

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование словообразования у детей младшего школьного возраста
с общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Чернышова Анна Андреевна
Обучающийся ЛГП-2031 гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	6
1.1. Закономерности развития словообразования у детей в онтогенезе.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	12
1.3. Характеристика словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	19
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	26
2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента.....	26
2.2. Анализ результатов логопедического обследования младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	31
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	40
3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по формированию словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня	40
3.2. Содержание логопедической работы по формированию словообразования у школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	44
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	55
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	57

ВВЕДЕНИЕ

Каждый человек обладает речью, ведь все мы нуждаемся в коммуникации, что не может не влиять на наше развитие. Также речь является основным механизмом мышления и одной из самых важнейших психических функций в организме человека, которая формируется в процессе развития с момента рождения ребенка.

Как и все в нашем организме, речь тоже может подвергаться нарушениям, вследствие большого количества факторов. Эта проблема имеет такую актуальность по причине того, что нарушения речи оказывают пагубное влияние не только на коммуникацию ребенка, но и на его психическое развитие и развитие в целом.

В школе дети начинают овладевать новым навыком – письменная речь, которая состоит из чтения и письма. Каждый из этих элементов состоит из множества разных процессов и умений, которыми должен обладать ребенок.

Одна из составляющих этих процессов – это лексико-грамматические средства языка. Ребенок должен иметь объемный словарный запас, правильно понимать и употреблять значения грамматических форм.

В логопедии отдельное место занимает проблема развития лексико-грамматических средств языка, куда также относится такой навык, как словообразование, который оказывает влияние на развитие языковых способностей и на возможность речевой коммуникации ребенка.

Словообразование, как отдельный объект начали изучать примерно лишь с середины 1940-х годов. Долгое время ученые, лингвисты, педагоги, психологи такие, как Г. О. Винокур, А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, В. В. Виноградов, С. Н. Цейтлин, Е. С. Кубрякова и многие другие изучали процесс словообразования, а точнее закономерности и последовательность этапов его развития в речевом онтогенезе. В своих работах данные авторы описывают словообразование, как особый вид речемыслительной деятельности.

Помимо изучения развития словообразования в норме, толком не уделялось внимание развитию словообразования у детей с дефектами речи. Но, в те времена советский педагог и психолог Роза Евгеньевна Левина выделила категорию детей с дефектами речи, у которых нарушены все компоненты речи, то есть «общее недоразвитие речи» куда также входит навык словообразования. Р. Е. Левина разработала классификацию уровней «общего недоразвития речи» и выделила три уровня, в своих работах автор указывает на то, что дети с ОНР могут овладеть навыком словообразования лишь на III уровне общего недоразвития.

Данные труды Р. Е. Левиной осветили проблему слабых возможностей образования новых слов у детей с общим недоразвитием речи, что заставило других ученых и специалистов в данной области обратить большее внимание на эту закономерность.

Благодаря этим данным, можно утверждать об актуальности данной исследовательской работы.

Объект исследования – моторика и устная речь у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования – процесс логопедической работы по развитию словообразования при общем недоразвитии речи III уровня.

Цель исследования – на основе теоретических данных и результатов констатирующего эксперимента подобрать содержание логопедической работы по формированию словообразования и оценить ее эффективность.

Задачи исследования:

1. Изучить онтогенетические закономерности развития словообразования у младших школьников с нормальным речевым развитием, дать психолого-педагогическую характеристику младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, дать характеристику словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

2. Провести констатирующий эксперимент и проанализировать полученные результаты обследования грамматического строя. Определить

содержание логопедической работы по формированию словообразования у младших школьников с общим уровнем недоразвития III уровня.

3. Провести обучающий эксперимент по формированию словообразования у младших школьников с общим уровнем недоразвития III уровня. Выполнить контрольный эксперимент и провести анализ результатов.

База исследования: Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области "Екатеринбургская школа-интернат №6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы"; г. Екатеринбург, ул. Дарвина, д. 4.

Научно-исследовательская работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, также приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Закономерности развития словообразования у детей в онтогенезе

Речь - это исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, опосредованная языком. Для человека речь является основным механизмом мышления, основой сознания, средством некой регуляции и контроля своей деятельности, также речь может отражать личность человека.

Формирование речи ребенка неразрывно связано, как с развитием его неречевой предметной деятельностью, так и с речевой деятельностью во время коммуникации со взрослыми.

Развитие речи рассматривают со стороны подражания, повторения речи взрослых и со стороны анализа, синтеза, сравнения звучащей речи. То же самое и с развитием процесса словообразования.

Сам по себе навык является автоматизированным умением, появившееся за счет отработанных упражнений, опыта. Или же другими словами, это действие, которое доведено до автоматизма.

Определение «словообразование» имеет разные формулировки, например, в толковом словаре С. И. Ожегова оно трактуется, как система языковых категорий или раздел языкознания, изучающий законы образования производных слов и их строение [30].

Также можно сказать, что словообразование – это процесс создания новых слов на базе существующих языковых единиц.

Навык словообразования – это автоматически осуществляемое действие в процессе образования новых слов, названных производными, на базе однокоренных слов или словосочетаний посредством принятых в данном

языке формальных способов.

Развитие навыка словообразования в норме связано с познавательной и предметной деятельностью ребенка, также с процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения, поиска сходств и различий сематического значения слова, что все вместе обеспечивает развитие речи в целом.

Развитие лексического компонента у ребенка тесно связано с процессом словообразования, чем быстрее ребенок научается образовывать новые слова, тем активнее развивается его словарь за счет создания производных слов. Тем самым можно сказать, что лексический компонент является совокупностью лексических единиц, которые и есть итог процесса словообразования.

В своих исследованиях А. Н. Гвоздев изучал формирование грамматического строя речи в связи с морфологией и синтаксисом. На основе своих исследований А. Н. Гвоздев выделил следующие периоды формирования грамматического строя речи [11]:

1. Первый период (от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев). Первый период, характеризуется, как период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, где они используются. Данный период включает в себя стадию однословного предложения (от 1 года 3 месяцев до 1 года и 8 месяцев) и стадию предложений из нескольких слов, двухсловные предложения (от 1 года 8 месяцев и до 1 года 10 месяцев).

2. Второй период (от 1 года 10 месяцев до 3 лет). Этот период является периодом усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. Второй период состоит из стадии формирования первых форм (от 1 года 10 месяцев до 2 лет и 1 месяца), стадия использования флективной системы русского языка для выражения синтаксических связей (о 2 лет 1 месяца до 2 лет и 3 месяцев) и последняя

стадия второго периода, это стадия усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 3 месяцев до 3 лет).

3. Третий период (от 3 лет до 7 лет). Третий период обозначается, как период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений. В этот период происходит разграничение ранее смешивающихся однозначных морфологических элементов по отдельным типам склонений и спряжений. В то же время в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы.

По словам А. Н. Гвоздева в конце третьего периода, ребенок овладевает высоким уровнем владения родного языка. Он владеет всей сложной системой грамматики, в том числе закономерностями синтаксического и морфологического порядка.

Результатом усвоения и закрепления системных связей языка является формирование у ребенка языковых обобщений. В процессе восприятия и использования слов, имеющих общие элементы, в сознании ребенка происходит членение слов на единицы (морфемы). Детское словотворчество является отражением сформированности одних и в то же время несформированности других языковых обобщений [11].

А. Н. Гвоздев выделяет некую «особую языковую одаренность» детей дошкольного возраста, он говорит: «Ребенок конструирует формы, свободно оперируя значимыми элементами, исходя из их значений. Еще больше самостоятельности требуется при создании новых слов, так как в этих случаях создается новое значение; для этого требуется разносторонняя наблюдательность, умение выделять известные предметы и явления, находить их характерные черты. Меткость детских наблюдений и художественная яркость многих детских слов общеизвестны; они действительно очень близки к тому речетворчеству, которое практикуют художники слова. Поэтому здесь имеет место настоящее творчество, свидетельствующее о языковой одаренности детей».

Поэтому говорят, что дошкольный возраст, это период, когда у ребенка наибольшая чуткость к языковым явлениям.

В. В. Виноградов в своих работах выделял четыре способа словообразования [9]:

1. Морфологический способ. Создание новых слов за счет сочетания морфем. В данном способе словообразования, слова создаются по образцу уже существующих в языке словообразовательных типов. По итогу появляются новые слова из основ, аффиксов уже существующих в языке (камень – о-камен-е(ть), актер – актр-ис(а), левый – в-лево, лес рубит –лесоруб). Также морфологический способ словообразования делится на: префиксальный, суффиксальный, префиксально-суффиксальный, безаффиксальный, словосложение, аббревиация.

2. Морфолого-синтаксический способ. За счет перехода слова или отдельной словоформы одного лексико-грамматического класса в другой или в другую часть речи, в языке появляются новые лексические единицы. При данном способе изменяется не только семантическое значение слова, но и его грамматические свойства, что способствует к переходу в другой лексико-семантический класс. Например, слова прохожий, мостовая, больной – эти слова, будучи прилагательными, ранее называли признак, но став существительными, они обозначают предмет.

3. Лексико-синтаксический способ. При данном способе слова образуются соединением сочинительной и подчинительной связью. Также слова могут образовываться за счет соединения знаменательного и служебного слова (не знает – незнайка, фосфор содержащий – фосфоросодержащий, сей (этот) день/час – сегодня, сейчас).

4. Лексико-семантический способ. Суть данного способа заключается в том, что новые лексические единицы возникают в результате изменений в семантике слов, которые уже имеются в русском языке. То есть слово образуется за счет разделения слова на слова-омонимы, одинаковые по написанию и звучанию слова, но с разным значением (лук (овощ) – лук

(оружие), замок (дверной) – замок (постройка), стих (произведение) – стих (успокоился).

Самостоятельное словообразование является процессом, показывающим усвоение ребенком системы суффиксов родного языка. Отмечается, что до трех лет ребенок усваивает суффиксы уменьшительности, ласкательности, увеличительности. После трех лет и до семи лет, то есть в дошкольный период, происходит усвоение остальных суффиксов.

В своих работах О. С. Ушакова выделяла три принципа словообразования детей в дошкольном возрасте [41]:

1. Часть слова, означает полностью все слово.
2. К корню слова приставляется суффикс от другого слова.
3. Слово, составленное из двух слов.

Также А. Г. Тамбовцева выделила следующие этапы овладения словообразования системы родного языка [36]:

1. Первый. От 2 лет 6 месяцев до 3 лет 6 месяцев, 4 лет. Этап накопления первичного лексического словаря, формирование предпосылок словообразования.
2. Второй. От 3 лет 6 месяцев, 4 лет до 5 лет 6 месяцев, 6 лет. Появление и активное развитие словотворчества.
3. Третий. После 5 лет 6 месяцев, 6 лет. Словотворчество становится более точным, так как ребенок овладевает правилами словообразования и начинает их применять.

А. М. Шанхарович выделяет следующие ступени развития словообразовательного компонента [51]:

1. Младший дошкольный возраст. В этот момент ребенок впервые производит речевой семантический анализ ситуации, перечисляя элементы определенной ситуации, но не выделяя главное. Словообразовательный процесс происходит за счет изучения предметного мира и определенного мышления.
2. Старший дошкольный возраст. У ребенка происходит осознание

отношений «форма-значение». Осуществляется формирование «модели-типы» словообразования. Наблюдается как последовательное, так и параллельное развертывание семантического синтеза.

