

CZU: 376.36

**СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**МАРИНА ТУНИЦКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный университет «Алеку Руссо», Бельцы, Республика Молдова**

Annotation: *The article describe th features of word-formation processes in primary school for childre with mild underdevelopment of speech, it presents work on derivational models in the condition of co-education with normally speaking children.*

Keywords: *children with mild speech and language disorders, wordformation, the enrichment of schoolmates thesaurus.*

Пристальный интерес к проблеме детского словообразования возник ещё на рубеже XVIII – XIX веков. Вплоть до настоящего времени интерес к этой проблеме не угасает, поскольку словообразование, выполняя множество функций, оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации ребёнка в целом. На протяжении двух столетий учёные-лингвисты, психологи, педагоги, психолингвисты продолжали изучение закономерностей, последовательности, этапов и ступеней развития словообразовательных возможностей при онтогенетическом развитии речи (В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин, Н.М. Юрьева и др.).

В психолингвистических исследованиях признается тесная взаимосвязь словообразования с когнитивным и коммуникативным развитием, что позволяет их рассматривать в онтогенетическом единстве (А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, Ф.А. Сохин, А. Г. Тамбовцева, А.М. Шахнарович, Н. М. Юрьева и др.).

Необходимость овладения словообразованием обусловлена тем, что вместе с номинацией элементов мира ребёнок постоянно сталкивается с ситуацией присвоения признаков и названия действий определённым событиям. В качестве элементов мира выступают предметы со стороны своих физических и материальных свойств, в то время как в событиях демонстрируются отношения между предметами. Эти отношения требуют изменений в содержании и форме речевой коммуникации, а именно-преобразования значения единиц номинации.

Результатом такого преобразования и является производное слово-номинация особого типа, отражающая изменения, происходящие и в предметной, и в языковой действительности.

Таким образом, появление производного слова в речи ребёнка означает переход на новый уровень речевого и когнитивного развития. Этот длительный и сложный путь складывается из нескольких этапов: ориентировки на звуковую форму морфемы; установления общей звуковой формы, константной в разных словах; соединения этой формы с определённым явлением действительности; установления «жёсткой» связи звукокомплекса с данным явлением и как следствие этого перенос данного звукокомплекса на все слова для обозначения данного явления, т. е. формирование словообразовательной «модели-типа» (Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович, с.47-48).

Итак, многочисленные исследования учёных на конкретном экспериментальном материале подтвердили тот факт, что овладение словообразованием детьми в процессе онтогенетического развития определяется степенью усвоения предметных отношений и их связей с языковыми явлениями (Ф.А. Сохин, А.А. Леонтьев, М.М. Попова, А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин, Л.И. Айдарова, Н.М. Юрьева и др.).

Пик этого овладения приходится на дошкольный возраст, тогда как сознательное усвоение информации о словообразовательном составе слов и способах их продуцирования становится возможным несколько позже – в школьном возрасте.

Установлено также, что процесс выделения в слове составляющих его значимых единиц (морфем) протекает у детей с недоразвитием речи замедленно: школьники не умеют подмечать эти элементы языка и сознательно пользоваться ими в своей речевой деятельности (Т. П. Бессонова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Р. И. Шуйфер, А.В. Ястребова и др.).

Механизм саморазвития словообразовательной компетенции не функционирует у детей с общим недоразвитием речи.

Недоразвитие словообразовательной компетенции оказывает выраженное негативное влияние на овладение детьми с ОНР как устной, так и письменной речью, значительно снижает успешность в овладении учебными знаниями, умениями и навыками в процессе школьного обучения, препятствует полноценному развитию языковой способности и речевой коммуникации в целом.

Обучая таких детей, педагог прежде всего учитывает их ограниченные коммуникативные способности, дефицит концентрации внимания и памяти, низкий уровень работоспособности, быструю утомляемость, а также недостаток положительных межличностных отношений с одноклассниками. Последние особенно отрицательно сказываются на эмоциональном состоянии ребёнка с нарушением речи. Отсюда, важнейшим условием обучения становится постоянное моделирование социальных ситуаций, в которых может оказаться младший школьник с ОНР в обычной жизни. Задания такого характера будут содействовать формированию адекватных способов поведения в обществе.

В аспекте формирования речевой компетенции у таких детей особую заинтересованность вызывает работа над словообразованием, как один из основных путей не только обогащения их лексикона, но и формирования умений изменять грамматические формы слов, овладевать орфографией.

Т. В. Туманова в своих работах доказывает, что недоразвитие словообразовательной системы языка не зависит от возраста ребёнка, а связано со структурой его речи [8; 41].

