

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ОБУЧЕНИИ НАВЫКАМ
ОБРАЗОВАНИЯ ОДНОКОРЕННЫХ СЛОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

студента заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021159
Касимовой Ксении Олеговны

Научный руководитель
к.п.н., доцент Т.А. Алтухова

БЕЛГОРОД 2016

ВВЕДЕНИЕ

Начать развивать речь необходимо с первых дней жизни ребенка и постепенно усложнять задачи. Задачи развития речи будут зависеть от особенностей развития ребенка. Для правильного воспитания и формирования речи ребенка необходимо помнить о процессах, которые происходят во время развития ребенка. Самой важной задачей в развитие речи является распознавание проблем на начальном этапе развития и формирования речи.

Отечественные лингвисты, психологи и психолингвисты одним из важных факторов развития речи считают овладение детьми навыками словообразования. Нарушение развития процессов словообразования проявляется в стойких и специфических ошибках устной, а затем и в письменной речи.

Проблемой словообразования у детей без нарушений речи занимались такие исследователи как А.Н Гвоздев, М. Кольцовой Т.Н, Ушакова, С.Н. Цейтлин, В. Штерн и др.

Многие ученые, изучавшие вербальное и невербальное развитие детей с ОНР, неоднократно указывали их трудности в овладении ими словообразовательными процессами (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). Нарушение процессов словообразования является стойким проявлением в структуре такого сложного дефекта как, общее недоразвитие речи.

Вопросами изучения особенностей словообразования у детей с ОНР занимались: Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.В. Серебрякова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская.

Процесс словообразования у детей с общим недоразвитием формируются в той же последовательности, что и у детей с нормой речевого развития, но задерживаются в развитии и медленно усваиваются. Низкий уровень

словообразования у детей с ОНР приводит в дальнейшем к школьной неуспеваемости.

Дети с ОНР с большим трудом овладевают правилами образования новых слов, что задерживает пополнение словарного запаса. Они допускают большое количество ошибок в употреблении суффиксов, приставок (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Соботович, Л.Ф. Спирина, Т.В. Туманова, А.В. Ястребова и др.).

Дети с ОНР не умеют оперировать морфологическими элементами при словообразовании, что особенно ярко проявляется при выполнении заданий, связанных с подбором однокоренных слов. Подбор проверочных слов оказывается крайне бедным, стереотипным; к данному слову подбираются 2-3 формы слова, отличающиеся только флексиями, редко используются для образования проверочного слова суффиксы и приставки. Иногда подбираются слова, близкие в звуковом отношении, но разные по значению.

О нарушении формирования морфологической системы языка свидетельствуют и исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Е.Ф. Соботович, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, и др.

Традиционно коррекция нарушения речи осуществляется с учетом ведущей деятельности ребенка. У младших школьников она вполне может осуществляться в процессы игры. Игровая деятельность на начальном этапе обучения в школе становится одним из главных средств развития аналитико-синтетической деятельности, моторики, сенсорной сферы, обогащения словаря, усвоения языковых закономерностей, формирования личности ребенка.

Особая роль в младшем школьном возрасте принадлежит дидактической игре. У дидактической игры две цели: одна из них – обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой ребенок будет действовать. Необходимо, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение

программного материала. В развитии с общим недоразвитием речи дидактические игры предлагают Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Это обусловлено тем, что игры формируют новые знания. Использование речевых игр позволяет ребенку овладеть звукобуквенным анализом, дает возможность использовать новые слова в речи. Дидактические игры – явление сложное, но в них отчетливо обнаруживаются основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Один из основных элементов игры – дидактическая задача, которая определяется целью обучающего воздействия.

Несмотря на имеющиеся научно-методические рекомендации в отношении формирования словообразовательных навыков у детей с ОНР с использованием дидактических игр, практика показывает, что обучающиеся с ОНР испытывают трудности при образовании однокоренных слов. В связи с этим выбранную нами тему «Использование дидактических игр в обучении навыкам образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи» мы считаем актуальной.

Проблема исследования – совершенствование логопедической работы по обучению навыкам образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – определить методические условия использования дидактических игр в обучении навыкам образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – особенности навыка образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – методические использования дидактических игр в обучении навыкам образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие **задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать проблему использования дидактических игр в обучении навыкам образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи.
2. Изучить особенности навыка образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи.
3. Разработать методические рекомендации по использованию дидактических игр в обучении навыкам образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологическая основа исследования: современные представления о возрастных этапах, закономерностях и условиях развития словообразования в процессе онтогенеза и его значении для развития устной речи (Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин, Г.А. Черемухина, Н.М. Юрьева и др.).

Исследования в области словообразовательных процессов у детей с общим недоразвитием речи

В работе используются следующие **методы исследования:** *теоретические:* изучение, анализ и обобщение литературы по теме исследования; *эмпирические:* анализ продуктов речевой деятельности, количественный и качественный анализ результатов

База исследования: муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 49 города Белгорода с углубленным изучением отдельных предметов».

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ОБУЧЕНИИ НАВЫКАМ ОБРАЗОВАНИЯ ОДНОКОРЕННЫХ СЛОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Роль словообразования в развитии словаря младшего школьника

Словообразование современного русского языка сравнительно молодая отрасль языкознания. Важную роль в ее становлении сыграли исследования Ф.Ф. Фортунатова, разграничившие формы словоизменения и словообразования.

Л.В. Щерба словообразование определяет как учение о том, «как делаются слова, по какой модели они построены и какой единицей мотивированы (словом, словосочетанием); раздел языкознания, изучающий производные как в синхронии, так и в диахронии, в разных аспектах их возникновения и функционирования, например с точки зрения их продуктивности или непродуктивности, употребительности в разных стилях речи и т.п (32).

Е.А. Земская, Е.С. Кубрякова описывают словообразование, как процесс или результат образования новых слов, названных производными, на базе однокоренных слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов, которые служат для семантического переосмысления или уточнения исходных единиц (6).

По мнению Т.Ф. Ефремовой словообразование – образование слов от других слов с помощью определенных операций, подразумевающих содержательные и формальные изменения характеристик слова (7).

В соответствии с пониманием термина «словообразование» его определяют по-разному: как путь пополнения словарного состава языка (З.А. Потиха), как основное средство обогащения словарного состава языка (К.А.Левсковская), как

одно из основных средств пополнения словарного состава языка новыми словами (В.В.Лопатин), как основной источник пополнения словарного состава языка, которое осуществляется разными способами (К.А. Тимофеев). С другой стороны, словообразование связывают с механизмом создания производных слов. С этой точки зрения, словообразование определяется как область выражения особых формально-смысловых отношений (Е.С. Кубрякова), как собрание способов, правил образования новых слов (Н.М. Шанский), как разветвленный и сложный механизм, производящий слова (Б.Н. Головин), как определенное действие языкового механизма, связанное с образованием новых слов (В.Н. Немченко) (20).

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.

В соответствии с пониманием самого термина «словообразование» его рассматривают не только как основной путь и средство пополнения словарного состава языка новыми словами, но и как механизм создания производных слов. Их появление в речи ребенка указывает на значительное продвижение в познании действительности и языка, то есть отражает переход на новый уровень когнитивного и языкового развития. Таким образом, словообразование теснейшим образом связано с развитием когнитивных процессов. С одной стороны, они стимулируют всплеск словообразовательной активности, а с другой, - дальнейшее овладение словообразованием требует участия все более сложных когнитивных процессов. Такая динамика находит отражение в многообразии функций, выполняемых словообразованием в норме:

– собственно номинативная (то есть создание необходимого наименования);

- конструктивная (изменение синтаксического построения речи);
- компрессивная (производство более краткой номинации);
- экспрессивная (получение экспрессивной формы выражения);
- стилистическая (согласование индивидуального способа выражения с определенной сферой речи).

Вопросом об изучении словообразования в начальной школе уже давно занимались такие крупнейшие методисты как Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский (30), Д.И. Тихомиров (26). В частности, Ф.И. Буслаев обращал внимание на необходимость словообразовательной работы на уроках русского языка с целью более полного понимания учащимися лексического значения слов. Именно это понимание гарантирует точный и осознанный выбор слов в условиях естественной речи. Важность словообразовательной работы на начальной ступени обучения русскому языку, её развивающий характер отмечал и К.Д. Ушинский (30).

Е.Г. Мережко связывает обучение словообразованию с развитием мыслительных способностей учащихся, говорит, что работа со словообразовательными моделями должна, прежде всего, опираться на наблюдения явлений словопроизводства (17).

В.В. Демичева утверждает, что владение словообразовательными моделями позволяет расширить словарный запас учащихся, вооружить их активным способом понимания значения новых слов, а для учителя – это эффективное средство объяснения значения производных слов, встречающихся в тексте на уроках чтения (4).