3. Дети средней и старшей группы. Период освоения «формы семантики». Семантический анализ ситуации производится ребенком в речевой форме на более развитом уровне, чем в младшем дошкольном возрасте. Это обусловлено тем, что ребенок обогащает свой словарный запас лексикой, которая образована с помощью синонимичных грамматических средств, так как ребенок обращает внимание на общий звуковой образ морфемы, не учитывая фонематический состав.

4. Подготовительная группа. На четвертом этапе происходит внутренний анализ ситуации, семантический анализ в речевой форме постепенно вытесняется мысленным семантическим анализом и семантическим синтезом, результатами которых являются производные слова.

По словам Е. С. Кубряковой для формирования словообразования в онтогенезе важным является, как процесс овладения средствами формального выражения, так и овладение «семантическими сдвигами». Дети не сразу улавливают правила создания значения нового слова из значения мотивирующего слова. Ребенок, верно определив мотивирующее слово, приписывает производному слову значение, которого нет в нормативном языке (кочегарка - жена кочегара), неправильно определяет мотивирующую часть значения (закройщик - тот, кто двери закрывает), в некоторый компонент смысла производного слова включает «семантическую надбавку» (читать - читатель, отдыхать - отдыхатель) [20].

Таким образом, процесс формирования навыка словообразования у ребенка является сложным процессом. Овладение словообразованием осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития. Многие авторы, изучавшие процесс словообразования, выделяют этапы или ступени овладения

словообразованием, которые могут иметь значительные отличия, но все из них построены по принципу от простого к сложному.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Впервые термин «общее недоразвитие речи» ввела в употребление Р. Е. Левина в 50-х 60-х годах 20-го века. Определение понятия звучит следующим образом.

Общее недоразвитие речи – это речевое расстройство, характеризующееся нарушением всех компонентов речевой системы, которые относятся к звуковой и смысловой сторонам речи, при сохранном слухе и интеллекте.

В своих работах Р. Е. Левина отмечает, что общее недоразвитие может иметь разный уровень выраженности данного расстройства. У ребенка может полностью отсутствовать речь или же наоборот, уровень развития речи может быть высоким, но при этом проявляются признаки фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

С момента рождения ребенка все области такие как познавательная, речевая, физическая и другие, развиваются в тесной взаимосвязи в соответствии с возрастной нормой, если где-то образуется задержка или поломка, то это накладывает отпечаток сразу на все области развития.

Так, при общем недоразвитии у ребенка неполноценно формируется сенсорная, интеллектуальная и эмоционально-волевая сфера. Это характеризуется низкой активностью, недостаточной устойчивостью внимания, его сосредоточения и ограниченной возможностью распределения. Также снижена и вербальная память, то есть ребенок плохо запоминает информацию, получаемую в словесной форме. При выполнении заданий, могут забываться сложные инструкции, последовательность заданий и выпадают определенные элементы [10].

С отставанием развивается и словесно-логическое мышление, возникают трудности с овладением навыков анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

Физическое развитие таких детей тоже характеризуется отставанием, за счет соматической ослабленности. Это проявляется в плохой координации движений, их нечеткость и сниженная скорость выполнения. Трудности возникают с заданиями со словесной инструкцией, с пространственно-временными параметрами, выполняя их, нарушается последовательность действий. К таким заданиям можно отнести удары мяча об пол с попеременным чередованием, переключивание мяча из одной руки в другую или передача другому человеку, движения под музыку.

Помимо нарушения крупной моторики, отмечается и нарушение мелкой моторики. Проявляется это в недоразвитии координации движений пальцев, кистей рук, замедленность в их движениях и застревание на одной позе.

Дети с общим недоразвитием характеризуются малой коммуникативной активностью, это относится и к взаимодействию со взрослыми и со сверстниками. Во время игры не сопровождают ее рассказом, не часто могут обратиться ко взрослому с вопросом или просьбой. Сниженная коммуникация также затормаживает речевое развитие таких детей [46].

Р. Е. Левина выделила три уровня общего недоразвития, где видно, как проявляются новые языковые возможности детей, растет их речевая активность и изменяется предметно-смысловое содержание речи [10].

При первых двух уровнях отмечаются более явные и грубые степени нарушения речи.

Общее недоразвитие речи первого уровня. При первом уровне недоразвития у ребенка может полностью или почти полностью отсутствовать речь. Скудный словарный запас, при котором активный словарь состоит из звукоподражаний и звуковых комплексов, что также может сопровождаться указательным жестом. Пассивный словарь, как и в норме шире активного, но дети не понимают обращенную речь без конкретной ситуации и почти

полностью не понимают значение измененных грамматических форм слова. Также отмечается несформированность воспроизводить и воспринимать слоговую структуру слова. Дети с таким уровнем речевого развития полностью не готовы к обучению в школе и овладению знаний школьной программы.

Общее недоразвитие речи второго уровня. На втором уровне недоразвития дети обладают более развитой речью. Словарный запас становится более обширным, активный словарь обогащается и расширяется за счет существительных, глаголов, некоторых прилагательных и наречий. Расширение словаря происходит и из-за попыток овладения навыка словоизменения, ребенок изменяет слова по числам, падежам, родам, глаголы по временам. Начинает лучше понимать обращенную речь, что также стимулирует обогащение его словаря и сам ребенок овладевает фразовой речью. На этом уровне у детей имеются грубые нарушения звукопроизношения. Дети, имеющие второй уровень речевого недоразвития, могут обучаться в специальных школах по специализированным программам.

На третьем уровне общего недоразвития речи, у детей нет грубых нарушений, речь становится более развернутой, отмечаются лишь элементы недоразвития фонетической и лексико-грамматической сторон речи.

Что касается звуко-произносительной стороны речи, то можно сказать, что звуковая сторона речи сформирована лучше, нежели на предыдущих уровнях. Изолировано дети произносят звуки правильно, но в самостоятельной речи, в потоке речи, звуки могут быть нечеткими.

В дефектах звукопроизношения отмечаются ошибки и трудности в различении фонем, то есть ребенок может не дифференцировать звуки при произнесении и заменяет их звуками из той же или близкой фонетической группой. Чаще это свистящие, шипящие звуки, соноры и аффрикаты [10].

Из-за неполной сформированности операций звуко-слогового анализа и синтеза, у ребенка возникают сложности с выполнением таких заданий, где нужно определить первый или последний звук в слове, найти картинку в

названии которой есть определенный звук и прочее [46].

При произнесении некоторые звуки могут заменяться другими звуками, которые имеют более простую артикуляцию. Чаще заменяются соноры (рыба – дыба; игрушка – иглушка), свистящие или шипящие звуки (санки – танки). Иногда звук может звучать по-разному (рука – люка, пароход – паяход). Бывает, что при изолированном произнесении, звуки звучат правильно, но в словах и предложениях они могут взаимно заменяться, чаще это йотированные звуки и звуки «л'», «г», «к», «х» (котенок – котенот, гамак – ямак) [43].

У детей младшего школьного возраста с третьим уровнем общего недоразвития речь более развернута, но в ней присутствуют аграмматичные фразы, используемые слова могут употребляться неточно или вовсе неправильно.

В речи дети используют только простые предложения, состоящие из 3-4 слов, у них возникают трудности, чтобы составить развернутое высказывание, так как им не удастся построить сложное и длинное высказывание с последовательными и взаимосвязанными действиями, связанные с определенными предметами или с главными лицами. В таком случае ребенок либо пытается разделить длинное предложение на более простые и короткие, либо же у него просто не получается соблюсти последовательность или включить в эту последовательность все предметы. Например, на картинке девочка достает платье из шкафа, описывая картинку, ребенок может сказать: «Девочка смотрит платье». Ребенок может не обратить внимание на какие-то предметы или же заменить определенные слова, например, платье может быть кофтой или футболкой [23; 46].

Еще одна из часто встречающихся особенностей в речи, это нарушение связи слов в предложениях, которые используются для определения пространственных, временных и причинных отношений. Фраза ребенка: «Вчера вечером мы мамой и папой пойдем гулять». Ребенок хотел сказать, что они с мамой и папой пойдут гулять сегодня вечером, но он не смог правильно

употребить служебное слово, тем самым неправильно выразил временные отношения. Также части рассказа могут меняться местами, важные элементы в предложении могут пропускаться, что нарушает смысловое значение [23;44].

Словарный запас на третьем уровне общего недоразвития значительно шире, чем на первом и втором уровне недоразвития. У детей не так часто возникают трудности, чтобы назвать предмет, действие, качество, состояние, которые уже знакомы из жизненного опыта. Ребенок может спокойно составить небольшой рассказ о семье, друзьях, о ярком воспоминании из его жизни.

В развернутой речи ребенок может использовать слова, правильное значение которых он может не знать или неправильно понимать, вследствие чего неправильно их употребляет в речи, помимо этого ребенок не умеет и не знает, как изменять слово и образовывать новое.

Данная особенность не встречается в каждом предложении ребенка, но может выражаться в заменах слов, которые обозначают схожий предмет (комод – шкаф, кресло – диван) или же слово заменяется другим со схожим звучанием (пень – тень). Примерно такая же ситуация происходит и с глаголами, название которых ребенок не знает, и слово заменяется схожим по звучанию или по смыслу (вязать – плести). Также это проявляется и в незнании определенных частей тела, названий детенышей животных, профессий. Если ребенок не знает, как назвать предмет или действие, он пытается возможно расплывчато, неконкретно и отчасти непонятно объяснить слово, тем самым используя «пространственные объяснения» [23; 42].

Так как словарный запас на третьем уровне все еще ограничен, в каких-либо непривычных и измененных ситуациях ребенок не может подобрать нужное слово, так как определенное слово для него может использоваться только в определенной ситуации. При описании картинки, где мама ставит чашку на стол, ребенок не может определить какое слово использовать: ставит, кладет, положила. А слова, которые ребенок плохо знает или знаком с ними, но они не закреплены в речи и редко употребляются, он старается

объяснить по другому (готовит салат – режет овощи).

Речевая активность и первые слова детей с общим недоразвитием появляется примерно к 3-4 годам, что значительно отличается от речевого развития нормотипичных детей. Поэтому объем их речевых навыков отстает от нормы и ребенок совершает ошибки, характерные детям более младшего возраста [10].

Поэтому можно сказать, что младший школьник с третьим уровнем общего недоразвития употребляет такие части речи, как существительное и глагол, которые составляют большую часть словаря ребенка, но при этом он может их заменять по звучанию и смысловому значению.

Такую часть речи, как прилагательное, ребенок использует, но в большинстве случаев только качественные прилагательные, то есть те, которые называют качество предмета, его признак и свойство (форма, размер, цвет, вес, запах, вкус, температура и т. д.). Что касается относительных и притяжательных прилагательных, то ребенок использует их крайне редко и только в знакомых отношениях (мамино платье).