По данным эксперимента Т. В. Тумановой, 45 % таких детей, несмотря на логопедическую и педагогическую работу, не могут подобрать проверочный вариант к образованному слову. Они или заменяют грамматическую форму исходного слова вместо подбора проверочного варианта [Примеры наши]. *Читатель – читал, наблюдатель – наблюдал*, хотя должно быть *тот, кто читает, наблюдает* или образуют собственный неологизм (*читальник, наблюдальник*), или пользуются ассоциативным принципом (*скрипкач*).

Опираясь на исследование вышеуказанного учёного, мы также провели эксперимент, целью которого являлось определить степень сформированности словообразовательных навыков у детей 2 кл. Голянской гимназии Единецкого района Республики Молдова (украинское село, где изучаются русский и украинский языки и где во 2 кл. есть 4 детей с нерезко выраженным недоразвитием речи). С заданием на образование уменьшительно-ласкательных форм при помощи суффиксов (*нос, миска, сани, окно*) проблемные ученики справились не все. Трое из четырёх образовали формы «*носок, санечка, віконце*» вместо нормированных «*носик, саночки, окошко*». Это объясняется также интерференцией украинского языка в речь на русский. Образование названий детёнышей животных и птиц в целом не вызывало трудностей, хотя встречалась подмена украинскими суффиксами (у *утки ... – ? кошки – ?, зайчихи – ? львицы – ?*) Один ученик ответил (*качатко, котенятко, зайченя*).

Наибольшие трудности возникли у детей при назывании детёнышей животных, образованных от супплетивной основы. Большое количество ошибочных ответов связано с тем, что дети опирались на заданную производящую основу, не абстрагируясь от неё. При этом дети наряду с правильными вариантами и лексическими заменами, образовывали неологизмы от производящей основы с помощью продуктивных суффиксов «-енок», «-онок». Учащиеся с недоразвитием речи в данном случае чаще прибегали к использованию ненормативных суффиксов («у *овцы – овчик, овчата, ягнятко, у кобылы – кобыльчик, лошадко, у свиньи – свинятко, поросятко, у коровы – тельчик, телянок, телятко*»).

Для образования относительных прилагательных второклассники отвечали на наши вопросы «*Что из чего сделано?*». *Из стекла – ? Из дерева – ? Из бумаги – ? Из металла – ?* *Склянный, деревянный, бумаговий, папірянний, металевий* (вместо *стеклянный, деревянный, бумажный, металлический*). Тут представлены диалектные названия, функционирующие в селе.

Результаты исследования также свидетельствуют об относительной сформированности у большинства младших проблемных школьников словообразовательных навыков на материале качественных прилагательных.

При выполнении заданий с глагольной лексикой детям предлагалось образовать глаголы совершенного вида прошедшего времени способом префиксации и суффиксации с опорой на пары сюжетных картинок и контекст. Например: – Петя, ты опять гулял под дождём? Я **рассержусь** на тебя. – Мама, не ...! – Я хочу **объяснить** тебе, как это было. – Не ..., я и так это знаю. – Почему ты не пишешь, Лена? – Я уже – Коля, ты начал читать сказку про колобка? – Я давно уже её Сравните слова: *ехать-приехать, лететь-прилететь, читать-прочитать*; объясните, что у них общего и чем они отличаются; подберите несколько слов с одним и тем же префиксом (вы-, пере-, по-).

В большинстве случаев дети самостоятельно образовывали правильные формы глаголов. В небольшом числе отмечались: замена нужной приставки иной продуктивной глагольной приставкой (вместо «надела» – «передела», вместо «собрал» – «насобирал»); замены производных глаголов ситуативными высказываниями (вместо «собрал» (персики) – «положил в пакет и понёс», «нарвал много персиков»).

К типичным ошибкам были отнесены следующие: изменение грамматической формы исходного слова вместо подбора проверочного варианта; подбор слова близкого по фонетическому составу; подбор слова по ассоциативному принципу; повтор исходного слова с нарушением структуры его ударности; отказы от заданий; продуцирование неологизмов.

Анализ лексического материала, оказавшегося наиболее трудным для интерпретации, позволяет утверждать, что таковым для учащихся второго класса являлись чаще отыменные, нежели отглагольные образования. Возможно, это вызвано тем, что выделение имени существительного в качестве мотивирующей основы труднее, чем глагола, поскольку требует многоступенчатого развёртывания ситуации, закодированной в структуре производной единицы. Типология словообразовательных ошибок детей с НВОНР представлена следующим образом:

- 1) образование неологизмов с помощью ненормативных суффиксов;
- 2) неправильный выбор основы мотивирующего слова;
- 3) замена готовыми лексическими единицами, словосочетаниями и ситуативными высказываниями;
- 4) пропуск словообразующего суффикса;
- 5) добавление лишнего суффикса в структуру производного слова;
- 6) нарушение звукослоговой структуры слова;
- 7) постановка неправильного ударения в производном слове.