Сторонник и последователь К.Д. Ушинского Д.И. Тихомиров указывал на необходимость организации уже в начальных классах наблюдений над составом слова с целью более глубокого проникновения в его смысл. Такая работа, как отмечал Д.И. Тихомиров, «где и как грубая материя слова хранит

зародыш значения, зерно понятия», будет способствовать тому, что «ученик увидит отчасти и происхождение слова, родство между словами, познакомится с семейством слов от одного общего корня» (26).

И.И. Срезневский также считал, что работа по образованию слов «естественно соединяется» с «вниканием в смысл слов и выражений» (14).

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

Процесс развития словообразования у детей в норме начинается в младшем дошкольном возрасте и заканчивается уже в младшем школьном возрасте. В этот период проявляется чрезвычайная активность в многообразных словообразованиях и словоизменениях. Такая особенность процесса развития речи, как словообразование возникает у детей не сразу, а в результате, уже накопившегося речевого опыта и постепенно развивается (14).

О.М. Вершинина отмечает, что словообразование в русском языке происходит несколькими способами:

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

Например, слово «завод» (машиностроительный) возникло на основе часового «завода». В первом случае слово имеет непроемную основу, а исходное делится на приставку – «за» и корень – «вод». Слова «мир» (вселенная) и «мир» (понятие, противоположное войне) появились на базе существительного

«мир» в значении «общество, люди», и все три слова осознаются как разные и отличаются грамматически. Например, у синонима «вселенной» есть множественное число, а у «противоположности войне» – нет.

3. Лексико-синтаксическим, при котором две или более сопоставимые лексические единицы в процессе употребления их в языке сращиваются в одну. Таким образом, при этом способе новые слова представляют собой слияние в словесное целое. Например, слово «тяжелораненый» появилось на базе двух слов — «тяжело» и «раненый»; слово «сумасшедший» возникло от слов – «с» «ума» «шедший»; «наконец» – образовалось из «на» и «конец» и т.д.

4. Морфологическим, заключающимся в образовании новых слов, существующих в языке основ и словообразовательных элементов по правилам их соединения в самостоятельные единицы. Иначе говоря, здесь возникают только новые комбинации и формы на базе имеющегося строительного материала. Основные виды морфологического словообразования, действующие в современном русском языке, – это сложение, безаффиксный способ словообразования и аффиксация.

5. Морфолого-синтаксическим, который представляет собой образование новых лексических единиц в результате перехода слов одного грамматического класса в другой. Например, наречие «прямым» появилось на базе формы творительного падежа единственного числа ныне утраченного существительного «прямик». Прилагательные «запятая», «булочная», «лесничий», а также причастие «заведующий» перешли в категорию существительных и т.д (3).

А.Г. Тамбовцева выделяет три этапа в овладении способами словообразования:

Первый – примерно от 2,6 до 3,6 – 4,0 лет – накопление первичного словаря лексики и формирования предпосылок словообразования. Словообразование возникает по типу речевой ошибки.

Второй – примерно от 3,6 – 4 до 5,6 – 6,0 лет – активное освоение словопроизводства. В этот период зарождается и развивается словотворчество.

Третий – после 5,6 – 6,0 лет – усвоение норм и правил словообразования, формирование самоконтроля и критичности к собственной речи. Словопроизводство начинает носить более точный характер, поскольку ребенок понимает традиции словообразования (24).

Анализируя генезис способов образования производных, слов в работе Т.В. Тумановой выделяются следующие ступени овладения словообразованием:

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

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

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

Четвертая ступень. Степень развития словообразовательной компетенции уже настолько высока, что внешний речевой анализ ситуации уступает место внутреннему; результатом мысленного семантического анализа и синтеза являются производные слова, в большинстве случаев совпадающие с нормами «взрослого» языка (29).

В детском словообразовании Е.С. Кубрякова выделяет аналогический, корреляционный, дефиниционный типы.

Механизмом аналогического типа словообразования является копирование готового образца. Образцом для подражания становится знакомая лексическая единица. В основе данного типа лежит знание той или иной словообразовательной модели, схемы построения различных производных, понимание отдельного лексического образца.

По мнению Е.С. Кубряковой, широко распространенным в детской речи является образования по аналогии. На определенном этапе своего речевого развития ребенок недостаточно владеет правилами словообразования. Однако его творческие способности связаны с потребностями расширить словарный запас за счёт комбинаторики, «сборки» морфем.

Механизм корреляционного словообразования составляет ассоциативное связывание однокорневых образований на основе интуиции. В детской речи процессы корреляционного словообразования очень часто представляются явлениями обратной деривации «Я - писатель, умею разные буквы писать».

Дефиниционное словообразование изначально предполагает суждение, высказывание о предмете или явлении. Производные слова, образованные при этом типе словообразования, приобретают значения сложного порядка. Значение производного слова выходит за рамки тех значений, которые передаются мотивирующим словом. «Тот, кто учится в школе, называется школьник» (школа - школьник) (б).

Таким образом, словообразование – это образование слов от других слов с помощью определенных операций, подразумевающих содержательные и формальные изменения характеристик слов, владения способами словообразования является одним из главных показателей нормального речевого развития, процесс формирования навыка словообразования у ребенка является сложным процессом. Словообразование рассматривают как основной путь и

средство пополнения словарного состава языка новыми словами, механизм создания производных слов.

1.2. Особенности словообразовательных навыков младших школьников с общим недоразвитием речи

Нарушение процессов словообразования является стойким проявлением в структуре такого сложного дефекта, как общее недоразвитие речи. Вследствие этого недостатки словообразовательных операций отмечаются у младших школьников с ОНР на разных этапах восприятия и порождения речевого высказывания.

Проблемой формирования операций словообразования у детей с ОНР занимались такие авторы как: Н.С. Жукова (12), Р.И. Лалаева (10), Л.В. Лопатина (13), Е.М. Мастюкова (12), Н.В. Серебрякова (10), Т.В. Туманова (28), Т.Б. Филичева (12),

Р.Е. Левина 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 (11).

Н.С. Жукова указывает, что, находясь на третьем уровне речевого развития, ребенок с ОНР начинает различать изменения значений, вносимых отдельными частями слова - флексиями, приставками, суффиксами. В исследованиях автора указываются такие лексические ошибки, как: замены названий действий словами, близкими по ситуации и внешним признакам, непонимание и неточное употребление названий форм предметов, недостаточное употребление прилагательных, неправильное образование существительных, прилагательных и глаголов суффиксальным и префиксальным способами (5).

Т.Б. Филичева, выделяя дополнительный, четвертый, уровень ОНР, отмечает у этих детей существенные затруднения при образовании сложных слов, прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально-волевое состояние живых объектов, при образовании существительных со значением единичности.

У детей с общим недоразвитием речи часто оказываются несформированными навыки практического словообразования: относительных прилагательных от существительных, существительных с уменьшительно – ласкательными суффиксами («деревко», «ведречко»), сравнительной степени прилагательных и т.п. Ярко проявляются неточное знание и употребление многих слов; в активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, действия, признаки, состояния предметов, затруднен подбор однокоренных слов.

В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования. Однако количество суффиксов, используемых при словообразовании, очень невелико (-ик, -очек, -чик, -енок, -ок, -ят, -к) (31).

Согласно исследованиям Р.Е. Левиной (11), Т.В. Тумановой (28) словообразовательная деятельность детей с общим недоразвитием речи имеет ряд особенностей. Дети с общим недоразвитием речи 3-го уровня испытывают трудности на этапе первичной словообразовательной операции: при вычленении и опознании словообразовательных морфем из состава слова преимущественно ориентируются на корневое значение. Причиной данного факта является несформированность ряда предпосылочных условий когнитивного (познавательного) и вербального характера (словесного).

По мнению Т.В. Тумановой у детей с ОНР оказываются не в полной мере сформированными многие предпосылки для овладения словообразованием: ограничен объем словаря мотивированной лексики, имеются трудности фонологического распознавания звуковых комплексов слов. Кроме того, отмечается также недостаточное развитие мотивационной сферы, когнитивных процессов, страдают мнестические процессы, объем зрительной и слуховой памяти и др. Словообразовательные процессы нарушаются в силу того, что «не происходит спонтанного овладения знаковыми операциями на уровне морфемы».

Дети с ОНР не умеют оперировать морфологическими элементами при словообразовании, что особенно ярко проявляется при выполнении заданий, связанных с подбором однокоренных слов. Подбор проверочных слов оказывается крайне бедным, стереотипным; к данному слову подбираются 2-3 формы слова, отличающиеся только флексиями, редко используются для образования проверочного слова суффиксы и приставки. Иногда подбираются слова, близкие в звуковом отношении, но разные по значению (27).