В своей работе Л. С. Волкова и С. Н. Шаховская отмечали, что у детей с общим недоразвитием характер речевых ошибок достаточно специфичен в сравнении с некоторыми другими нарушениями [10].

Также дети используют в речи местоимения различных разрядов, но редко используют наречия.

На данном уровне недоразвития у детей плохо сформировано понимание значения даже более простых предлогов. В своей речи они часто используют простые предлоги с помощью которых могут выражать пространственные отношения (в, на, за, к, под, из и прочие), но при этом все равно имеются ошибки в виде пропуска предлога или его замены. Даже если ребенок знает определенный предлог и использует его, он все равно может пропускать или заменять его. Так, например можно услышать фразу «встал из стола», вместо «встал из-за стола» [23; 44].

У детей появляется стимул использовать предлоги, чтобы более

правильно и четко выражать свои мысли, поэтому они стараются искать нужный предлог в моменте высказывания (я убрал игрушки на...к...в ящик).

За счет этого, можно отметить, что дети используют предлоги для выражения пространственных отношения, но значительно реже для выражения временных, причинных отношений. Также в список, редко используемых предлогов входят предлоги, которые обозначают характеристику действия, состояние или свойство предмета (около, через, сквозь, между и т.д.). Из этих предлогов чаще всего используется предлог «около», так как в большинстве случаев дети с общим недоразвитием третьего уровня не знают значения остальных предлогов.

Ранее уже упоминалось, что словарный запас у младшего школьника с третьим уровнем общего недоразвития недостаточно обширен. Данная характерная особенность обусловлена тем, что ребенок может не владеть словами, которые выражают оттенки значений, это может быть связано с неумением находить различия и выделять общность корневых значений. Также дети плохо владеют навыками словоизменения и словообразования, поэтому совершают немалое количество ошибок в попытках изменить слово, за счет чего в предложениях нарушается синтаксическая связь слов.

Понимание обиходной речи приближается к норме, становится лучше, точнее и полнее. В некоторых случаях могут быть ошибки в понимании за счет того, что ребенок плохо различает формы числа, значение рода и падежа, как существительных, так и прилагательных, формы глагола, также неточное понимание оттенков значения однокоренных слов и выражений, которые отражают временные, причинно-следственные, пространственные отношения.

Дети полностью используют слоговую структуру слова, но могут допускать ошибки в виде перестановки звуков, слогов или слов, сокращение согласных звуков при стечении. Они могут повторить около 3-4 сложных слов за взрослым, но в самостоятельной речи искажают и сокращают слоги. Также часто допускаемые ошибки это персеверации слогов (хоккеист – хахист), антиципации (бумага – мамага), или же добавление в слово лишних звуков и

слов [10].

Для ребенка с третьим уровнем общего недоразвития речи становится доступна подготовка к обучению или же само обучение чтению и письму, но эти навыки не будут развиваться полноценно, что повлечет за собой специфические ошибки чтения и письма, за счет имеющихся особенностей и трудностей при данном нарушении развития речи.

Некоторые из выше описанных характерных черт для третьего уровня общего недоразвития речи это то, что ребенок может не знать определенных слов или выражений, смешивать слова близкие по звучанию или по смыслу, с данными особенностями при чтении ребенок не будет понимать смысл прочитанного текста.

На третьем уровне общего недоразвития все компоненты речи развиты намного лучше, но не смотря на это, все же каждый из них сформирован не полностью, из-за чего находясь в школе, ребенок сталкивается с трудностями при обучении.

Младший школьник с третьим уровнем недоразвития плохо воспринимает учебных материал, соответственно с трудом его осваивает. Плохо осваиваются и усваиваются правила грамматики, арифметики, а также правила и других учебных предметов.

1.3. Характеристика словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Дети с общим недоразвитием овладевают грамматическим строем речи, навыками словоизменения и словообразования в том же порядке, что и нормотипичные дети. Они понимают и самостоятельно образовывать новые слова более простыми способами. Отличие в том, что эти процессы у них проходят медленнее и сложнее, так как сами значения грамматических форм являются более абстрактными, также возникают трудности в усвоении множества правил грамматического изменения слов [38].

Т. В. Туманова утверждает, что школьники с общим недоразвитием речи затрудняются с овладением словообразованием родного языка. Они не в полном объеме владеют и умеют применять языковые знаки и словообразовательные морфемы. В замедленном темпе протекает процесс выделения в слове составляющих его значимых единиц, то есть морфем, такие дети не умеют и не способны выделять эти элементы языка и затем применять их в собственной речи.

Помимо этого, дети сталкиваются с трудностями в подборе производящей основы (горшок для цветов – горшечный; человек, который строит дома – доматель) и могут подбирать неправильные аффиксальные элементы (мойщик – мойчик, лисья – лисник) [39].

Плохо сформированное умение анализировать морфологический состав слова в последствии может привести, как ошибкам в устной речи, так и письменной. Данные ошибки становятся частыми и выражаются в лексических заменах, например, это могут быть замены слов на основе семантических признаков или неправильное использование слов, которые они создали самостоятельно [39].

Неумение преобразовывать и образовывать новые слова приводит к ограниченности словарного запаса, что как раз таки характерно для детей с общим недоразвитием речи, о чем писала в своих работах Р. Е. Левина. Значение некоторых слов ребенок может не знать полностью или частично, слова заменяются по смысловому значению или же по звуковому, также такие дети плохо умеют изменять слова или образовывать новые. В речи слова могут использоваться неправильно или же они еще плохо закреплены, поэтому ребенок заменяет их.

Ограниченность словаря также обусловлена тем, что дети не имеют точного понимания обобщающих понятий, абстрактных и переносных значений, например, словосочетание «круглый год» обозначает для них круглый, большой шар, словом «машины» могут заменить слово «транспорт».

В привычных бытовых ситуациях словарный запас детей с общим

недоразвитием вполне достаточен для общения, но если изучить его чуть глубже, то можно выяснить, что у ребенка имеются пробелы в группах слов, которые называют части ела, профессии и другое [39].

В своей работе Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова описали допускаемые ребенком замены и смешения слов, которые относятся к одному родовому понятию (тигр – лев, оса- пчела, лось – олень, дыня – тыква, лимон – апельсин, сковорода – кастрюля и т. д.) [21].

Дети с общим недоразвитием не умеют выделять и различать существенные признаки и качества предметов, не различают признаки ширины, величины и толщины. Данный вывод можно сделать из того, что дети заменяют прилагательные, например, высокий – длинный, маленький – низкий, узкий – тонкий и т. д.

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова выделяют, что для школьников с общим недоразвитием речи характерны стойкие замены глаголов. Дети не различают значение действий и заменяют их на более обобщенные понятия (ползет, крадется – идет, воркует, чирикает – поет, купает – моет, вяжет – шьет).

Выше было сказано, что дети с общим недоразвитием могут заменять и смешивать слова по родовидовым отношениям, но помимо этого Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова выделили группы замен или смешения слов по семантическим признакам [21]:

- смешение слов по функциональному назначению (чашка – кружка, веник – щетка, графин – бутылка);
- замена слов, которые обозначают предметы со схожим внешним видом (фонтан – душ, подоконник – полка);
- замена слов, которые объединены общей ситуацией (вешалка – куртка, дождь – зонтик, каток – лед);
- замена слов, которые обозначают часть предмета и целое (воротник – рубашка, кисть – рука, паровоз – поезд);
- замена слов, обобщающего значения (обувь – сапоги, посуда – кружка);

- использование словосочетаний, называемые во время вспоминания нужного слова (зубная щетка – зубы чистить, кровать – чтобы спать, огород – копают землю);

- замена слов, которые обозначают действия или предметы, словами – существительными (самолет – летать, кукла – играть, закрывать/открывать – дверь, кровать – спать).

Плохо развитый навык словоизменения и словообразования, выражается в следующих ошибках:

- смешение окончаний существительных женского и мужского рода (лежит банана, один банана, банан);

- замена окончаний существительных среднего рода окончанием существительных женского рода (зеркало – зеркала, яйцо – яйца, кольцо – кольца);

- склонение имен существительных среднего рода, как существительных женского рода (пасет стаду);

- употребление неправильных падежных окончаний женского рода с основой на мягкий согласный (солит соли);

- неправильное соотнесение имен существительных и местоимений (папа работал, она устал);

- неправильные ударения в словах;

- не различение видов глаголов («остановить, когда светофор» вместо остановились);

- неправильное согласование в беспредложном и предложном управлении (убирает вещей);

- неправильное согласование существительных и прилагательных (мама красивое, каша вкусный);

- неправильное согласование существительных и глаголов (ребята спит);

- неправильно преобразование множественного числа существительных и глаголов от слов в единственном числе (сестра – сестры, читает - читайте).

Дети плохо понимают морфологический состав слова, также и

фонетическое выражение значений, о чем говорят трудности с подбором однокоренных слов. Так, например, к слову «ягода» дети подбирают однокоренные слова «малина», «клубника». Если же задание: преобразовать прилагательное «яблочный» в родственное существительное, то дети могут сказать «из фруктов».

При попытках образовать новое слово, их способы являются достаточно простыми, например, изменение слова в числе или роде (стул - стулы, снег - снеги). Редко при изменении слов, они используют суффиксы или приставки.

На развитие навыка словообразования влияют и нарушения звуко-произносительной стороны речи, если есть звуки, которые ребенок может не дифференцировать и смешивает их, за счет этого ему не всегда удается подобрать однокоренные или родственные слова. Ребенок смешивает звуки «р» и «л», к слову «город» он подобрал родственное слово «голодный» [23].

В своей практике Т. Б. Туманова провела эксперимент, в ходе которого изучала словообразовательную деятельность младших школьников с общим недоразвитием речи. Данный эксперимент четко показал, что навык словообразования у детей с общим недоразвитием находится на низком уровне и наиболее легким для детей было образование приставочных глаголов, больше всего ошибок было при образовании существительных и прилагательных.

Вот какие выводы были сделаны автором после анализа результатов эксперимента:

- успешные случаи словообразования детьми, чаще всего были на основе хорошо усвоенного материала и продуктивных словообразовательных моделей и соответствующих им аффиксов;

- при переносе навыков словообразования на новый лексический материал, который редко использовался в речи, это вызывало «грубую поломку», при учете сформированных умений и навыков;

- при усложнении задания со словообразованием, дети могли проявлять негативное поведение и увеличивалось количество категоричных отказов в

выполнении задания;

- задание со словообразованием без контекста ситуации, сразу же вызывало трудности у детей. В то время как у нормально развивающихся детей словообразование вне контекста не вызывало проблем.

Плохо сформированный навык словообразования у детей с общим недоразвитием речи имеет стойкий характер и в большинстве не зависит от их возраста. Поэтому можно сказать, что недоразвитие навыка словообразования является отличительной чертой такого сложного нарушения, как общее недоразвитие речи. И так как речь – это комплекс, состоящий из определенных компонентов, при поломке одно из них нарушается вся слаженная система. А при общем недоразвитии нарушены все компоненты речи, то полноценное формирование навыка словообразования не удастся, так как требуется коррекция нарушений всех остальных компонентов, а именно: фонетического, фонематического, лексического и грамматического.

ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

На основе изученной научной литературы разных авторов можно сказать, что навык словообразования является достаточно сложным процессом, который возможен при сформированности таких мыслительных процессов, как анализ, синтез, сравнение и обобщение, также важен уровень интеллектуального и речевого развития ребенка. В первой главе описаны этапы и закономерности овладения грамматическим строем речи и навыком словообразования, которые выделяли разные авторы, также представлены основные способы словообразования в русском языке на данный момент.

Изучая работы разных авторов на тему развития навыка словообразования в онтогенезе и дизонтогенезе, можно сделать вывод, что словообразование в норме и при общем недоразвитии развивается одинаково по тем же этап и в той же последовательности. Отличие лишь в том, что младшие школьники с общим недоразвитием третьего уровня осваивают этот навык позднее и более в замедленном темпе, нежели нормально

развивающиеся дети.

После описания психолого-педагогической характеристики младших школьников с общим недоразвитием третьего уровня, сразу можно заметить, что общее недоразвитие это сложный дефект, ведь при нем нарушаются все компоненты речевой системы. Именно это и является сложность, ведь речь это единый комплекс, состоящий из множества разных элементов и существует не меньше количество факторов, которые влияют на развитие речи. И если один из компонентов этой системы будет нарушен, то это отразится негативно и на все другие стороны речи.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента – изучение особенностей навыков словообразования у младших школьников с общим недоразвитием третьего уровня.

На основе вышеуказанной цели эксперимента, сформулированы следующие задачи, которые были поставлены перед выполнением констатирующего эксперимента:

1. Изучение и подбор методики, материала для полного логопедического обследования детей с общим недоразвитием речи.
2. Выявить уровень сформированности навыка словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи.
3. Определить какие частые ошибки совершают дети при образовании новых слов.

Констатирующий эксперимент базируется на основе следующих принципов, которые были описаны Т. Б. Филичевой:

1. Принцип комплексности. Речевая деятельность человека состоит из нескольких компонентов – фонетический, фонематический, лексический и грамматический компонент речи. Различные нарушения речи могут затронуть один, несколько или сразу все компоненты речи, что может привести к нарушениям чтения и письма. При изучении дефектов речи, анализируются и связи между нарушениями, так как вся эта система взаимосвязана с различными сторонами языка. Данный принцип позволяет дать максимально полную оценку всех особенностей развития ребенка. Принцип комплексности имеет три направления: анализ документации ребенка, где описано его речевое и психическое развитие, анализ медицинской документации, где можно

получить данные о соматическом состоянии ребенка, его нервной системы, состояние слуха и т. д.; психолого-педагогическое изучение детей; тщательное логопедическое обследование всей речевой системы ребенка и ее компонентов, также и физическое развитие.

2. Принцип учета возрастных особенностей ребенка. Данный принцип заключается в том, что при подготовке и проведении логопедического обследования следует подбирать лексический материал, методы и формы проведения обследования в соответствии с возрастными особенностями ребенка.

3. Принцип динамического изучения детей. С помощью данного принципа, можно оценить тенденции нарушения речевого развития детей, которые имеют разную тяжесть их дефекта и возможности компенсации с разным уровнем недоразвития речи.

4. Принцип качественного анализа результатов. Данный принцип помогает в дальнейшем выявить характер дефектов речи детей, и в дальнейшем определить направления коррекционной работы и составить перспективный план работы по устранению нарушений речи [47].

Также при подготовке и проведении констатирующего эксперимента, были учтены принципы, описанные Р. Е. Левиной [23]:

1. Принцип развития. Суть данного принципа в том, чтобы провести анализ процесса возникновения дефекта, понять за счет чего и каких изменений он возник. Но чтобы понять и оценить возникновение какого-либо дефекта важно знать его содержание, виды и причинно-следственные зависимости между ними в процессе их образования.

2. Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития. Данный принцип предполагает, что процесс формирования речи ребенка тесно связан с психикой ребенка, с ее процессами в сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферах. Изучая связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития, можно выяснить какие психические процессы

участвую в образовании какого-либо дефекта. За счет этого можно воздействовать на определенные психические процессы, которые мешают нормально речевому развитию.

Помимо вышеперечисленных принципов при логопедической работе важную роль занимает и умение работать с ребенком. Один из главных элементов это проявление доброжелательности, терпения, вежливости, выдержки. Также важны качества общения с ребенком и педагогические умения расположить ребенка к себе.

Используя данные принципы при логопедическом обследовании можно полностью увидеть состояние речи ребенка и проанализировать его, а на основе полученных результатов разработать коррекционную программу.

Констатирующий эксперимент проводился на базе школы-интернат ГБОУ СО «ЕШИ №6», которая находится по адресу г. Екатеринбург, ул. Дарвина 4. В эксперименте принимали участие пять обучающихся третьего класса в возрасте 8-9 лет, у каждого из них в структуре речевого дефекта ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Обследование каждого ребенка проходила в индивидуальной форме в его свободное время, в специально предоставленном кабинете, где ребенок мог сосредоточиться над выполнением заданий, без посторонних людей и прочих отвлекающих факторов.

Логопедическое обследование проводилось по речевой карте Н. М. Трубниковой. Речевая карта - это структурированный документ, который состоит из таких разделов как: логопедическое обследование, логопедическое заключение, перспективный план коррекционной работы, анализ результатов коррекционного воздействия [37].

Выбор данной методики не был случайным, так как при общем недоразвитии нарушаются все компоненты речи, и чтобы определить уровень сформированности тех или иных навыков, удобнее было бы использовать методические материалы, где уже собраны задания для обследования всех сторон речи, что собственно и представляет речевая карта Н. М. Трубниковой.

Н. М. Трубникова предлагает подробную и четкую методику обследования по заданиям и пробам для выявления уровня развития необходимых компонентов моторной сферы и речевых функций. Что в дальнейшем даёт правильную оценку полученных данных.

Также в качестве дополнительного наглядного материала для логопедического обследования был использован «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой [16].

Констатирующий эксперимент состоял из следующих этапов:

1. Подготовка речевого и наглядного материала.
2. Отбор детей для участия в обследовании. Анализ психолого-педагогической и медицинской документации детей (по возможности).

Данный этап имеет немалое значение, ведь перед обследованием важно знать о физическом и интеллектуальном состоянии ребенка, заключения других специалистов, также по возможности узнать и раннем развитии ребенка (когда начал сидеть/ползать/стоять/ходить, когда появились первые слова, предложения и более развернутая речь. Также по возможности стоит узнать о протекании и характере беременности, были какие-нибудь травмы или заболевания, как проходили роды).

3. Проведение логопедического обследования, которое состоит из следующих направлений:

- общие сведения о ребенке;
- обследование моторики (общая моторика, моторика пальце рук, мимическая моторика);
- обследование органов артикуляции и моторики артикуляционного аппарата;
- обследование звукопроизношения;
- обследование просодической стороны речи;
- обследование слоговой структуры слова;
- обследование фонематического слуха и восприятия;
- обследование пассивного и активного словаря;

- обследование грамматического строя речи;
- обследование связной речи;
- обследование чтения;
- обследование письма.

4. Анализ данных логопедического обследования.

Первая встреча с ребенком очень важна, так как нужно установить положительный эмоциональный контакт, чтобы ребенок не боялся и ему было комфортно находиться рядом со взрослым неизвестным человеком.

При первой беседе с ребенком помимо вопросов «как тебя зовут?», «сколько тебе лет?», «какое у тебя настроение?», которые подразумевают короткий и односложный ответ, стоит задать вопросы, которые предполагают более развернутый ответ. Например, можно спросить ребенка о его семье, сколько у него братьев и сестер, как он добирается до школы, какие у него любимые увлечения, чем занимаются его родители, есть ли у него друзья и как они проводят время и прочее. Данные вопросы не займут много времени, но уже помогут сделать определенные выводы о том, как ребенок коммуницирует, легко ли он идет на контакт. Также можно оценить звукопроизношение ребенка и оставить для себя какие-то пометки, владеет ли ребенок фразовой речью, удастся ли ему составлять небольшие связные рассказы, тем самым и обратить внимание на словарь ребенка.

Для количественной оценки результатов была разработана трехбалльная система оценивания:

- 3 – задания выполнены без ошибок.
- 2 – при выполнении заданий совершено от 1 до 3 ошибок.
- 1 – при выполнении заданий совершено более 3 ошибок.

Для оценивания звукопроизношения была разработана трехбалльная система оценивания со следующими критериями:

- 3 – все звуки произносятся правильно.
- 2 – нарушена одна группа звуков.
- 1 – нарушены несколько групп звуков.

После завершения констатирующего эксперимента анализируются полученные данные и результаты по всем направлениям. В анализ входит оценивание как ребенок контактирует, выполнялись ли задания, какие трудности возникли при выполнении, после ставится логопедическое заключение.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

В данном параграфе представлен анализ результатов логопедического обследования младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. В анализ результатов входит уровень сформированности моторной сферы, звукопроизношения, просодики, слоговой структуры слова, фонематические процессы, лексический строй речи, грамматический строй речи, связная речь, чтение и письмо.

Анализ результатов общей моторики показал, что у троих детей (60%) не нарушена двигательная память и переключаемость движений. У остальных детей (40%) плохо сформирован навык самоконтроля, удержание равновесия. У 100% отмечается нарушения статической координации движений, при выполнении проб дети немного пошатывались. Лишь у двоих детей (40%) не выявлено нарушений динамической координации движений. При выполнении проб с различным темпом движений лишь у одного ребенка (20%) не возникло трудностей, у остальных детей (80%) возникли сложности с выполнением проб, часто дети путались и не соблюдали заданный темп. У всех детей выявлено нарушение ритмического чувства, все из них смогли отстучать простой ритмически рисунок, но с более сложным рисунком у многих возникли трудности и дети допускали ошибки. Средний балл данного показателя варьируется от 1,6 до 2,3 при максимальном балле 3.

Обследуя произвольную моторику пальцев рук, можно отметить, что у всех детей нарушена статическая и динамическая координация движений. При

выполнении проб, дети могли путать правую и левую руку, путали пальцы рук, у некоторых возникли трудности с выполнением проб одновременно обеими руками. Средний балл данного показателя варьируется от 1,5 до 2 при максимальном балле 3.

Анализ результатов мимической моторики показал отсутствие ошибок у всех детей при выполнении проб на обследование объема и качества движений мышц глаз. Лишь у 20% детей отмечен полный объем и качественное выполнение движение мышц лба. У 40% отмечено качественное и полное выполнение движений мышц глаз. У 100% обследуемых возникли трудности с возможностями произвольного формирования определенных мимических поз, все дети допускали ошибки при выполнении проб, не у всех получалось показать какую-то определенную эмоцию. У 20% обследуемых не нарушен символический праксис. Средний балл данного показателя варьируется от 1,6 до 2,6 при максимальном балле 3.

Анализ обследования состояния органов артикуляции показал, что анатомическое строение артикуляционного аппарата у всех обследуемых находится в норме. У 100% обследуемых выявлено нарушение двигательной функции губ и языка. Двигательные функции челюсти и мягкого неба у всех детей не нарушены. У 80% детей не нарушена динамическая организация нижней челюсти. У 80% детей не нарушена динамическая организация губ. Лишь у 20% детей не нарушена динамическая организация языка. Средний балл данного показателя варьируется от 2,1 до 2,7 при максимальном балле 3.

