качественный анализ ошибок показал, что, усвоив продуктивную словообразовательную модель, ребенок с общим недоразвитием речи («генерализует» эту модель), переносит ее по аналогии на другие случаи словообразования, которые подчиняются менее продуктивным закономерностям, что проявляется в разнообразных ненормативных словообразованиях. Также ребенок употребляет словообразовательные морфемы в соответствии с их точным значением, однако при словообразовании правильный корневой элемент комбинируется с чуждыми этому корню аффиксами (не принятыми в языке). Чаще всего ребенок при этом заменяет синонимичные аффиксы, использует продуктивные суффиксы вместо непродуктивных.

Выявленные в ходе исследования ошибки, допущенные детьми с общим недоразвитием речи можно разделить на три группы:

1) тенденция «выравнивания» основы, сохранение тождества корня (основы) в производном слове. Эта тенденция носит многоплановый характер, что проявляется в том, что в производных словах часто не используется чередование, изменение ударения, консонантизация гласного, основы, супплетивизм, например: причесывает – «причесает», перепрыгивает – «спрыгивает», «прыгает», «запрыгает» и т. д.

2) замена продуктивных словообразовательных аффиксов непродуктивными; согнуть – «сгнуть», отвязать – «развязать», отлетает – «улетает», перепрыгивает – «запрыгивает», выпила – «попила» и т. д.

3) переход от простого к сложному как в плане семантики, так и в плане формально-знакового выражения. Например: употребляли глаголы без приставки – «летит», «идет»; выражали законченность действия словами: одевается - «сам научился», оделась – «идет гулять», зима – «зимовать», рыба – «рыбовать» и т. п.

Тогда как дети без речевой патологии в основном правильно выполняли задания, иногда при помощи экспериментатора, или допускали ошибки только в непродуктивных формах словообразования.

В результате исследования мы выяснили, что возможности словообразования глаголов у детей с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в области усвоения семантики производных глаголов, закодированных в словообразовательной структуре. Такая недостаточность в овладении семантическим аспектом, который вносится при употреблении префикса или постфикса при словообразовании глаголов носит стойкий характер. То есть дошкольники с ОНР не чувствуют того тонкого различия, которое вносится различными по значению приставками, суффиксами, что существенно влияет на развитие речи в целом. Так, образование производных глаголов оказалось доступно лишь на материале хорошо усвоенных, наиболее частотных и продуктивных моделей. В ситуациях, требующих переноса словообразовательных навыков на новый, менее употребляемый в речи лексический материал, происходила «поломка» тех словообразовательных навыков, которые у дошкольников без речевой патологии оказались сформированными достаточно на высоком уровне. Подтверждением этому служат замещения в употреблении продуктивных словообразовательных моделей менее продуктивными, замена менее частотных аффиксов на более частотные, употребление несоответствующего глагола, или повторение производящего глагола без изменения.

В связи с этим в процессе логопедической работы с дошкольниками, страдающими ОНР, необходимо проводить преимущественно закрепление простых по семантике словообразовательных моделей с использованием сначала наиболее продуктивных аффиксов.

То есть мы можем сделать вывод о том, что у детей с ОНР формирование словообразования глаголов идет по тому же пути, что и у детей с нормальным речевым развитием, но у них не произошло того резкого подъема словообразовательных возможностей в дошкольном возрасте, который произошел у детей без речевой патологии.

Также можно отметить, что дошкольники с ОНР в недостаточной степени, по сравнению со сверстниками без речевой патологии, усвоили те модели – типы из речи взрослых, которые необходимы для процесса словообразования. Можно предположить, что самостоятельно этот «взрыв» без специальной работы по формированию словообразования глаголов не произойдет. Следовательно, необходимо как можно раньше начинать формирование словообразовательных возможностей у дошкольников с ОНР для того, чтобы к началу школьного обучения ребенок владел этими возможностями.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи его решены.