Т.В. Тумановой представлена типология словообразовательных ошибок, которая демонстрирует трудности на этапе восприятия речи и на этапах внутреннего программирования:

- ошибки в выборе производящей основы для будущего слова, в результате чего образуются детские неологизмы («белёвая» – машинка для стирки белья, «еденая» – машина, которая едет);
- преимущественная ориентация на корневое значение слова, приводящая к ошибочному называнию (например, к словам «ключник», «ключ», «ключик» подбирается одна и та же картинка с изображением ключа);
- недифференцированное понимание значений аффиксальных словообразовательных элементов (например, одна и та же картинка подбирается к глаголам «пришел», «подошел», «перешел»);
- нарушение операций выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующего заданной модели слова. Это часто проявляется в «переборе» возможных вариантов морфем, например, при ответе на вопрос: «Как называется того, кто точит ножи?», ребенок отвечает: «точилкин, нет, точилка... а может, точинник?» и т.п.;
- смешение слов с многозначными аффиксами (например, для картинки «цветник» ребенок признает правильными такие варианты слов, как «цветик», «цветочница»);
- несоблюдение формальных условий при образовании нового слова: его звуковой, слоговой структуры, ударности и пр. Например, вместо «нарисовал» ребенок говорит «санаявал»;
- замещение словообразования на аграмматичное ситуативное высказывание (например, вместо «муравейник» – куча, для муравьев которая).

Представленная типология ошибок свидетельствует об ограниченных возможностях усвоения дошкольниками с недоразвитием речи морфем как языковых знаков и овладения операциями с ними (28).

Л.Ф. Спинова выделяет целый ряд ошибок школьников, связанных с недостаточной сформированностью грамматического строя речи и

лексико-семантической системы. Причиной этих ошибок, по мнению автора, является недостаточный запас слов, выраженные трудности в подборе однокоренных слов, что обусловлено недостаточным осознанием морфологического состава слова.

Подбор родственных слов у детей с речевым недоразвитием затруднен из-за ограниченности и статичности словарного запаса. Они с большим трудом находят форму слова, которая является проверочной, а иногда и вовсе не находят ее. Трудность усвоения данных правил усугубляется тем, что при подборе однокоренных слов ребенок должен уметь подмечать сходство значений, а это возможно лишь при наличии устойчивого звукового представления о словах.

Учащиеся с ОНР затрудняются также в употреблении падежных окончаний, смешивая формы склонений, испытывают трудности в определении множественного числа при изменении существительных среднего рода. Ошибки, связанные с неправильным употреблением числа, проявляются при различных видах согласования.

Своеобразие грамматического оформления устной речи состоит в том, что отдельные проявления аграмматизма, возникающие в основном вследствие нарушения согласования и управления, проступают на фоне правильно построенных предложений, т. е. одна и та же грамматическая форма или категория в разных условиях может употребляться правильно и неправильно в зависимости от условий, в которых протекает устная речь детей.

Одним из существенных проявлений недостаточности грамматического оформления речи является низкий уровень овладения структурой предложения. Учащиеся 2-3 классов, как в устной, так и письменной речи пользуются преимущественно простыми предложениями с небольшим распространением. При построении развернутых предложений, включающих более 5 слов, а также

предложений сложных синтаксических конструкций они допускают различные ошибки в согласовании, падежном и предложном управлении (23).

О.М. Вершинина выделила признаки, характерны только для детей с ОНР:

1) образование неологизмов при помощи ненормативных суффиксов. Например, крыша «из соломы» – «соломта», занавеска «из ситца» – «сическая», «сичная», ножницы «из металла» – «металовичи»;

2) лексические замены. наблюдались замены слов как близкие по семантике («пуховая подушка» – «пушистая»), так и далекие («металлические ножницы» – «меховые»);

3) использование приставки. Например, «грушевое варенье» – «игрушеное варенье»;

4) словоизменение. Дети правильно образовывали словоформу, но при этом могли допускать нарушения согласования и воспроизводить ее в косвенном падеже. Например, «черничный джем» – «черничная джем», «вишневое варенье» – «вишневая варенье»;

5) неправильный выбор основы мотивирующего слова. Например, «шишка ели» – «шишковая» (3).

Описывая проявления импрессивного аграмматизма у детей с ОНР, Г.И. Жаренкова показала, что недостаточное понимание значений грамматических конструкций и форм слова является следствием недоразвития активной речи, речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке так называемого чувства языка, благодаря которому нормальный ребенок эмпирически овладевает всей сложной системой грамматики русского языка.

Анализ специальной логопедической литературы показал, что большинство авторов, занимающихся проблемой формирования речи и в частности, ее грамматического строя, у детей с общим недоразвитием речи указывает на бедность словарного запаса (Р.И. Никифорова, Ю.С. Липкина, В.К. Зимичева и

др.) на многочисленные ошибки при выполнении словообразовательных заданий: образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных, возвратных и приставочных глаголов, притяжательных и т.д. (В.К. Зимичева, Л.Н. Ефименкова, А.С. Загородняя, Е.А. Никулина), на многочисленные замены слов в речи детей, свидетельствующие о неготовности к словообразовательным операциям (Г.В. Бабина, В.И. Балаева, С.А. Миронова и др.) (5).

Таким образом, нарушение процессов словообразования является стойким проявлением в структуре общего недоразвития речи. Исследования словообразования показывают, что у младших школьников с ОНР процесс словообразования задерживается во времени и имеет качественное своеобразие. Недоразвитие процессов словообразования проявляется в стойких и специфических ошибках устной речи. Это обусловлено речевыми расстройствами, а именно лексико – грамматическими недостатками и трудностями построения полноценного высказывания. У детей с ОНР отмечаются выраженные, стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словообразования.

1.3. Возможности использования дидактических игр в обучении навыкам словообразования младших школьников с общим недоразвитием речи

Многие ученые пытались дать определение понятию игра. К. Гросс был первым автором, который попытался внести ясность в вопрос определения игры. Он пытался классифицировать детские игры и найти новый подход к ним. Он показал, что экспериментальные игры стоят в ином отношении к мышлению ребенка и к будущим его целесообразным неигровым действиям, чем символические игры, когда ребенок воображает, что он лошадь, охотник и т.п (1).

Наибольший вклад в научное понимание и толкование феномена игры внесли такие западные философы и психологи, как Э. Берн, Р. Винклер, Г-Х. Гадамер, Ж.-П. Сартр, З. Фрейд. В отечественной науке теорию игры в аспекте выяснения ее социальной природы, внутренней структуры и значения для психического развития ребенка разрабатывали И.Е. Берлянд, Л.С. Выготский, Н.Я. Михайленко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Педагогику игры, место игры в педагогическом процессе, строение игровой деятельности руководство игрой разрабатывали Н.А. Аникеева, Н.Н. Богомолова, В.Д. Пономарев, С.А. Смирнов, С.А. Шмаков и др (1).

Д.Б. Эльконин, анализируя феномен игры, приходит к выводу, что игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. По мнению Д.Б. Эльконина, главными структурными единицами игры можно считать:

- роли, которые берут на себя играющие;
- сюжет, отношения, которые передаются в игре и копируются из жизни взрослых, воспроизводятся играющими;
- правила игры, которым играющие подчиняются (33).

По классификации С.А. Новоселовой игры делятся на: самостоятельные, возникающие по инициативе детей (развлечения, сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные, игры-эксперименты); по инициативе взрослого: обучающие (подвижные, дидактические), досуговые (игры-забавы :интеллектуальные; игры-развлечения: празднично- карнавальные) (8).

Среди всего многообразия игр особое место принадлежит дидактической игре, как одной из наиболее приемлемых форм воспитания и обучения. Многие ученые отмечают важную роль обучающих игр, которые позволяют педагогу расширять практический опыт детей, закреплять их знания об окружающем мире (А.С. Макаренко, У.П. Усова, Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, Е.И. Тихеева).

Вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались исследователями: А.П. Усовой, З.М. Богуславской, А.И. Сорокиной, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгером (1).

А.И. Сорокина указывает, что дидактическая игра – это игра познавательная, направленная на расширение, углубление, систематизацию представлений детей об окружающем, воспитание познавательных интересов, развития познавательных способностей (22).

Психолог А.В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, указывал на то, что необходимо добиваться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию познавательных способностей (21).

По мнению А.В. Менджеричкой сущность дидактической игры заключается в том, что дети должны уметь решать умственные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находить решения, преодолевая при этом определенные трудности. Ребенок должен воспринимать умственную задачу, как практическую, игровую, это повышает его умственную активность (16).

В создании современной системы дидактических игр значительна роль Е.И. Тихеевой, разработавшей ряд игр для знакомства с окружающим и развития речи. Игры Е.И. Тихеевой связаны с наблюдениями жизни и всегда сопровождаются словом. Проблема развития речи детей, независимо от возраста, всегда была в центре внимания педагога Е.И. Тихеевой. Ценно то, что развитие речи Е.И. Тихеева рассматривала в неразрывной связи с другими сторонами формирования личности ребенка (25).