У 100% обследуемых выявлены фонологические дефекты – замены и пропуски разных групп звуков: сонорные (р, л); свистящие (с, ц, з); шипящие (ш, ч); звонкие (б, д). У 60% обследуемых были выявлены антропофонические дефекты – искажения нескольких групп звуков: свистящие (ц); сонорные (р).

У 80% детей тип дефекта полиморфный, так как у них нарушены звуки из нескольких групп. У остальных 20% тип дефекта мономорфный, так как у ребенка нарушены звуки лишь из одной группы. Средний балл данного показателя варьируется от 1 до 2 при максимальном балле 3.

Анализ результатов обследования просодической стороны речи показал, что 40% обследуемых способны различать и изменять силу голоса, у остальных 60% детей возникли трудности с изменением собственного голоса. 100% обследуемых могут различать тембр и тон голоса, виды интонации, но при выполнении проб у детей возникли трудности с тем чтобы изменить свой голос и воспроизвести разную интонацию. 40% обследуемых без ошибок различают и меняют темп речи. У 100% обследуемых возникли трудности с различением и воспроизведением разного ритма, дети справлялись с простым ритмическим рисунком, в остальном совершались ошибки. Также анализ показал, что неречевое и речевое дыхание у 100% детей находится в норме. Средний балл данного показателя варьируется от 2,3 до 2,6 при максимальном балле 3.

Анализ результатов обследования слоговой структуры слова выявил негрубые нарушения у 100% детей. У обследуемых возникли трудности с двусложными словами с одним закрытым слогом, с словами со стечением согласных в середине слова, с словами с закрытым слогом и стечением согласных, с трехсложными словами с закрытым слогом, с трехсложными словами со стечением согласных и закрытым слогом, с двусложными словами со стечением согласных и с многосложными словами из сходных звуков. Средний балл данного показателя варьируется от 2,5 до 2,8 при максимальном балле 3.

Анализ результатов обследования фонематических процессов выявил, что у всех детей нарушен фонематический слух. Только 40% детей безошибочно выполнили пробы на узнавание фонем. 40% детей хорошо различают фонемы, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков, у остальных 60% детей были отмечены ошибки при различении среди тех групп звуков, которые нарушены у детей. Фонематическое восприятие также нарушено у всех детей, 100% детей допустили ошибки при различении фонем на материале слогов и слов-паронимов. У 60% детей нарушен звуко-слоговой анализ, некоторые дети

испытывают трудности с определением звука в разных частях слова, с определением количества и последовательности звуков в словах, также не все дети справились с составлением слов из разного количества звуков и слогов. У 100% детей нарушен звуко-слоговой синтез, у обследуемых возникали трудности и им требовалась помощь. Сложности были при выполнении заданий с перестановкой или добавлением звуков и слогов, чтобы получилось другое слово. Средний балл данного показателя варьируется от 2 до 2,2 при максимальном балле 3.

Анализ результатов обследования пассивного и активного словаря показал, что лексическая сторона речи у младших школьников недостаточно сформирована. Как и в норме, пассивный словарь шире активного, но оба из них характеризуются ограниченностью. Обследование номинативного словаря выявило, что у 100% обследуемых имеются малейшие пробелы в знании некоторых групп слов с высокой частотой употребления (например: из обуви не все дети знают галоши или валенки). Также слова и с низкой частотой употребления, пробелы отмечаются в следующих лексических темах: деревья, цветы, спортивный инвентарь, ягоды, грибы, головные уборы. 40% детей без ошибок назвали детенышей диких и домашних животных. 100% детей допустили ошибки в названиях малознакомых предметов и семантически близких слов. 40% детей без ошибок называли обобщающие понятия. 80% детей правильно дополнили тематический ряд.

Обследование предикативного словаря показал, что у 60% детей возникают трудности с пониманием и названием действий, изображенных на картинках. 100% детей допускали ошибки при назывании семантически близких действий, например, дети не знают, что такое «вышивать» или не знают разницу в действиях «жарит» и «печет».

Обследование адъективного словаря выявило, что у 60% детей возникают трудности с пониманием и названием относительных и качественных прилагательных. Дети плохо понимают значение прилагательных узкий, тонкий, поэтому задания были выполнены не в полном

объеме. При выполнении заданий с качественными прилагательными, у детей возникали сложности или они совершали ошибки в заданиях на обозначении качеств предмета по материалу из которого он сделан, обозначение качеств предмета по его назначению.

При обследовании употребления наречий было выявлено, что 100% детей безошибочно называют наречия образа действий. 80% детей безошибочно называли наречия времени и места.

Обследование употребления системной лексики показало, что 100% детей не полностью справляются с подбором слов с противоположным значением, с подбором синонимов и однокоренных слов.

Средний балл анализа результатов обследования пассивного и активного словаря составляет от 2,1 до 2,5 при максимальном балле 3.

На основе анализа результатов обследования грамматического строя речи можно сказать, что у 100% обследуемых отмечаются нарушения в понимании грамматических форм. 40% детей допускали ошибки в понимании: отношений, выраженных предлогами; падежных окончаниях существительных; рода прилагательных; инверсионных предложений; подбор слова по смыслу. 20% детей не полностью понимают единственное и множественное число глаголов. Лишь 20% детей выбрали правильное предложение («взошло солнце, потому что стало тепло», «стало тепло, потому что взошло солнце»), остальные 80% детей не справились с заданием и им потребовалась помощь педагога.

Анализ результатов обследования употребления грамматических форм показал, что 100% детей безошибочно употребляют существительное единственного и множественного числа в различных падежах. 60% детей безошибочно образуют формы родительного падежа множественного числа существительных. У 100% детей возникли трудности с преобразованием единственного числа имен существительных во множественное число. У 80% детей нарушено употребление предлогов.

Также анализ результатов обследования показал, что все дети плохо

владеют навыком словообразования. 80% детей допустили ошибки в образовании слов уменьшительной формы существительного, то есть образование слов с помощью суффикса (ковер - коверчик, гнездо - гнездышко, воробей - воробушка). Также при образовании прилагательных от существительных (шерсть - шерстовой, пух - пуховой). У такого же количества обследуемых были трудности с образованием сложных слов из двух (камень дробит – каменедробилка, землю черпает – землечерпалка). Большее количество ошибок было допущено при словообразовании с помощью приставок, 80% детей добавляли к словам неправильные приставки или же использовали одну и ту же приставку несколько раз.

Средний балл анализа результатов обследования грамматического строя речи составляет от 2,4 до 2,7 при максимальном балле 3.

Анализ результатов обследования связной речи школьников показал, что у 60% детей возникают трудности с составлением предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок. Ответы детей были краткими – «дети катаются», «ребята слепили снеговика». 80% детей при составлении предложений по опорным словам, составляли краткие предложения, которые не были связаны между собой, также в них было мало второстепенных членов. 100% детей составляли краткие пересказы текста, многие детали детьми упускались. У 40% детей возникли небольшие трудности при составлении рассказа по серии картинок, обследуемые путали порядок картинок и предложения были краткими. Все дети смогли составить рассказ из собственного опыта, лишь 20% детей составили хороший рассказ, остальные 80% детей составляли рассказ без подробностей, несвязными предложениями. Средний балл данного показателя варьируется от 2,1 до 2,8 при максимальном балле 3.

Анализ результатов обследования чтения выявил, что у 100% обследуемых детей усвоены все буквы. 100% детей не допустили ошибок при обследовании чтения слогов. При обследовании чтения слов с разной слоговой структурой, 80% детей допускали пару ошибок при прочтении, также многие

дети читали сложные слова по слогам. У 100% детей не возникло трудностей с прочтением предложений и выполнением соответствующего действия, как и с тем, чтобы найти соответствующую картинку. При обследовании чтения текста, было отмечено, что 100% детей плохо понимают смысл прочитанного текста, также у многих имеется слоговое чтение. Средний балл данного показателя варьируется от 2,4 до 2,9 при максимальном балле 3.

Анализ результатов обследования письма показал, что дети умеют записывать буквы, слоги и слова по слуху. Обследуемые успешно пишут диктанты и списывают тексты. У 80% детей имеются дисграфические ошибки, причиной чего являются их речевые нарушения. Дисграфические ошибки были в звуковом составе слова в виде замен и пропусков букв, пропуски слогов и частей слова, вставки. Отмечались и лексико-грамматические ошибки в виде неправильного обозначения границ предложения, слитного написания слов с предлогами. Присутствовали и орфографические ошибки связанные с правилами правописания, которые из-за своих особенностей дети плохо усваивают. Средний балл данного показателя варьируется от 2,4 до 2,9 при максимальном балле 3.

Проведя анализ результатов логопедического обследования младших школьников можно сказать, что у каждый из них имеет низкий или средний уровень сформированности речи, так как у них нарушена вся речевая система. Все обследуемые дети имеют легкую степень псевдобульбарной дизартрии, о чем говорит нарушение общей моторики, мелкой и мимической моторики, а также нарушение просодического компонента. А нарушение грамматического строя речи, ограниченный словарный запас и нарушение связной речи подтверждает общее недоразвитие третьего уровня этих детей.

В последствии данные речевые нарушения привели к нарушениям навыков чтения и письма.

На основе анализа результатов обследования, были составлены следующие логопедические заключения на каждого ребенка:

Саша – ОНР III, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, дисграфия

на основе нарушений языкового анализа и синтеза, акустическая дисграфия.

Сава – ОНР III, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия на основе нарушений языкового анализа и синтеза, с элементами акустической и аграмматической дисграфии.

Семен – ОНР III, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия на основе нарушений языкового анализа и синтеза, акустическая дисграфия.

Миша – ОНР III, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия на основе нарушений языкового анализа и синтеза, акустическая дисграфия.

Лев – ОНР III, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия на основе нарушений языкового анализа и синтеза, с элементами аграмматической дисграфии.