Наличие данных типов ошибок и недостаточная сформированность словообразовательных процессов младших школьников с НВОНР в сравнении с детьми с нормальной речью, определяют необходимость включения в систему педагогической и логопедической работы с учениками данной категории специальных разделов по формированию, развитию и совершенствованию словообразовательных процессов.

Выявленные в процессе экспериментального исследования типология словообразовательных ошибок и недостаточная сформированность словообразовательных процессов младших школьников с НВОНР позволили определить следующие направления коррекционно-педагогической работы по формированию, развитию и совершенствованию у этих учащихся словообразовательных процессов:

- закрепление умения дифференцировать глаголы совершенного и несовершенного вида;
- совершенствование умения образовывать слова – названия детёнышей животных от производящей основы;
- развитие умения образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных, относительные и качественные прилагательные;
- формирование умения образовывать названия детёнышей животных путём употребления супплетивной основы; названия профессий;
- формирование умения образовывать притяжательные прилагательные.

Проведение работы осуществляется поэтапно, начиная с ориентировки в формально-семантической структуре слов и формирования обобщённости восприятия

морфем (I этап), постепенно переходя к формированию навыков осознанного образования производных слов (II этап).

Подбирая лексический материал для специальных упражнений, учитываем принцип деления слов на производные и производящие, одновременно принимая во внимание продуктивные словообразовательные модели. Это прежде всего суффиксы для образования именных частей речи и префиксы для образования глаголов. На первом этапе уточняется лексическое значение производящего слова, сопоставляются производящее слово с производным, устанавливаются общие и отличительные элементы звукового состава в них, обращается пристальное внимание на наличие общего корня в них и различных аффиксов. Далее находим однокоренные слова в контексте, выделяя в них корневые морфемы. Учимся выделять словообразовательные аффиксы, устанавливая одновременно их место в слове и наконец, конструируем наиболее продуктивные словообразовательные модели. При этом опираемся на конкретные представления детей. Демонстрируя предметную наглядность или иллюстративность в виде рисунка, картинки, муляжа, мы указываем направление школьникам от сравнения предметов в реальности к сравнению слов – названий этих предметов. Например, показываем изображение больших флага, гриба, дуба и маленьких. Дети делают вывод, что понятие «маленький» можно передать и частичкой слова-ок (*флажок, грибок, дубок*).

На втором этапе совершенствуем умения и навыки осознанного образования производных слов (без введения терминов). Обращаем внимание, что развитие словообразовательных возможностей по частям речи осуществляется параллельно: имена существительные, прилагательные, глаголы. Сопоставляя звуковой состав производящего и производного слов, часто используем вместе с логопедом их графические схемы. Вначале составляем графическую схему корневой морфемы, потом присоединяем к ней графические обозначения звуков, обозначающих префикс или суффикс. В процессе обучения использовались также вопросы как словесный приём обучения (репродуктивные, требующие констатации; поисковые, требующие умозаключения; прямые и подсказывающие); развёрнутый речевой анализ значения производного слова с опорой на его структуру, речевой анализ ситуации, требующей словообразования; объяснение способов и закономерностей образования слов.

Так совершенствуются словообразовательные умения и навыки, а это путь к овладению потенциальным словарём, а значит, обогащения тезауруса школьников пассивной лексикой, которая при целенаправленной, систематической, ситуативной работе функционирует в речи детей как активная. Учащиеся получают знания о словах – наименованиях, словах-признаках и свойствах, словах-действиях и событиях, пополняя количественно и качественно свой активный словарь, параллельно отыскивая в них корень, как огонёк в фонарике, без которого слово не может жить, то есть функционировать в речи. В результате такой работы дети с общим недоразвитием речи не только овладевают навыками словообразовательного анализа, но и начинают понимать зависимость лексического значения слова от его словообразовательных элементов, осознают разнообразие и богатство образования новых слов.

Использованная литература:

1. ВЕТОШКИН, С. А. *Социальное исправление поведения* // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1 (17). – С. 64-71.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Проблемы дефектологии*. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
3. КРУДУ, ВАЛЕНТИН *Инклюзивное образование в Республике Молдова: пути и подходы*. – Москва, 27-29 сент., 2011 г. www.unicef.org. об.02.2013.
4. ЛЕВИНА Р. Е. *Связь аномалий речевого развития с состоянием гностических и регуляторных процессов* // Тез.докладов VI сессии по дефектологии. – М.: Просвещение, 1971. – с. 117.
5. НЕГНЕВИЦКАЯ, Е.И., ШАХНАРОВИЧ, А.М. *Язык и дети*. М.: «Наука», 1981. – 110 с.
6. ТУМАНОВА, Т. В. *К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи* // Дефектология. – 2004. – № 5. – с. 34-41.
7. ТУМАНОВА, Т. В. *Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: монограф.*-М.:РИЦ»Альфа», 2002.-114с.
8. УШАКОВА, Т.Н. *О механизмах детского словотворчества.*-«Вопросы психологии». 1969, №1.