По мнению В.С. Мухиной, игровая ситуация требует от каждого включенного в нее ребенка определенного уровня развития речевого общения. Если ребенок не в состоянии внятно высказывать свои пожелания относительно

хода игры, если он не способен понимать товарищей по игре, он будет в тягость им (19).

Подчеркивая, что игра – основной вид деятельности детей, Е.И. Тихеева отмечает, что значительный опыт накапливается ребенком именно в игре. Игра является сильнейшим стимулом для проявления детской самостоятельности в области языка, они должны быть, в первую очередь, использованы в интересах развития речи детей (25).

С.Л. Новоселова рассматривает дидактическую игру, как эффективное средство в ознакомлении с окружающим, обучению родному языку. По характеру используемого материала, дидактические игры делятся на игры с предметами и игрушками, настольно-печатные и словесные (8).

С.А. Миронова считает, что игра как ведущая деятельность имеет большое значение для физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания детей с общим недоразвитием речи. Прежде всего, в игре осуществляется познавательное развитие детей, так как игровая деятельность способствует расширению и углублению представлений об окружающей действительности, совершенствованию внимания, памяти, наблюдательности и мышления. В играх дети учатся сравнивать предметы по размеру, цвету, форме, знакомятся со свойствами материалов, из которых они изготовлены. Дидактические игры – эффективное средство закрепления грамматических навыков, так как благодаря динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных словоформ. Дидактические игры могут проводиться как с игрушками, предметами и картинками, так и без наглядного материала – в форме словесных игр, построенных на словах и действиях играющих (18).

В каждой дидактической игре четко определяется программное содержание. Например, в игре «Кто ушел и кто пришел» закрепляется правильное

употребление наименований животных и их детенышей в именительном падеже единственного и множественного числа. В соответствии с дидактической задачей (программным содержанием) отбираются игрушки, с которыми можно легко производить разнообразные действия, образуя нужную грамматическую форму.

В процессе настольно-печатных дидактических игр дети усваивают и закрепляют знания в практических действиях не с предметами, а с изображением на картинках. К таким играм относятся: лото, домино, парные картинки, рассматривание картинок на кубе. Занятия с кубом полезны для тренировки движений пальцев, что оказывает влияние на развитие активной речи.

Особую роль в речевом развитии детей отводится словесным дидактическим играм. В словесной дидактической игре дети учатся мыслить о вещах, которые они непосредственно не воспринимают, с которыми в данное время не действуют. Эта игра учит опираться в решении задачи на представление о ранее воспринятых предметах. Основное требование к таким играм: дети должны слышать обращенную к ним речь и должны говорить сами. В словесных играх ребенок учится описывать предметы, отгадывать по описанию, по признакам сходства и различия, группировать предметы по различным свойствам, признакам, находить алогизмы в суждениях, сам придумывает рассказы с включением «небылиц» и так далее.

Игровые действия в дидактических словесных играх формируют слуховое внимание, умение прислушиваться к звукам; побуждают к многократному повторению одного и того же звукосочетания, что упражняет в правильном произношении звуков и слов. Основное требование к таким играм: дети должны слышать обращенную к ним речь и должны говорить сами.

О.А. Козлова считала, что для повышения познавательного интереса к занятиям наглядный материал к логопедическим дидактическим играм подбирается с учетом психофизиологических особенностей и интересов детей. В

ходе наглядно-дидактической игры ребенок должен правильно принять и выполнить предложенное логопедом задание, а игровая ситуация, сказочный персонаж и дидактическое пособие помогают ему в этом (9).

Через включение сказочных элементов в процесс проведения дидактической игры можно найти путь в сферу эмоций ребенка. Встреча детей с героями сказок не оставляет их равнодушными к играм. В гости к детям могут прийти, предлагая интересные игры, сказочные персонажи, персонажи мультфильмов, например, Винни-Пух, Золушка, Буратино, Хрюша и Каркуша, Лунтик и другие, или приходит Незнайка, который часто делает ошибки. Желание помочь сказочным героям, разобраться в сказочной ситуации — все это поддерживает интерес к игре.

Наглядно-дидактические игры, делают процесс работы с детьми над словообразованием интересным и увлекательным, тем самым повышая эффективность работы по данному направлению (18).

Р.И. Лалаева указывает, что развитие навыков словообразования различных частей речи у детей с ОНР следует проводить последовательно-параллельно в несколько этапов (10).

Первый этап

1. Образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к, -ик, -чик.

2. Глаголы: дифференциация совершенного и несовершенного вида, образование возвратных и не возвратных глаголов.

3. Прилагательные: образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ин.

Второй этап

1. Существительные: уменьшительно-ласкательные с суффиксами -оньк, -еньк, -ышек, -ышк; — с суффиксами –ин (пылинка, соломинка); с суффиксом -ин (виноградина)

2. Глаголы: с приставками е-, вы-, на-; глаголы пространственного значения с приставкой при-.

3. Прилагательные: притяжательные с суффиксом -и (лисий); относительные с суффиксом -н, -ан, -ян, -енн; качественные с суффиксами -н, -ив, -чив, -лив.

Третий этап

1. Существительные: образование названий профессий.

2. Глаголы: пространственного значения с приставками с-, у-, под-, от-, за-, пере-, до-.

3. Прилагательные: притяжательные с суффиксом — и (волчий); относительные с суффиксом -ан, -ян, -енн; -качественные с суффиксами -оват, -еньк.

Дидактические игры для образования однокоренных слов предлагали Л.А. Зюзгина («Поле чудес», «Фокусник», «Спасение Принцессы»). Каждому учителю-логопеду, работающему с детьми, имеющими данное речевое нарушение, необходимо создать картотеку словесно и наглядно- дидактических логопедических игр по каждому этапу работы над словообразованием, что повысит эффективность работы специалиста по данному направлению деятельности (10).

Таким образом, дидактическая игра осуществляет познавательное развитие детей, так игровая деятельность способствует расширению и углублению знаний об окружающей действительности, совершенствованию психических процессов, дидактическая игра выступает эффективным средством формирования словообразовательных навыков младших школьников с ОНР, так как является эффективным средством закрепления грамматического строя речи.

Выводы по первой главе

Словообразование – это результат сложной деятельности образования слов от других слов с помощью определенных операций. Развитие словообразования в онтогенезе тесно связано с развитием познавательной деятельности ребенка, процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, определения сходства и различия в семантике и формально-языковых признаках родственных слов, с функционированием механизмов, обеспечивающих усвоение речи в целом.

Исследование словообразования показывают, что у младших школьников с ОНР процесс словообразования задерживается во времени и имеет качественное своеобразие.

Одним из эффективных средств в коррекционной работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, является дидактическая игра, выполняющая одновременно обучающую, развивающую и воспитательную функции. Используя игру, логопед не только активизирует деятельность младших школьников, но и параллельно с этим решает образовательные задачи – совершенствует словообразовательные навыки благодаря

ГЛАВА II МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ОБУЧЕНИИ НАВЫКАМ ОБРАЗОВАНИЯ ОДНОКОРЕННЫХ СЛОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Изучение навыка словообразования однокоренных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи

Исследование проходило на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 49 г. Белгорода с углубленным изучением отдельных предметов».

В исследовании приняли участие 10 младших школьников 2 класса с заключением ПМПК «Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи».

Для изучения навыка словообразования однокоренных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи мы использовали диагностические задания, предложенные в методике «Исследование способности словообразования» М.М. Алексеевой, В.И. Ляминой (15).

Задание 1 «Большой и маленький»

С помощью данного задания осуществляется проверка употребления в речи существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Детям предлагаются картинки с изображениями предметов и животных разной величины.

Что это? (дом) Этот дом большой, а этот? (маленький). Как можно сказать, чтобы было понятно, что он маленький? (домик).

Кто это? (заяц) Этот заяц большой, а этот? (маленький). Как его можно назвать, чтобы было понятно, что он маленький? (зайнышка, зайчонок).

Кто это? (кошка) Эта кошка большая, а эта? (маленькая). Как ее можно назвать, чтобы было понятно, что она маленькая? (котенок, кошечка).

Кто это? (утка) Эта утка большая, а эта? (маленькая) Как ее можно назвать, чтобы было понятно, что она маленькая? (утенок, уточка).

Кто это? (лягушка) Эта лягушка большая, а эта? (маленькая) Как ее можно назвать, чтобы было понятно, что она маленькая? (лягушонок, лягушечка).

Оценка результатов:

Количество набранных баллов соответствует количеству правильных ответов на последний вопрос из серии «Кто это?», «Какой он?», «Как его можно назвать?». Максимальное количество 5 баллов.

Выводы об уровне развития:

5 баллов – очень высокий

4 балла – высокий

3 балла – средний

0-2 балла – низкий

Задание №2. «Встреча гостей»

Тестовое задание направлено на проверку умения употреблять наименования предметов посуды. Педагог предлагает подумать, как накрыть стол к чаю, чтобы встретить гостей. Для всего есть своя посуда. Надо, чтобы все было красиво и удобно.