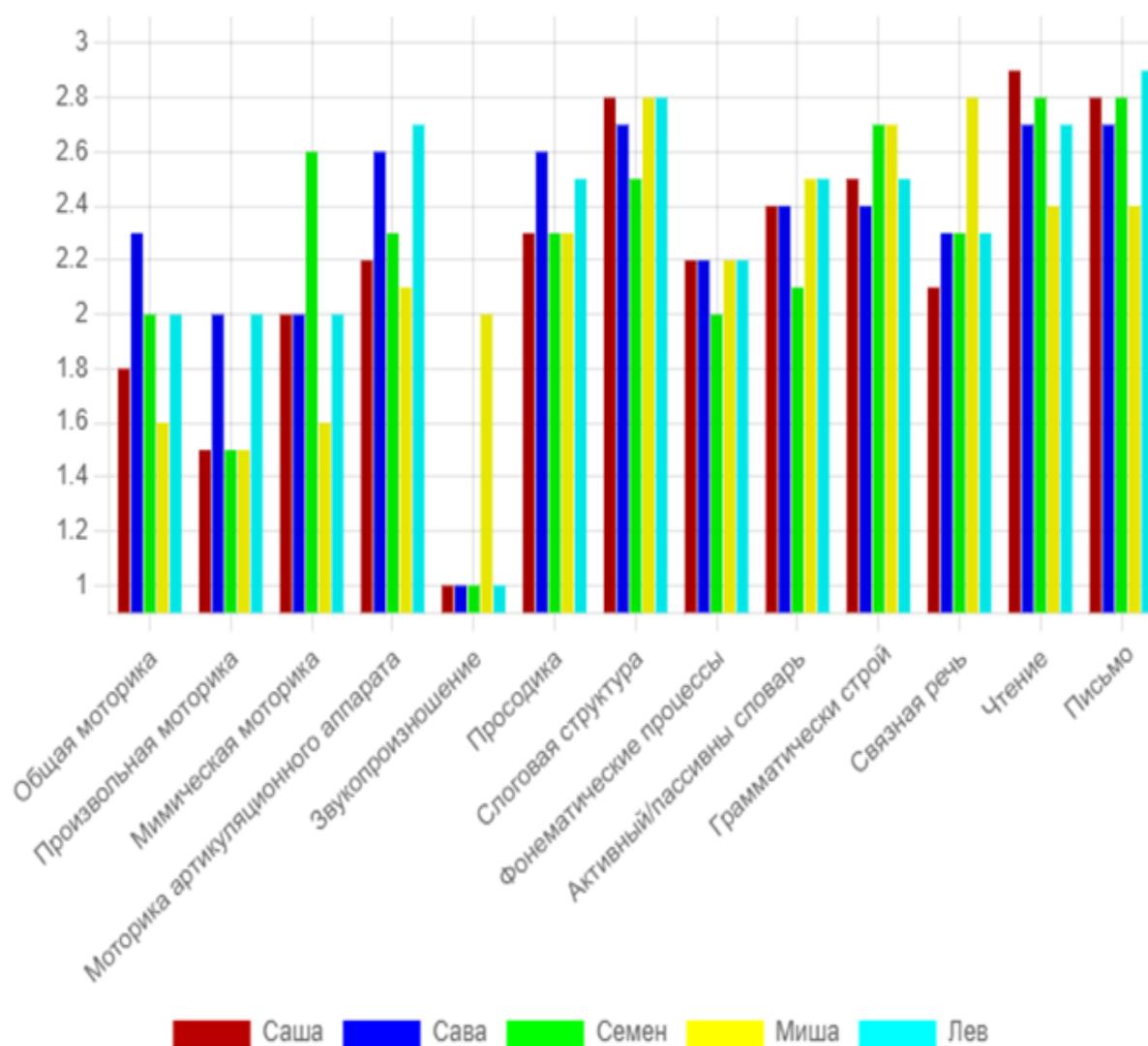


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента

ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Вторая глава состоит из двух параграфов, где в первом прописана цель констатирующего эксперимента, также обозначены его задачи, которые были реализованы в ходе обследования. В ходе подготовки к логопедического обследованию была изучена литература различных авторов, которые описывали обследование и работу детей с общим недоразвитием речи. На основе данной литературы описаны принципы, которые важно учитывать при работе с детьми с общим недоразвитием речи. Так как при общем недоразвитии у детей нарушена вся речевая система, то было важно подобрать методику, где будут собраны задания и пробы для обследования всех компонентов речевой системы, также и обследовать моторное развитие ребенка. На основе данных требований логопедического обследования была выбрана речевая карта Трубниковой Натальи Михайловны, в качестве дополнительного наглядного материала для обследования был использован «Альбом для логопеда» Иншаковой О. Б.

Логопедическое обследование младших школьников показало, что у каждого из них не полностью сформированы речевые компоненты, что также влечет за собой нарушения чтения и письма. Результаты обследования показали, что у детей плохо сформирована вся моторная сфера (общая моторика, мелкая и мимическая моторика, моторика органов артикуляции), нарушено звукопроизношение и просодической сторона речи, недоразвитие фонематического слуха и восприятия, а также и слоговой структуры слова, ограниченный словарный запас, нарушение грамматического строя речи, в частности у всех детей нарушение употребления грамматических форм и низкий уровень сформированности навыков словообразования, нарушение связной речи. Данные нарушения влекут за собой нарушение чтения и письма, что также выявлено у обследуемых детей.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по формированию словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Цель обучающего эксперимента – провести логопедическую работу по формированию навыка словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи обучающего эксперимента:

1. На основе результатов констатирующего эксперимента определить направления коррекционной работы.
2. Определить организацию логопедической работы.
3. Составить содержание логопедической работы по формированию словообразования у школьников с общим недоразвитием речи III уровня.
4. Провести контрольный эксперимент и анализ его результатов.

При составлении работы для правильного формирования грамматического строя речи используют общедидактические принципы, которые описаны в работах различных авторов.

При разработке логопедической работы опорой послужили основные общедидактические принципы:

- принцип систематичности;
- принцип последовательности;
- принцип научности;
- принцип доступности;
- принцип наглядности;
- принцип сознательности и активности;
- принцип воспитывающего характера обучения;

- принцип индивидуального подхода.

Во время логопедической работы общедидактические принципы задают направление деятельности логопеда и ребенка, но помимо них используются и логопедические принципы, которые были задействованы при разработке логопедической работы, а именно [47]:

- онтогенетический принцип. Важно знать и учитывать, как и в какой последовательности развивается речь и различные виды деятельности ребенка, и в соответствии с этим проводить коррекционную логопедическую работу;
- принцип комплексного подхода. Для более эффективного развития всех сторон речи ребенка нужно совмещать коррекционно-педагогическую и лечебно-оздоровительную работу;
- принцип дифференцированного подхода. При составлении логопедической работы подбор приемов, форм и методов воздействия осуществляется учитывая формы и тяжести речевого нарушения и структуры речевого дефекта;
- деятельностный принцип. При работе с ребенком важно учитывать его ведущую деятельность, и в соответствии с этим осуществлять работу;
- принцип динамического изучения. Осуществляя логопедическую работу важно знать о закономерностях развития детей и в соответствии с возрастом ребенка использовать те или иные методики.

Один из используемых принципов при разработке логопедической работы это принцип индивидуального подхода, что не мало важно при подборе методов для логопедической работы.

В своих работах Л. Г. Парамонова выделяют следующие группы методов [31]:

1. Словесный метод. Используя данный метод необходимо учитывать возрастные особенности детей, также характер их речевого нарушения и цели, задачи коррекционной работы. К словесному методу

относится беседа, объяснение, инструкции, рассказ/пересказ и чтение.

2. Практический метод. Данный метод применяется для формирования речевых навыков при помощи использования различных специальных упражнений и игр. Могут использоваться такие упражнения, как творческие упражнения, игровые методы.

3. Наглядный метод. Данный метод очень важен при коррекционной работе, так как наглядный материал помогает закрепить новые знания, также развивать познавательную деятельность, уточнять и расширять представления ребенка и конечно же с использованием наглядности ребенку будет интереснее во время работы с логопедом. К наглядным методам относят наблюдение различных картин, сюжетные картинки, игрушки и различные объемные предметы, также просмотр кинофильмов и прослушивание аудиозаписей.

В норме дети в дошкольном периоде начинают овладевать грамматическим строем речи и примерно к 8 годам дети полностью усваивают грамматический строй родного языка.

На основе изученной литературы было отмечено, что развитие речи детей с общим недоразвитием проходит по более длительным срокам, нежели в норме.

При обучении грамматике в школе, дети изучают и усваивают основные грамматические правила и законы, а самое главное, это должно происходить осознанно. Обучая школьников грамматике, им объясняют и формируют ряд грамматических понятий, например, таких как состав слова, части речи. Дети изучают термины, что такое состав слова и какой он бывает, что такое имя существительное, род и т. д.

Развитие словообразования происходит так, что детям объясняют, как образовывается одно слово на основе другого однокоренного слова, из которого оно происходит по смыслу и форме. Изучают различные способы словообразования, например, образование с помощью аффиксов – приставок, суффиксов, окончаний.

При работе по развитию словообразования с детьми с общим недоразвитием речи используются различные предметно-практические методы и приемы: различные упражнения для повторения ребенком умственных и практических действий; целенаправленные действия с различным дидактическим материалом; формирование элементарных навыков анализа ситуаций, обозначаемых производным наименованием; создание условий для применения словообразовательных представлений, умений для применения словообразовательных представлений, умений и навыков в процессе речевой коммуникации в учебной и вне учебной деятельности [38].

Во время формирования навыка словообразования у детей с общим недоразвитием речи важно обращать внимание на организацию системы продуктивных словообразовательных моделей. Чтобы добиться сформированности и закрепления этих моделей, нужно уточнять связь между значением морфемы и ее звучанием. Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего и сходного значения слов с общей морфемой (дом - ик, кот - ик), выделения этой общей морфемы и уточнения ее значения.

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

Выбранная методика Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой по формированию навыка словообразования состоит из трех этапов [21]:

1. Закрепление наиболее продуктивных моделей.
2. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.
3. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

Содержание логопедической работы по выявленным нарушениям у детей с общим недоразвитием III уровня состоит из следующих направлений:

1. Коррекция общей моторики.
2. Коррекция мелкой моторики пальцев рук.

3. Развитие мимической моторики.
4. Развитие моторики артикуляционного аппарата.
5. Развитие звукопроизношения.
6. Развитие просодической стороны речи.
7. Развитие фонематического слуха.
8. Развитие фонематического восприятия.
9. Развитие лексической стороны речи.
10. Развитие грамматического строя речи.
11. Развитие связной речи.
12. Развитие чтения.
13. Развитие письма.

На основе анализа результатов логопедического обследования, можно сказать, что всем обследуемым школьникам требуется комплексная коррекционная работа по выявленным нарушениям.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию словообразования у школьников с общим недоразвитием речи III уровня

В ходе логопедического обследования было выявлено, что у всех школьников с заключением ОНР III уровня, легкой степенью псевдобульбарной дизартрии нарушены все компоненты речевой системы.

Анализ результатов обследования показал, что самые низкие показатели были у следующих параметров: общая моторика; произвольная моторика; мимическая моторика; артикуляционная моторика; фонематические процессы.

Описание логопедической работы включает в себя все направления перечисленные ранее, но в соответствии с темой выпускной квалификационной работы более подробно описана работа над развитием словообразования.

1. Логопедическая работа начинается с развития моторной сферы

детей, которая реализовывалась на логопедических занятиях в течение физкультминуток. Также эти упражнения направлены на снятие усталости. Их проводят с учётом потребности в двигательной активности на занятиях, для предупреждения утомления, нарушения осанки, зрения, а также для повышения работоспособности и активизации мыслительных процессов, улучшения памяти и внимания. Развитие общей моторики направлено на развитие самоконтроля движений, развитие двигательной памяти и переключаемости движений, развитие статической и динамической координации.

2. Развитие мелкой моторики выполнялось для развития двигательной памяти, статической и динамической координации движений, темпо-ритмического чувства, работа над тонусом мышц. Для развития мелкой моторики использовались упражнения пальчиковой гимнастики, со стихотворным сопровождением.

3. Развитие мимической моторики. Работа на мимической моторикой направлена на развитие объема и качества движений мышц лица, развитие произвольного формирования мимических поз. Для развития мимической моторики использовались упражнения мимической гимнастики.