**Список литературы**

1. Баранова М.Т., Костяева Т.А., Прудникова А. В. Русский язык. М., 1984.
2. Васильченко С.М. Словообразовательные модели и их варианты в современном русском литературном языке. Орел, 1970. –21с.
3. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию //Винокур Г.О. Изобр. Работы по русскому языку. М.,1959. С.419-442.
4. Гербова В.В. Занятия по развитию речи с детьми 4-6 лет. (Ст. I разновозрастная группа). Кн. Для воспитателя детского сада. М., 1987. –206с.
5. Гончарова В.А. Общие и специфические особенности формирования лексики у дошкольников с различными нарушениями речи. Автореферат дис. к.п.н. С. - П.,2002.
6. Баранова М.Т., Костяева Т.А., Прудникова А. В. Русский язык. М., 1984г
7. Большой справочник школьника // Дрофа. М.1999г.
8. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1985
9. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи //Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1961. с. 103-111.
10. Житенева Л.И. Словообразование и состав слова. Л., 1973. –29с.
11. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников. ЛИТУР, 2000
12. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. – М., 1994.
13. Жукова Н.С. Формирование устной речи. – М.,1994.
14. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого нарушения у дошкольников. – М.,1973.
15. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1990. –238с.
16. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М.,Филичева Т.Б. «Логопедия» Екатеринбкрг.2004
17. Земская Е.А. Как делаются слова. М., 1963. –93с.
18. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: Учеб. пособие. М.,1973. –304с.
19. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М.,1992. –220с.
20. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений: семантика производного слова. М.,1981-200с.
21. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического изучения нарушений устной речи у детей. М, 2004.
22. Лалаева Р.И. О психолингвистическом анализе речевой готовности к овладению грамотой и орфографией у дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием // Матер. науч. –теор. межвуз. конф. – СПб.,2001
23. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) – СПб.: СОЮЗ, 1999.
24. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М., 1965. 245с.
25. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М., 1969. – 307с.
26. Логопедия: Учеб. для студ. Дефектол.фак. пед. высш. Учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской.- 3-е изд., перераб. и доп. – М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.- 680с.
27. Мамрак А.В. Вопросы теории словообразования в современной русистике: Учеб пособие. Киев, 1992. –71с.
28. Межиковская М.Б. , Скрипченко М.П. Логопедические занятия в специализированных детских садах: Пособие для групп с общим недоразвитием речи.- Ташкент, 1989.-136с.
29. Милославский И.Г. Вопросы словообразовательного синтеза. М., 1980. –264с.
30. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Кн. для логопеда. -М.,1991.-204с.
31. Нарушение речи у дошкольников / сост. Р.Л. Белова-давид, Б.М. Гриншпун. - М., 1969. – 215с.
32. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. -М.,1981. –111с.
33. Никашина Н.А. Педагогическое изучение недостатков речи детей // Дефектология 1969. №4; с.21-36.
34. Основы теории и практики логопедии/ под ред.Р.Е. Левиной. –1968. – с.31-54.
35. Поваляева М.А. Справочник логопеда – Ростов на Дону. ФЕНИКС,2002.
36. Русский язык. Под ред. Л.Ю. Максимова. М., «Просвещение»,1978.
37. Сахарный Л.В. Психолингвистические аспекты теории словообразования. Учеб. пособие. Л. 1985. –971с.
38. Соботович Е.Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей: Автореф.дис. …докт. пед. наук. М., 1984.-449с.
39. Трауготт Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят. –СПб., 1994.
40. Туманова Т.В. Нарушения словообразования в устной и письменной речи. М.-2005
41. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. -М.,2000.
42. Туманова Т.В. Нарушения словообразования в устной и письменной речи. М.- 2005
43. Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы: Психофизиологические механизмы внутренней речи. М.,1979.-248с.
44. Ушакова Т.Н, Павлова Н.Д., Зачесова И.А. Речь человека в общении. -М.,1989. 191с.
45. Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников / Дети с проблемами в развитии НОУ «СОЮЗ».№1.-2004.-с.5-7.
46. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. - М.,1999.
47. Филичева Т.Б., Соболева А.В. Развитие речи дошкольника. – Екатеринбург, 1996.
48. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Изучение детей с общим недоразвитием речи в специальном детском саду// Дефектология. – 1985. -№6. –с.55-62.
49. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие.-М.,2004.
50. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада. -М,1994.
51. Цейтлин С.Н. Детская речь: -инновация формообразования и словообразования: (На материале современного русского языка). Автореф. дис. …докт. пед.наук. Л., 1986.-32с.
52. Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1990. – 381с.
53. Шаховская С.Н. Логопедическая работа по флрмированию грамматического строя речи у детей, страдающих моторной алалией //Патология речи. Учен. зап. МГПИ им. В. И. Ленина. Т.406.- М.1971. С. 83-110.
54. Шахнарович А.М. Семантика детской речи, психолингвистический анализ: Автореф. дис. …докт. филол. наук. М., 1985. –40с.
55. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи.-М.,1990.
56. Шахнарович А.М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи: Автореф. Дис. …канд. Филол. наук. -М.,1974. 18с.
57. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. -Л. 1974-428с.
58. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях недостатками речи. М., 1997.