Куда положили хлеб? (в хлебницу)

Где будет салат? (в салатнице)

Где будут лежать конфеты? (в конфетнице)

Во что сыплем сахар? (в сахарницу)

В чем будет стоять салфетки? (в салфетнице)

Оценка результатов:

Количество набранных баллов соответствует количеству правильных ответов на заданные вопросы. Максимальное количество 5 баллов.

Выводы об уровне развития:

5 баллов – очень высокий

4 балла – высокий

3 балла – средний

0-2 балла – низкий

Задание № 3. «Игра со словами»

Стакан сделан из стекла. Какой он? (стеклянный)

Стол сделан из дерева. Какой он? (деревянный)

Ложка сделана из металла. Какая она? (металлическая)

Дом сделан из кирпича. Какой он? (кирпичный)

Книга сделана из бумаги. Какая она? (бумажная)

Оценка результатов:

Максимальное количество 5 баллов.

Выводы об уровне развития:

5 баллов – очень высокий

4 балла – высокий

3 балла – средний

0-2 балла – низкий

Задание № 4. «Что делает»

Ребенку предлагаются картинки, необходимо подобрать к ним картинки, которые являются однокоренными словами к показанной картинке.

Что делает? (открывает) – закрывает, прикрывает

Что делает? (заходит) – уходит, переходит

Что делает? (улетает) – подлетает, залетает

Что делает? (бежит) – забежал, перебежал

Что делает? (рвет) – разорвал, надорвал

Оценка результатов:

Максимальное количество 5 баллов.

Выводы об уровне развития:

5 баллов – очень высокий

4 балла – высокий

3 балла – средний

0-2 балла – низкий

Задание 5 «Подбери, как можно больше слов»

Детям были предложены карточки со словами разных частей речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол, имя числительное, наречие, причастие, деепричастие). Из слов разных частей речи надо составить как можно больше однокоренных слов с помощью разных способов. (Приложение 1.)

В табл. 2.1 представлены результаты исследования по Заданию 1 «Большой-маленький».

Таблица 2.1

Результаты выполнения задания 1 «Большой маленький»

№	Список учащихся	Количество баллов	Уровень
1	Анна Б.	2	Н
2	Арсений Н.	1	Н
3	Варвара И.	3	С
4	Дмитрий В.	3	С
5	Елена Ш.	2	Н
6	Ирина В.	3	С
7	Кирилл Д.	2	Н
8	Марина В.	3	С
9	Никита Л.	3	С
10	Ольга В.	2	Н

Из таблицы видно, что 50% - низкий уровень, 50% - средний уровень. Проверка употребления в речи существительных с уменьшительно-ласкательными

суффиксами показало, что младшие школьники с ОНР испытывают трудности при образовании слов с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, допускают много ошибок, например: дом – домчик, кошка – котичка, утка – уткенок и т.п.

В табл. 2.2 представлены результаты исследования по Заданию 2 «Встреча гостей».

Таблица 2.2

Результаты выполнения задания 2 «Встреча гостей»

№	Список учащихся	Количество баллов	Уровень
1	Анна Б.	3	С
2	Арсений Н.	2	Н
3	Варвара И.	3	С
4	Дмитрий В.	2	Н
5	Елена Ш.	3	С
6	Ирина В.	1	Н
7	Кирилл Д.	2	Н
8	Марина В.	2	Н
9	Никита Л.	1	Н
10	Ольга В.	2	Н

Выполнение этого задания показало, что умение употреблять наименования предметов посуды находится на низком уровне – 70%, только 30% составляет средний уровень. Дети допускали следующие ошибки: сахар – в сахарнике, салфетки – в салфетке, салат – в салатнике и др.

В табл. 2.3 представлены результаты исследования по Заданию 3 «Игра со словами».

Таблица 2.3

Результаты выполнения заданию 3 «Игра со словами»

№	Список учащихся	Количество баллов	Уровень
1	Анна Б.	1	Н
2	Арсений Н.	2	Н
3	Варвара И.	1	Н
4	Дмитрий В.	2	Н

5	Елена Ш.	2	Н
6	Ирина В.	1	Н
7	Кирилл Д.	2	Н
8	Марина В.	3	С
9	Никита Л.	2	Н
10	Ольга В.	3	С

«Игра со словами» показала, что 80% составил низкий уровень, 20% - средний. Типичные ошибки: стекло – стекловой, металл – металлковый, бумага – бумаговый и т.п.

В табл. 2.4 представлены результаты исследования по Заданию 4 «Что делает?».

Таблица 2.4

Результаты выполнения заданию 4 «Что делает?»

№	Список учащихся	Количество баллов	Уровень
1	Анна Б.	1	Н
2	Арсений Н.	0	Н
3	Варвара И.	1	Н
4	Дмитрий В.	2	Н
5	Елена Ш.	1	Н
6	Ирина В.	2	Н
7	Кирилл Д.	2	Н
8	Марина В.	1	Н
9	Никита Л.	1	Н
10	Ольга В.	2	Н

Образование однокоренных слов глаголов показало, что все младшие школьники отнесены к низкому уровню (100%). Дети не всегда могли найти нужные картинки, а если находили – не могли называть действие. Например, что делает? – Рвет, нашел картинки разорвал и надорвал, ребенок назвал «порвал», а второе действие не смог называть или «чуть-чуть порвал».

Таблица 2.5

Результаты выполнения задания 5 «Подбери, как можно больше слов»

№ п/п	Список детей	Имя сущ.	Имя прилаг.	Глагол	Имя числ.	Наречие	Деепричастие, причастие
1	Анна Б.	В	С	С	С	Н	Н
2	Арсений Н.	С	С	С	Н	Н	Н
3	Варвара И.	С	С	Н	Н	Н	Н
4	Дмитрий В.	Н	Н	Н	С	Н	Н
5	Елена Ш.	С	С	Н	С	Н	Н
6	Ирина В.	В	С	Н	Н	Н	Н
7	Кирилл Д.	С	С	С	С	Н	Н
8	Марина В.	С	С	С	С	Н	Н
9	Никита Л.	С	С	С	Н	Н	Н
10	Ольга В.	С	Н	Н	Н	Н	Н

Из таблицы видно, что сложности возникли при образовании наречий, деепричастий и причастий с помощью суффиксов и приставок.

В табл. 2.5 и рис. 2.1 представлены результаты изучения навыка словообразования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.6

Результаты изучения навыка словообразования однокоренных слов младших школьников с ОНР

№	Список учащихся	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Уровень
1	Анна Б.	Н	Н	С	Н	С	Н
2	Арсений Н.	С	Н	Н	Н	С	Н
3	Варвара И.	С	С	С	Н	Н	С
4	Дмитрий В.	Н	С	Н	Н	Н	Н
5	Елена Ш.	Н	Н	С	Н	Н	Н
6	Ирина В.	Н	С	Н	Н	Н	Н
7	Кирилл Д.	Н	Н	Н	Н	С	Н
8	Марина В.	С	С	Н	С	С	С
9	Никита Л.	Н	С	Н	Н	Н	Н
10	Ольга В.	Н	Н	Н	С	Н	Н

Из таблицы видно, что уровень сформированности навыка образования однокоренных слов находится у большинства учащихся с ОНР на низком уровне, который составил 80%, средний уровень составил 20%, высокий и очень высокий отсутствовали.



Рис.2.1. Результаты изучения навыка словообразования однокоренных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи

Детям так же было предложено задание на подбор однокоренных слов с помощью разных способов.

Таким образом, изучение уровня сформированности навыка словообразования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи показало, что младшие школьники с ОНР имеют трудности при образовании однокоренных слов. Результаты показали, что для большинства испытуемых характерен низкий уровень, он составил 80%, и только 20% детей отнесены к среднему уровню. Младшие школьники с ОНР неправильно образовывали однокоренные слова, употребляя неправильные аффиксы. При образовании однокоренных слов чаще всего использовали знакомые им приставки и суффиксы. Некоторые дети отказывались от выполнения заданий или говорили о том, что не могут его выполнить сами. Полученные результаты говорят о необходимости систематической работы с младшими школьниками, имеющими общее недоразвитие речи, по формированию навыка словообразования однокоренных слов.