4. Развитие моторики артикуляционного аппарата. Для развития артикуляционной моторики использовалась артикуляционная гимнастика, которая проводится со всеми детьми в начале логопедических занятий, чтобы подготовить артикуляционный аппарат для дальнейшей отработки артикуляционного уклада при работе с отдельными звуками. Упражнения артикуляционной гимнастики направлены на развитие двигательной функции губ, языка, статической и динамической организации движений. На занятиях с каждым ребенком проводится определенный комплекс артикуляционной гимнастики в соответствии с нарушенными группами звуков, но со всеми детьми проводились общие упражнения артикуляционной гимнастики.

5. Развитие звукопроизношения. Коррекционная работа над звукопроизношением проводится с каждым ребенком индивидуально.

Формирование правильного произношения звука состоит из следующих этапов:

1. Постановка звука.
2. Автоматизация звука.
3. Дифференциация звуков.
4. Закрепление произношения формируемого звука в речи детей и в различных коммуникативных ситуациях.

При постановке звука важно создать условный рефлекс. Поэтому проводится логопедическая работа над созданием артикуляционных укладов родного языка, кинестетических и кинетических ощущений. При работе над коррекцией звука должны быть установлены межанализаторные связи между движениями мышц артикуляционного аппарата и ощущение этих движений, между восприятием звука на слух, зрительным образом артикуляционного уклада звука, двигательным ощущением при его произнесении.

При автоматизации звука нужно добиться правильного произношения изолировано, в слогах, словах, предложениях и в самостоятельной речи ребенка.

Дифференциация звуков проводится только в том случае, если у ребенка в речи есть звуки, которые он заменяет или смешивает. Дифференциация звуков возможна лишь при условии, что у ребенка уже отработано правильное произношение каждой группы звуков, сходных по произношению и артикуляции. Для дифференциации звуков у ребенка формируют умения отличать звук от близких по звучанию или артикуляции. Работа проводится по различению смешиваемых звуков по моторным и акустическим признакам, сначала изолированных, затем в слогах, словах, предложениях и в самостоятельной речи.

6. Развитие просодической стороны речи. Работа над просодической стороной речи направлено на развитие способности изменять силу тембра, тон голоса, также изменять интонацию, темп и ритм речи, работа над дыханием.

7. Развитие фонематических процессов. Работа по развитию

фонематического слуха направлена на узнавание фонем, различение фонем близких по акустическим и артикуляционным признакам. Для развития фонематического слуха используются упражнения по типу: хлопни, когда услышишь нужный звук; запиши нужный звук.

Развитие фонематического восприятия. Работа по развитию фонематического восприятия направлена на умение выделять звуки среди других звуков, слогов, слов; развитие слогового анализа и синтеза: умение определять количество звуков, слогов в слове; уметь переставлять, добавлять звук/слог чтобы получить новое слово. Используются упражнения для определения места звука в слове (в начале, середине или конце), показать картинку/предмет в названии которой есть определенный звук, создать слова с определенным звуком.

8. Развитие лексической стороны речи. Работа направлена на уточнение, обогащение и активизацию словаря. Используются задания для понимания и называния слов, обозначающие обобщенные понятия, действия и семантически близкие действия, прилагательные, слова с противоположным значением, подбор синонимов, однокоренных слов.

9. Развитие грамматического строя речи. Логопедическая работа направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных.

Развитие словообразования происходит последовательно в следующем порядке:

Образование слов уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами –к, -ик, -чик.

Словообразование с использованием суффикса –к. Словообразование существительных с использованием суффиксов -очк, -ечк. Словообразование существительных женского рода с использованием суффикса -ичк- (вода — водичка, сестра — сестричка).

Словообразование существительных женского рода с использованием суффикса -оньк-, енък.

Словообразование с использованием менее продуктивных суффиксов - ушк-, -ышк-, -иц-, -ец-, -ц- (соловей — соловушка, лужа — лужица, мороз — морозец).

Образование существительных с помощью суффикса –ниц со значениемместилища, посуды (суп — супница, соус — соусница).

Образование существительных с помощью суффикса -инк- (пыль — пылинка, изюм — изюминка).

Образование названий детенышей животных и птиц.

Образование существительных, обозначающих профессии и лиц, осуществляющих действия («совершителей действий»).

Работа над формированием словообразования глаголов проводится в следующем порядке:

Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида: образование глаголов совершенного вида с помощью приставок –с, -на, -по, -про; образование глаголов несовершенного вида с помощью продуктивных суффиксов -ива-, -ыва-, -ва.

Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов.

Дифференциация глаголов с наиболее продуктивными приставками: вы-, под-, от-, при-, у-, пере-, за-, от-, на-, вы-.

Дифференциация словообразовательных форм глаголов является очень трудной для дошкольников с ОНР. Это связано с тем, что глагол обладает более отвлеченной семантикой, чем существительные конкретного значения, а семантическое различие словообразовательных форм глагола является более тонким и сложным: оно не опирается на конкретные образы предметов, в отличие от тех существительных, которые усваиваются ребенком в дошкольном возрасте.

Работа над формированием словообразования прилагательных проводится в следующем порядке:

Образование притяжательных прилагательных с использованием суффиксов: продуктивных –ин-, -ов-; -и-.

Образование качественных прилагательных с использованием суффиксов: без чередования/с чередованием суффикса –н-; менее продуктивные суффиксы -ив-, -лив-, чин-, -оват-, еват и др.

Образование относительных прилагательных: с использованием продуктивных суффиксов -ое-, -ев- без чередования/с чередованием в корне; использование суффикса –н- с чередованием/без чередования в корне производного слова; использованием менее продуктивных суффиксов -н-, -ян-, -ск-, -енни др.

Работа над родственными словами способствует уточнению значений слов, нормированию процессов словообразования, выделению морфем в слове и соотнесению их со значением, морфологическому анализу слова.

10. Развитие связной речи. Работа направлена на развитие различных видов устной речи (диалогическая, монологическая); формирование и расширение лексической стороны речи; усвоение смысловых и грамматических отношений.

При работе над развитием связной речи используются следующие задания:

- работа над словосочетанием;
- работа над предложением;
- составление пересказов (образцовых текстов, выборочный, сжатый, с перестройкой текста и дополнениями);
- составление рассказов (по картине, по серии сюжетных картинок, по опорным словам, по представлению;
- письменные изложения;
- сжатые изложения;
- творческие изложения;
- письменные сочинения (на определенные темы, по картинам).

11. Развитие чтения. Работа по развитию навыков чтения направлена на: формирование умения различать и передавать интонацию; развитие устойчивости внимания; увеличения поля зрения; понимание смысла

прочитанного; совершенствование техники чтения.

При развивающей работе над связной речью проводится также речевая гимнастика с учетом нарушения ребенка. Речевая гимнастика способствует отработке правильного звукопроизношения, речевого дыхания и дикции, формирование выразительности речи и чтения.

Приемы работы для выразительности чтения: хоровое чтение, чтение по подражанию образцу выразительного чтения, ролевое чтение с различной эмоциональной окраской.

Для развития правильности и беглости чтения использовались скороговорки и чистоговорки. В данном случае, выбирался речевой материал, который является более интересным и доступным по содержанию произношению.

Приемы для развития правильности и беглости чтения: медленное чтение учителя (в это время обучающиеся следят по учебнику, водят пальцем по строчкам); комбинированное чтение (хоровое чтение); сопряженное чтение (одновременно начинают читать учитель и ученики хорошо, затем учитель останавливается, а дети читают дальше).

12. Развитие письма. Развитие навыка письма состоит из следующих этапов:

1. Первый этап направлен на развитие мелкой моторики. Здесь используется пальчиковая гимнастика и графические упражнения. Графические упражнения связаны с начертанием определенных линий. Примеры упражнений: заштрихуй рисунок, обведи рисунок, соедини по точкам.

2. Второй этап заключается в том, что идет работа на отработку и закрепление графического навыка при написании букв, слогов и слов. На этом этапе формируется графический образ букв.

3. Третий этап направлен на отработку и закрепление графического навыка при написании предложений и текстов. На этом этапе выполняются упражнения на списывание, написание диктантов.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

После проведения обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, с целью выявить эффективность проведенной логопедической работы у младших школьников с общим недоразвитием третьего уровня.

Для достижения цели контрольного эксперимента, были поставлены следующие задачи:

1. Провести повторную диагностику уровня развития словообразования.
2. Провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента.

Методика обследования и критерии оценки констатирующего и контрольного эксперимента были одни и те же. Оба этих эксперимента проводились с использованием методики Н. М. Трубниковой. Сравнивая анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента можно отметить положительную динамику развития словообразования у всех обследуемых школьников, за счет чего можно сделать следующие выводы.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, было отмечено, что все школьники допускали ошибки при образовании уменьшительной формы существительного, то есть образовывая новые слова с помощью суффикса. Анализируя данные контрольного эксперимента отмечается положительная динамика у 100% детей. Но, некоторые из них все же допускали минимальные ошибки, например, Сава неправильно образовал слово лоб – лобчик. Отмечается положительная динамика и у Миши, так как в констатирующем эксперименте за данную пробу он получил самый низкий балл, так как допустил больше всего ошибок. В контрольном эксперименте за данную пробу балл Миши повысился, но он также допустил ошибки при образовании слов ведро – ведренко, воробей – воробчик.

80% детей – Саша, Сава, Миша и Лев в контрольном эксперименте

показали значительные улучшения при образовании прилагательных от существительных. Дети стали лучше пользоваться суффиксами при образовании слов. В констатирующем эксперименте при выполнении данной пробы, Семен получил наименьший балл, в контрольном эксперименте его балл повысился, но школьник допустил некоторые ошибки (шерсть-шерстный).

В контрольном эксперименте 80% детей практически безошибочно выполняли задания с образованием сложного слова из двух слов – Саша, Сава, Семен и Лев. Порой некоторым детям требовалась подсказка, но при этом дети стали лучше понимать значение корня слова и выделять его, чтобы соединить два слова в одно. У Миши также отмечается положительная динамика, но все же присутствовали ошибки при выполнении задания и также ему требовалась помощь, что не позволяет поставить наивысший балл (землю черпает – земельчерпает).

При образовании слов с помощью приставок положительная динамика отмечается у Саши, Семена, Миши и Льва. Школьники лучше освоили значение разных приставок и в каких случаях используется та или иная приставка. Но, некоторые все же допускали ошибки в контрольном эксперименте. Так, Саша и Миша допускали ошибки образования слов с приставкой «пере», Лев допускал ошибки с приставками «от» и «с». Очень слабая динамика отмечается у Савы, ребенок не показал значительных изменений в понимании значения разных приставок, поэтому и задание в контрольном эксперименте было выполнено с ошибками, поэтому его балл не повысился. У Савы возникали ошибки образования слов с приставками «пере», «от», «с».

На основе сравнения результатов констатирующего и контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что у обследуемых детей имеется положительная динамика развития образования слов различными способами.