**Приложение**

**Возможные варианты упражнений, которые можно использовать на занятиях по развитию словообразования у дошкольников.**

1. Предложить детям сравнить два одинаковых действия, одно из которых уже выполнено, а другое выполняется.

Ест – съел

Несет – принес

Рисует – нарисовал

Читает – прочитал

Копает – выкопал

Моет – вымыл.

2. Научить детей правильно употреблять глаголы с разными приставками. Составить сними предложения.

Ходить – переходить, подходить, выходить, заходить, уходить, входить.

Лить – наливать, выливать, переливать, доливать, подливать.

Писать – записать, написать, надписать, подписать, описать, прописать, вписать, выписать, переписать, списать, приписать.

Плыть – переплыть, доплыть, отплыть, подплыть.

Шел – вышел, ушел, пришел, зашел, дошел, обошел, подошел, перешел.

Летать – прилетать, перелетать, влетать, вылетать, улетать.

Пилить – отпилить, перепилить, спилить, подпилить.

3.Можно провести игру «Как сказать правильно?». Логопед называет предложение, употребляя неправильно глагол. Дети должны найти и исправить ошибку. Например: «Девочка подбежала из дома. – Девочка выбежала из дома».

1. Научить детей правильно употреблять глаголы с разными приставками. Составить с ними предложения.

Примерный лексический материал

Ходить – переходить, подходить, выходить, заходить, уходить, входить.

Лить – наливать, выливать, переливать, доливать, подливать.

Писать – записать, написать, надписать, подписать, описать, прописать, вписать, выписать, переписать, списать, приписать.

Плыть – переплыть, доплыть, отплыть, подплыть.

Шел – вышел, ушел, пришел, зашел, дошел, обошел, подошел, перешел.

Летать – прилетать, перелетать, влетать, вылетать, улетать.

Пилить – отпилить, перепилить, спилить, подпилить.

1. Игра «Скажи наоборот».

Дети встают в круг. Логопед бросает мяч, называет действие с одним оттенком. Ребенок, возвращая мяч, называет действие с противоположным значением: наливает – выливает, входит – выходит, влетает – вылетает, вносит – выносит, закрывает – открывает, приплывает – отплывает, запирает – отпирает, собирает – разбирает, приклеивает – отклеивает. Выигрывает тот, кто дает больше правильных ответов.

1. Игра « Как сказать правильно?». Логопед называет предложение, употребляя неправильно глагол. Дети должны найти и исправить ошибку. Например: «Девочка подбежала из дома. – Девочка выбежала из дома».
2. Научить детей различать и подбирать глаголы совершенного и несовершенного вида. При этом дети ориентируются на поставленные логопедом вопросы: что делает? что сделал?

Таня помогает (помогла) маме.

Бабушка вяжет (связала) внучке варежки.

Девочка наливает (налила) воду в графин.

Дети поливают (полили) горку водой.

Миша ловит (поймал) Катю.

Вова моет (вымыл) уши.

В комнате Миша снимает (снял) пальто.

Мальчик быстро идет (пришел) домой.

Девочка ломает (сломала) палку.

Колхозники собирают (собрали) богатый урожай картофеля.