2.2. Методические рекомендации по использованию дидактических игр в обучении навыка образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи

В процессе логопедической работы по коррекции нарушений словообразования у младших школьников с ОНР следует опираться на следующие принципы:

– патогенетический принцип (недоразвитие словообразовательной стороны речи у детей с ОНР носит вторичный характер. Эти нарушения возникают, в частности из-за того, что нечёткая речь детей не даёт возможности для формирования чёткого слухового восприятия и контроля в выборе соответствующих суффиксов и префиксов. В воспринимаемом от окружающих языковом материале лексическая основа слова выступает для ребёнка постоянным словесным раздражителем, а служебные части слова – в качестве меняющегося окружения. Логопедическая работа, направленная на развитие словообразования должна быть изначально ориентирована на развитие и понимание словообразовательного значения, приносимого морфемами, а потом уже на их непосредственное использование):

– принцип системного подхода (в логопедической работе необходимо учитывать тот факт, что нарушения словообразования взаимосвязаны с её лексикой, поэтому необходимо помочь ребенку усвоить те нюансы семантических изменений, которые создаются частями слова);

– принцип комплексности (общее недоразвитие речи – сложный синдром, проявляющийся в невротических и речевых симптомах, что определяет необходимость комплексного воздействия на весь синдром в целом);

– принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы (в основе этого принципа лежит представление о речевой деятельности как сложной функциональной системе, а также учение о сложной структуре психических функций);

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

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

– принцип сознательности (с самого начала логопедической работы необходимо опираться на осознанное выполнение заданий по развитию словообразования. Дети должны четко понимать цель каждого задания);

– принцип дифференцированного подхода (различие уровней сформированности словообразования предполагает учёт выделенных особенностей);

– принцип учёта индивидуальных особенностей ребёнка (в логопедической работе необходимо учитывать индивидуальные затруднения каждого конкретного ребёнка, для чего необходимо составить индивидуальные профили состояния словообразования);

– принцип использования обходного пути (в логопедической работе при нарушенном речевом развитии осуществляется опора на сохранные звенья, афферентации. Развитие и формирование недостаточных словообразовательных операций необходимо проводить с опорой на зрительные и кинестетические афферентации);

– общедидактические принципы (31).

Для развития словообразования у младших школьников была разработана специальная программа занятий с использованием дидактических игр. При подборе дидактических игр учитывались возрастные особенности младших школьников.

План коррекционной работы на месяц

Вторник	Четверг
Развитие речи	Коррекционный час
1. Тема: "На прогулке". Игра: "Измени слово". Цель: образование формы мн. числа существительных.	1. Тема: "Зимний лес". Игра: "Один - много". Цель: закрепление образования формы мн. числа существительных.
2. Тема: "В гостях у сказки". Игра: "Мальчик-с-пальчик, Иван-богатырь". Цель: формирование умения применять уменьшительно-ласкательные суффиксы	2. Тема: "Что такое доброта". Игра: "Назови ласково". Цель: закрепление умения применения уменьшительно-ласкательных суффиксов.
	3. Тема: "Лапы, уши и хвосты". Игра: "Угадай, чьи это хвосты". Цель: формирование умения образовывать

<p>3. Тема: "Дикие звери". Игра: "Помоги животным найти свой домик". Цель: формирование умения образовывать форму существительного в предложном падеже.</p> <p>4. Тема: "Гости". Игра: "Медвежонок ждет гостей". Цель: закрепление умения образовывать форму существительного в родительном падеже.</p> <p>5. Тема: "Папин праздник". Игра: "Папа может все что угодно". Цель: словообразование слов, означающих лиц по их занятиям.</p>	<p>форму существительного в родительном падеже.</p> <p>4. Тема: "Урок". Игра: "Большой маленький". Цель: выявить умение детей образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными значениями с помощью суффиксов.</p> <p>5. Тема: "Звук "ж". Игра: "Какой, чей?". Цель: словообразование сложного прилагательного.</p>
--	---

Игры для закрепления формы множественного числа

1. Игра "Один - много".

Цель: выявить умение детей самостоятельно образовывать существительные множественного числа от существительного единственного числа.

Ход: Логопед показывает картинку с изображением одного предмета и предлагает ребенку найти картинку с изображением этого же предмета, но в большом количестве.

Картинки: шар – шары, дом – дома, ведро – ведра и т.д.

Логопед показывает картинку и называет: шар.

- А у тебя, - спрашивает логопед, - что на картинке?

Ответ ребенка: У меня на картинке шары.

Таким образом предлагается назвать все картинки (5-6 картинок).

2. Игра "Лови и называй".

Логопед: Я буду бросать мяч и называть слова, которые обозначают один предмет; ты, бросая мяч, будешь мне называть слово, которое обозначает много предметов.

Эта игра напоминает нам правила игры "Один много".

Логопед бросает мяч ребенку, называя слово "дом"; ребенок возвращает мяч, называя слово "дома". Учить ребенка сочетать движение со словом. Логопед называет от пяти до восьми слов.

3. Образование формы множественного числа слов с использованием картинок, на которых изображен один предмет (машина, парта, сосна, гора, дуб, береза). При этом подбираются такие картинки, которые дают возможность образовывать форму множественного числа слов с окончанием "ы".

4. Игра "Измени слово". Логопед называет слово в единственном числе и бросает мяч одному из детей, который должен назвать форму множественного числа.

5. Придумывание слов, обозначающих несколько предметов.

Игры для уточнения формы родительного падежа

1. "Угадай, чьи это вещи". Детям предлагаются картинки, на которых изображены: бабушка в платке, мама в халате, девочка в шубе, мужчина в шляпе и др., а также картинки с изображением отдельных предметов (платок, халат, шляпа, шуба, и др.). Сначала дети рассматривают картинки. Логопед называет один из предметов. А дети называют, кому принадлежит этот предмет (Это платок бабушки; Это халат мамы; Это шуба девочки и т.д.).

2. Игра "Угадай, чьи это хвосты". На одной картинке даны изображения животных без хвостов, на другой – изображения хвостов. Логопед показывает изображение хвоста и спрашивает, кому принадлежит этот хвост. Аналогичным образом проводится игра "Чей клюв?". [Приложение №4].

Игры для уточнения формы дательного падежа

1. Игра "Кому нужны эти вещи". Детям предлагаются картинки, на которых изображены учитель без указки, маляр без кисти, парикмахер без ножниц, охотник без ружья, рыболов без удочки, продавец без весов и т.д., а также изображения предметов. Дети рассматривают картинки и называют, кому что нужно (указка нужна учителю, удочка нужна рыболову и т.д.).

2. Ответы на вопросы по картинке (кто кому что дает?). Например: Бабушка дает внучке ленту; Папа дарит маме цветы; Мама дает дочке куклу.

3. Игра "Гости". На картинке изображен стол, на котором тарелки с различными угощениями (яблоко, рыбка, морковка, кость, грибы). Логопед объясняет: "Медвежонок ждет гостей. На тарелках он приготовил угощение для своих гостей: яблоко, рыбу, морковку, косточку. Как вы думаете, кому приготовлено угощение? Кому морковка? (морковка - зайчику) и т.д."

Игры для уточнения формы винительного падежа

1. Игра "Кто самый наблюдательный". Дети должны называть, что они видят: "Я вижу стол, стул, окно" и т.д.

2. Ответы на вопросы, требующие постановки существительного в винительном падеже:

а) Что ты возьмешь на урок физкультуры? На урок рисования? На урок ручного труда?

б) Что ты любишь?

в) Что ты нарисуешь красным карандашом? Зеленым карандашом? Желтым карандашом? и т.д.

Игры для уточнения формы творительного падежа

1. Ответы на вопрос "кто чем работает?" по картинкам (парикмахер – ножницами, маляр – кистью и т.д.).

2. Добавить слово к глаголу: рисовать карандашом, мести метлой, писать ручкой, копать лопатой, пилить пилой, причесываться расческой, шить иглой, резать ножом.

3. Назвать пары предметов по картинкам: книжка с картинками, кошка с котятами, чашка с блюдцем, корзинка с грибами, ваза с цветами.

Игра для уточнения формы предложного падежа

Игра "Помоги животным найти свой домик". Предлагают две группы картинок: на одних изображены животные, на других – их жилища. Логопед предлагает детям помочь животным найти свой домик, вспомнить, кто где живет. Отвечая на вопрос, дети кладут изображения животного рядом с изображением его жилища [26].

Игры для формирования умения употреблять уменьшительно-ласкательные и пренебрежительно-увеличительные суффиксы

1. Игра "Большой маленький".

Цель: выявить умения детей образовывать с помощью суффиксов существительных уменьшительно-ласкательного значения.

Оборудование: Картинки с изображением больших и маленьких предметов.

Ход: Красные кружки – большой и маленький. Логопед предлагает назвать, что на карточке: маленький круг, большой круг.

Логопед предлагает ребенку назвать кружки без слов "большой" и "маленький".

Это? – показывает на маленький кружок.

Ответ ребенка: кружок.

А это? – показывает логопед на большой круг.

Ответ ребенка: круг.

Логопед: Помоги мне, пожалуйста, надо разобрать картинки.

Маленькие предметы на картинках положить под кружочком, большие предметы – под кругом.

Логопед ставит перед ребенком поднос с картинками с изображением больших и маленьких предметов и следит за ходом выполнения ребенком задания.