Так, средний балл в констатирующем эксперименте у детей составляет: Саша – 1,7; Сева – 1,7; Семен – 1,7; Миша – 1,2; Лев – 1,7. Средний балл в

контрольном эксперименте: Саша – 2,7 (больше на 1,0); Сева – 2,5 (больше на 0,8); Семен – 2,7 (больше на 1,0); Миша – 2,2 (больше на 1,0); Лев – 2,7 (больше на 1,0).

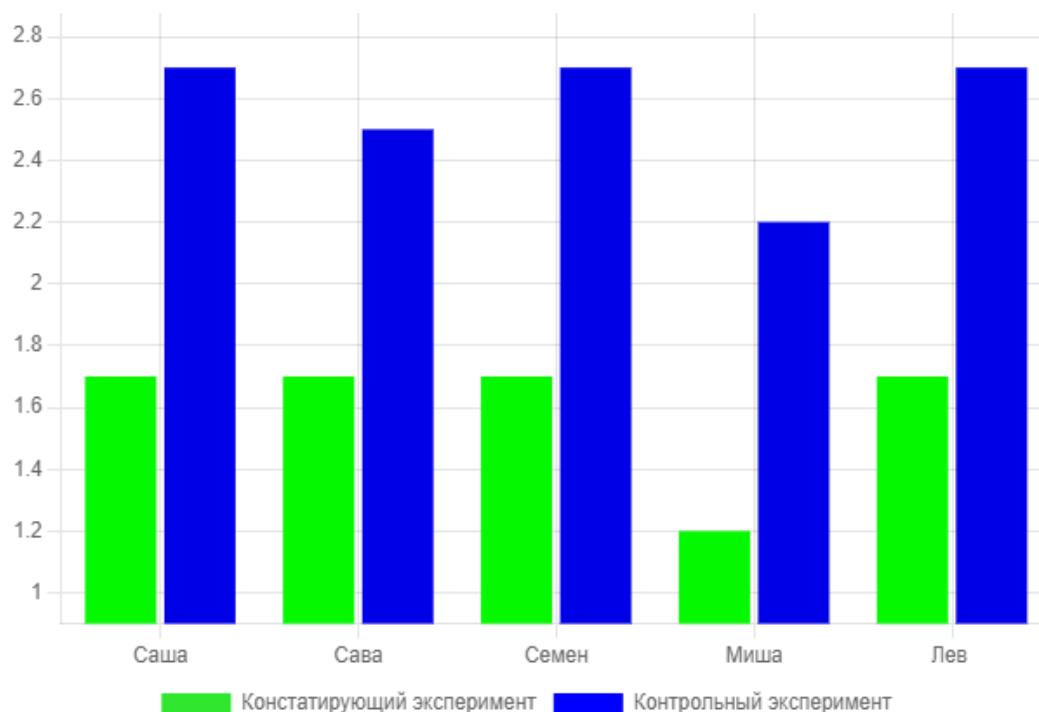


Рис. 2. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента

С сравнительными результатами констатирующего и контрольного эксперимента можно ознакомиться на рисунке 2.

Проведенный анализ констатирующего и контрольного эксперимента подтверждает эффективность проведенной коррекционной работы по развитию словообразования с школьниками с общим недоразвитием III уровня, так как у всех детей была отмечена положительная динамика развития.

ВЫВОД ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Для изучения навыка словообразования и проведения работы по его формированию у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием третьего уровня был проведен эксперимент, который включал в себя три этапа.

Первое, что было проведено - это констатирующий эксперимент, в рамках которого проводилось логопедическое обследование моторной сферы,

фонетического компонента речи (звукопроизношение и просодика), фонематических процессов, лексико-грамматических компонентов речи, чтения, письма. После анализа результатов обследования на каждого ребенка был составлен индивидуальный план коррекционной работы.

После было разработано содержание и организация обучающего эксперимента по развитию навыка словообразования у младших школьников с общим недоразвитием третьего уровня. Во время обучающего эксперимента проводились групповые занятия, которые были направлены на развитие лексико-грамматического строя языка. Также вовремя этих занятий проходило развитие общей моторики, мелкой моторики, моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, просодической стороны речи; звуко-слоговой структуры слова; фонематического слуха и восприятия; лексического компонента; грамматического компонента; связной речи; навыка чтения и письма.

После проведения обучающего эксперимента, был проведен контрольный эксперимент – повторное логопедическое обследования, для выявления эффективности логопедической работы. Проведенный сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента показал, что у обучающихся отмечается положительная динамика развития навыка словообразования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данной работы было обследования грамматического строя у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, провести обучающий эксперимент по развитию навыка словообразования.

Для достижения данной цели, нами была изучена научная литература по теме закономерностей развития и этапах навыка словообразования у детей с нормальным речевым развитием.

Также была изучена и подробно описана психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Рассмотрены и проанализированы работы авторов, которые изучали развитие словообразования у детей с общим недоразвитием, для подробного описания особенностей развития словообразования у таких детей. В ходе чего было отмечено, что навык словообразования у детей с общим недоразвитием речи развивается по тем же этапам и закономерностям, что и нормально развивающихся детей. Главная особенность в том, что при общем недоразвитии этот навык формируется в более поздние возрастные сроки, так как дети с общим недоразвитием страдают нарушением всей речевой системы и их речевая деятельность начинает формироваться позже.

После теоретического изучения навыка словообразования и детей с общим недоразвитием речи, был проведен констатирующий эксперимент в рамках которого проведено полное логопедическое обследование по методике Н. М. Трубниковой. На основе анализа полученных результатов нами были определены направления для разработки планов коррекционно-развивающей логопедической работы для обучающихся.

В дальнейшем была проведена логопедическая работа по формированию навыка словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Анализ обучающего эксперимента подтвердил эффективность, разработанной нами логопедической работы.

В заключении хотелось бы сказать, что овладение навыком

словообразования для детей с речевыми нарушениями, является достаточно непростым процессом. Обусловлено это тем, что речь представляет собой единую систему и если один из компонентов этой системы будет нарушен, то это отразится в негативном ключе на всей речевой системе.

Для полноценного овладения навыком словообразования, ребенок должен иметь хороший словарный запас, понимать грамматические формы языка и уметь их употреблять.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня при овладении данным навыком, возникают большие трудности, ведь их речевой дефект предполагает нарушение всех компонентов речевой системы, одним из которых является грамматический компонент в состав, которого входит словообразование.

Но, так как у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня нет грубых нарушений звукопроизношения, фонетической стороны речи или лексико-грамматических компонентов, то для таких детей процесс овладения навыком словообразования является более чем доступным.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений/ 3-е изд.— М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: развитие диалогического общения / М.: Мозаика, 2014 – 272 с.
3. Архипова С. В., Кондалова Е. Н. Формирование навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navyka-chteniya-u-mladshih-shkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 27.03.2024).
4. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М., 2009. - 287 с.
5. Бородич А. М. Методика развития речи детей. - М.: 1981. - 256 с.
6. Вакуленко Л. С. Коррекция нарушений звукопроизношения у детей: справочник начинающего логопеда. СПб.: 2012. 128 с.
7. Вершинина О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. – 2004. – 40 с.
8. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. - М.: - 1987. – 165 с.
9. Виноградов В. В. Вопросы современного русского словообразования // Избранные труды: Исследования по русской грамматике. – М., 1975.
10. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
11. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.:

ПрессДетство, 2007. – 243 с.

12. Глистина И. А. Особенности эмоционального развития дошкольников с общим недоразвитием речи / Практическая психология и логопедия. – 2016 – № 5 (22). – С. 30-36.

13. Гончарова В. А. Нарушения словообразования у дошкольников с ФФН и ОНР // Логопед в детском саду. – М., 2005. – 15 с.

14. Жуков Н. С. Уроки логопеда: исправление нарушений речи. М., 2013. 120 с.

15. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование / – М.: Флинта, 2015 – 323 с.

16. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 1998. 280 с.

17. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /М.: Академия, 2006. — 320 с.

18. Корчагина В. Н., Оксенчук А. Е. Речевой онтогенез: методические рекомендации/ - Витебск: ВГУ имени Машерова П.М. 2014. – 48 с.

19. Климонтович Е. Ю. Коррекционная работа с детьми, страдающими общим недоразвитием речи III степени / Е. Ю. Климонтович // Школа здоровья. – 2018 – № 1 – С. 43-46.

20. Кубрякова Е. С. Что такое словообразование /М.: Наука, 1965 – 78 с.

21. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.

22. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / – СПб. : Союз. 2014 – 224 с.

23. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: 1967. – 173 с.

24. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961 – 310 с.

25. Лопухина И. С. Логопедия: 550 занимат. упражнений для развития

речи / – М.: Аквариум, 2005 – 384 с.

26. Лурия А. Р., Хомская Е. Д. Язык и сознание / – М.: Изд-во МГУ, 1998 – 336 с.

27. Маслова И. В., Шкерина Т. А. формирование навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием III уровня: сущность, структура и уровни сформированности. К. - 2021. – 6 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-slovoobrazovaniya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-iii-urovnya-suschnost> (дата обращения: 18.02.2024).

28. Медведева Т. В. Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с ОНР III уровня /// Дефектология. –2017 – № 3 – С. 84-88.

29. Нищева В. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи /СПб.: ДЕТСТВО. 2017 – 560 с.

30. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. - 26-е изд., испр. и доп. - М. : Оникс [и др.], 2009. - 1359 с.

31. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех. 4-е издание. СПб., 2009. 416 с.

32. Прищепова И. В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи / – СПб.: КАРО, 2015 – 144 с.

33. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. -- М.: Владос, 1997.

34. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учеб. -метод. Пособие. М., 2002. - 221 с.

35. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи – М.: Педагогика, 1980. – 190 с.

36. Тамбовцева А. Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду. М., 1983 – 24 с.

37. Тельнюк И. В., Мирошникова О. С., Степичева Л. А., Сорокина О.

Ю. Формирование графических навыков письма у младших школьников с общим недоразвитием речи уровня// Тельнюк И. В. [и др]. 2020. №2 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-graficheskikh-navykov-pisma-u-mladshih-shkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 27.03.2024).

38. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие. – Е.: 1998. 51 с.

39. Туманова Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием. – М.: 2005. -48 с.

40. Туманова, Т. В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с ОНР / Т. В. Туманова // Дефектология. – 2014 – № 4 – С. 85-99.

41. Улуханов И. С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. – М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2012. –264 с.

42. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателей ДО. – М.: Владос, 2017 – 288 с.

43. Филичева Т. Б. Основы логопедии: учеб пособие для студентов педю ин-тов по спец. «Педагогика и психология» / Т. Б. Филичева [и др]. М. 1989. 223 с.

44. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993. -103 с.

45. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. / – М.: Гном и Д, 1999 – 234 с.

46. Филичева Т. Б., Соболева А. Р. Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями. — Е.: Изд-во «АРГО», 1996. - 80 с.

47. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие — М.: Айрис-пресс, 2008 — 224 с.

48. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Гущина Ю. Р. Особенности словообразовательной коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи// Современные проблемы науки и образования. – 2014 – № 6 – С. 5-9.

49. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. М., 1989. - 239 с.

50. Чиркина Г. В. Пособие по диагностике речевых нарушений/ 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

51. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи / М.: Наука, 1990 – 165 с.