Под маленьким кружком рисунки: елочка, шарик, мячик.

Под большим кругом рисунки: елка, шар, мяч.

Логопед предлагает назвать сначала большие предметы, а затем маленькие.

Ответ ребенка: елка, шар, мяч; елочка, шарик, мячик.

2. Игра в употреблении уменьшительно-ласкательных и пренебрежительно-увеличительных суффиксов соревнование двух команд: Мальчика-с-пальчика и Ивана-богатыря:

Мальчик-с-пальчик	Иван-богатырь
Иванушка	Иван
рубашечка	<u>рубашица</u>
сапожки	сапожища
кармашек	<u>карманище</u>
ремешок	<u>ремнище</u>
топорик	топорище
сабелька	<u>саблища</u>
ножка	ножища
ручка	ручища
глазик	глазище
усики	усищи
голосок	голосище
носик	носище
силушка	слища.

Игра в образовании сложных слов – игра "Эхо"

листья падают – листопад	сам ходит – самоход
снег падает – снегопад	мед носит – медонос
вода падает – водопад	звонит попусту – пустозвон
звезды падают – звездопад	сено косит – сенокос
разводит сады – садовод	езде ходит – ездеход
разводит лева – лесовод	база для нефти – нефтебаза
перевозит лес – лесовоз	ходит на атомной энергии –
атомоход	
сам летит – самолет	пыль сосет – пылесос
воду возит – водовоз.	

Игра "Назови сколько"

Картинки перевернуты, ребенок их не видит.

Цель: Выявить умение детей согласовывать числительные (2 и 5) с существительными в роде, числе, падеже.

Хо́да игры: Перед ребенком картинки, которые перевернуты. Логопед предлагает назвать, что на карточке.

- Это ... (ребенок наугад называет любой предмет).

Логопед переворачивает картинку и предлагает назвать, что на карточке (мяч). Так переворачиваются последовательно все картинки.

Логопед: Назови предметы, которые нарисованы на карточках.

Ребенок называет: мяч, елочка, ведро, машина.

- Перед тобой 4 карточки, но у меня еще и пятая, посмотри, - логопед предлагает ребенку карточку с изображением двух кружков. – Что на карточке?

Ответ ребенка: Кружки.

Логопед: сколько кружков?

Ответ ребенка: Два.

Логопед кладет карточку с изображением двух кружков перед картинками.

Логопед: Назови предметы, добавляя число 2.

Образец: два мяча, две елочки ...продолжай.

Логопед меняет первую карточку на карточку с изображением пяти кружков, предварительно предложив ребенку закрыть глаза.

Логопед: Открой глаза и посмотри, что изменилось.

Ребенок: Новая карточка.

Логопед: Сосчитай, сколько кружков на карточке.

Логопед предлагает назвать те же картинки, но добавлять число 5.

Образец: 5 мячей, 5 елочек. (22, с. 21-22)

Основная работа над формированием словообразовательных навыков, созданием предпосылок грамотного письма, идет на втором этапе коррекционной работы в общеобразовательной школе. Задача этого этапа формирование тех видов деятельности, которые пострадали вследствие первичной языковой недостаточности. На данном этапе работы по коррекции необходимо восполнить пробелы в формировании лексико-грамматических средств языка. При этом большое внимание необходимо уделить организации работы по развитию у детей полноценных представлений о морфологическом составе слова, его семантике. Знание правил словообразования, умение членить слово на составные компоненты, определять роль и значения частей слова помогает детям избежать многих ошибок, связанных с употреблением слова, способствует повышению грамотности и культуры речи.

Второй этап работы тесно связан с первым. Если на предыдущих занятиях формировался и совершенствовался навык звукового анализа, то на этом этапе осуществляется переход к анализу морфемному. Звуковой и словообразовательный анализ отрабатываются параллельно, с тем, чтобы сформировать у учащихся устойчивые звукобуквенные обобщенные образы морфем.

Формирование навыков словообразовательного анализа является необходимым условием для успешного формирования системных представлений о слове: он позволяет соотносить слово как определенную структурную единицу с другими словами. Кроме того, словообразовательный анализ, в отличие от морфемного, позволяет раскрыть «историю» слова – наглядно продемонстрировать учащимся, какое дополнительное значение привносит каждая из морфем в семантику этого слова.

В ходе решения задач по формированию навыков словообразования продуктивного и рецептивного характера логопед продолжает работать над совершенствованием учебного высказывания по типу рассуждения с опорой на заданный алгоритм. Например, ученикам можно предложить следующий алгоритм рассуждения:

- 1) от какого слова образовано новое слово, с помощью какого суффикса;
- 2) как изменилось значение нового слова;
- 3) вывод: какое значение имеет использованный суффикс (20).

Одним из ключевых понятий раздела «Словообразование» является понятие «родственные слова». Именно с этой темы начинается работа по формированию навыков морфемного и словообразовательного анализа и продуктивных навыков образования новых слов и их использования в самостоятельной речи. Изучение темы «Родственные слова» первой даёт возможность в процессе анализа родственных слов формировать у детей навык вычленения, прежде всего корневой морфемы, в которой заключается основное смысловое значение слова.

При изучении этой темы ведется работа по обучению детей умению устанавливать родственные связи, дифференцировать слова, имеющие омонимичные корни. За счет родственных образований словарный запас обогащается и количественно, и качественно.

Работа по теме «Родственные слова» начинается со знакомства с «чудо-деревом» и сопровождается дидактической сказкой. При этом для развития и закрепления умения выделять однокоренные слова можно использовать следующие дидактические игры:

«Вставить в овал слово-отгадку»

Детям предлагается прочитать получившиеся слова, задаётся вопрос «Как можно назвать такие слова?»

Весной одевается

осенью раздевается.

()-ник ()-ок ()-ной

()-очек ()-ничий

«За кем последнее слово?»

Игра учит образовывать слово от данного корня и находить корень в родственных словах. Принцип игры таков: один из участников называет слово. Второй называет слово с этим же корнем. Выигрывает тот, кто последним назовёт слово с данным корнем. При этом играть можно командами.

«Образуй новые слова»

Здесь от детей требуется определить, какой корень пропущен в словах и выписать слова в два столбика, выделяя корни.

				Х	О	Д									Б	Е	Г				
		В	Ы												З	А					
П	Е	Р	Е															У	Н		
		П	О				К	А										О	В	А	Я
		П	О				Н	Ы	Й		П	Е	Р	Е				А	Т	Ь	

В ходе дальнейших занятий для улучшения запоминания родственных слов они фиксируются, например, в отдельной тетради, страницы которой разрезаны на четыре части в соответствии с видами морфем: приставка, корень, суффикс и окончание. Учащиеся записывают на каждой из частей изучаемые в ходе занятий

морфемы, а на обратной их стороне слова, в которых эта морфема присутствует. Таким образом, закрепляются практические навыки по моделированию и конструированию слов в соответствии с их морфемным составом.

Например, на очередном занятии записывается корень «трав». У учащихся к этому времени «накоплены» уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных. Детям даётся задание: подобрать из данных частиц уменьшительно-ласкательные суффиксы к корню. Дети «примеривают» различные суффиксы к корню и выясняют, что корень «трав» сочетается с суффиксами –ушк– и –к–.

Возможен другой вариант работы: при изучении суффиксов, образующих имена прилагательные от имен существительных, детям предлагается образовать от слова – названия предмета «дождь» слово – название признака предмета. Сначала дети перечисляют соответствующие словообразующие суффиксы, которые были изучены ранее, а затем «примеривают» их к корню. Значения образованных паронимов «дождевой» и «дождливый» уточняются при составлении с ними словосочетаний и предложений. Аналогично проводится работа и по подбору корней к записанным, аффиксам (34).

Можно использовать следующие дидактические игры для образования однокоренных слов:

«Дикие животные»

Цель: продолжать знакомить с родственными словами; упражнять в навыках образования названий диких животных.

Методические приемы: рассматривание картины по сказке «Три медведя», вопросы по ней. Дидактическая игра «Собери звериную семью».

Ход игры

Детям предлагается рассмотреть картинки по сказке «Три медведя», вспомнить название сказки, как звали папу, маму, детёныша в этой сказке

(папа-медведь Михаил Иванович, мама-медведица Настасья Петровна, детёныш-медвежонок Мишутка).

Правильно, три медведя - это медведь, медведица и медвежонок. В каждой лесной семье папа, мама и детеныш называются по-разному.

«Разложи все по местам»

Цель: продолжать упражнять в навыках словообразования; учить образовывать слова с помощью суффикса «ниц» - в значении вместилища (посуда).

Методические приемы: Дидактическая игра «Накроем стол для чаепития», игрушки - кукла, предметы посуды, продукты питания.

Ход игры

Родители предлагают ребенку вместе составить рассказ про куклу Таню.

Кукла Таня ходила в магазин и купила:(хлеб, сахар, салфетки). Предметы называют сами дети. Решила Таня накрыть стол к чаепитию и позвать друзей. Стала кукла накрывать на стол, да что-то перепутала: хлеб положила в тарелку, салфетки в стаканчик, а сахар на блюде.

- Ребята, Танюша не знает, что у каждой посуды своё предназначение и название:

из тарелки едят:(суп, кашу)

из стакана пьют:(воду, чай, молоко:)

а на блюде ставят чашки и стаканы, чтобы не испачкать скатерть.

А для хлеба, сахара и салфеток тоже есть специальная посуда:

для хлеба:(хлебница),

для салфеток:(салфетница),

для сахара:(сахарница).

«Назови правильно»

- Как называется посуда, в которую кладут салат? (салатница).
- Как называется посуда, в которую кладут конфеты? (конфетница).
- Как называется посуда, в которую кладут сухарики? (сухарница).

«Зимние забавы»

Цель: совершенствовать навыки словообразования; способствовать самостоятельному подбору однокоренных слов.

Методические приемы: Рассматривание картинки о зиме, вопросы по ней.

Ход игры

Рассматривание картинка «зима». Проводится беседа по картинке:

- Какое время года изображено на картинке? (зима).
- Каким словом можно ласково назвать зиму? (зимушка).
- А как можно назвать день зимой? (зимний).
- А как называются птицы, которые остаются у нас на зиму? (зимующие).
- Каких зимующих птиц вы знаете?
- А как, по-другому сказать «остаются на зиму»? (зимовать).

Повторяют еще раз, все слова, названные ребенком: зима, зимушка, зимний, зимующие, зимовать. - Какое слово есть во всех этих словах? (зима). Это слово главное. От него образовались все остальные слова.

Вывод: Все эти слова-слова родственники к слову «зима», так как в каждом новом слове есть общая частица - слово «зима».

«Подбери слово»

Про что можно сказать «зимний»: (день, лес, сад:), «зимняя»: (пора, погода, дорога, стужа:), «зимнее»: (небо, солнце, утро:).

«Гусенок и гусеница»

Цель: развивать языковое чутьё; способствовать умению отличать родственные слова от слов с похожим корнем (с похожей частью слова по звучанию).

Методические приемы: чтение сказки «Родственники», сопровождаемое показом картинок (гусеница, гусь, гусыня, гусята).

Ход игры

Чтение сказки «Родственники»:

- Вы кто такие?
- Я гусь, это - гусыня, это наши гусята. А ты кто?
- А я ваша тётя - гусеница.

Выясняется, что в словах (гусь, гусыня, гусята, гусеница) есть общая часть «Гус». Но все ли это слова родственники? Почему?

Вывод: Все эти слова похожи по звучанию, но не все они родственники, потому что гусь, гусыня, гусята - это домашние птицы, а гусеница – это насекомое.

В приложении 1 представлен конспект занятия, цель которого – формирование навыка образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игры.

Таким образом, при использовании дидактических игр на логопедических занятиях для формирования словообразовательного навыка необходимо учитывать принципы работы, этапы, подбирать дидактически игры, соответствующие цели занятия.

Выводы по второй главе

Проведенное исследование уровня сформированности навыка образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи показало, что дети затрудняются образовывать родственные слова, низкий уровень составил 80%, средний – 20%.

Младшие школьники с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности при образовании однокоренных слов глаголов,

образование слов с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов отличается аграмматизмами, так как дети неправильно употребляют данные суффиксы, придумывают свои. Умения употреблять наименования предметов посуды показало, что дети с трудом называют слова типа «хлебница», большинство не дают ответов.

Использование дидактических игр по специальной программе позволяет развивать словообразование у детей младшего школьного возраста, что доказывает высказанную в начале работы гипотезу теоретически и статистически.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время в связи с учетом постоянного увеличения числа детей с общим недоразвитием речи, проблема формирования грамматических средств речи, а именно словообразования, занимает важнейшее место в современной логопедии, т.к. становление и развитие этих процессов происходит с задержкой по срокам у детей с общим недоразвитием речи.

В современной науке словообразование принято рассматривать как особый вид речемыслительной деятельности, выделяя в нем ряд базовых операций: операцию вычленения и опознания морфемы на слух из звучащего слова и «включение» словообразовательной частицы в состав нового (производного) слова. Поэтому овладение словообразованием родного языка признается всеми исследователями важным этапом в речевом и когнитивном развитии ребенка.

Грамматические формы словообразования появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Одним из средств повышения уровня сформированности словообразовательных навыков является дидактическая игра, эффективность которой проявляется при систематической работе. Благодаря использованию дидактических игр процесс обучения проходит в доступной и привлекательной игровой форме.

Исходя из вышесказанного, нами было организовано исследование по изучению навыка словообразования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи, которое осуществлялось на базе Муниципального

бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 49 г. Белгорода с углубленным изучением отдельных предметов». В данном исследовании приняли участие 10 младших школьников 2 класса с заключением ПМПК «Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи».

Изучение уровня сформированности навыка образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи показало, что большинство детей отнесены к низкому уровню – 80%, средний уровень составил 20%.

Младшие школьники с ОНР испытывали трудности при образовании однокоренных слов, они неправильно употребляли суффиксы и приставки, с трудом подбирали нужные слова. Особенно трудным оказалось задание на подбор картинок и называние однокоренных слов-действий.

Нами предложены методические рекомендации по использованию дидактических игр в обучении навыка образования однокоренных слов младших школьников с общим недоразвитием речи, которые включают принципы логопедической работы, этапы работы и дидактические игры, используемые на занятиях логопедом. Дидактическая игра является сильнейшим стимулом для проявления детской самостоятельности в области языка, они должны быть, в первую очередь, использованы в интересах развития речи детей.

Использование дидактических игр по специальной программе позволяет развивать словообразование у детей младшего школьного возраста, что доказывает высказанную в начале работы гипотезу теоретически и статистически.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18354.php>
2. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня [Текст]//Логопед. – 2004. – №1. – С. 34-40.
3. Дёмичева В.В. Формирование логического мышления учащихся при обучении словообразованию [Текст]// Начальная школа. – 1994. – С. 12-17.
4. Жукова Н.С. Логопедия [Текст]. – Екатеринбург, 2005. – 364 с.
5. Земская Е. А., Кубрякова Е. С., Проблемы словообразования на современном этапе («Вопросы языкознания», 1978) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/suffiksalnoe-slovoobrazovanie>
6. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Текст]. –М.: Русский язык, 2000. – 234 с.
7. Игра дошкольника/ Под ред. С.Л. Новоселовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: rcio.pnzgu.ru/personal/63/2/4/klassifik.htm
8. Козлова О.А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников //Начальная школа. – 2004. –№ 11. – С. 12-18.
9. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст]. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
10. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст]. – М., 2008. – 287 с.
11. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. –М., 1998. –319 с.

12. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: Учебное пособие [Текст]. – СПб.: Союз, 2005. – 192 с.
13. Львова С.И. Словообразовательная модель как объект анализа на уроках русского языка [Текст]// Русский язык в школе. – 1993. № 3. – С. 10 – 11.
14. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста//Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений [Текст]/ сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 144 с.
15. Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=465924>
16. Мережко Е.Г. Развитие словообразовательного компонента детской речи [Текст]// Предложение и слово. – 1997. – С. 117 – 121.— № 12. – С. 16.
17. Миронова С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00059974_0.html
18. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов [Текст]. – М.: Издательский центр Академия, 1999. - 456 с.
19. Перцева Н.К. Вопросы словообразования в начальной школе [Текст]// Начальная школа. – 1993. - № 10. – С. 18-21.
20. Психология и педагогика игры дошкольника (материалы симпозиума)/ [Текст] /под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1966. – 348 с.
21. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/242806/>

22. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1 - 4 классы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/508143/>
23. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bankreferatov.ru/referats/>
24. Тихеева, Е.И. Дидактические игры [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/Id92697/Source:default> Notice:
25. Тихомиров Д.И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/tihomirov_chemu-i-kak-uchit_1914
26. Гуманова Т.В. Нарушения процессов словообразования в устной и письменной речи [Текст]. – М., 2005. – 144 с.
27. Гуманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2003. – №6. – С.54-58.
28. Гуманова Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] // Дефектология. - 2001. – №4. – С.69-76.
29. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://diplomba.ru/work/102763>
30. Филичева Т.Б. Основы логопедии [Текст]. – М., 2011. – 225 с
31. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке/ Избранные работы по русскому [Электронный ресурс]. Режим доступа: [языкуhttp://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65625a3bd68a5d43a88521216d36_2.htm](http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65625a3bd68a5d43a88521216d36_2.htm)
32. Эльконин Д. Психология игры [Текст]. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

33. Яворская О.Н. Дидактические игры [Текст]. – СПб.: КАРО, 2010. – 165 с.