МБДОУ «Детский сад № 111»

 Ахметгалиева Анна Михайловна, учитель-логопед.

Специфика словообразования у дошкольников с ОНР III уровня

Проблемой общего недоразвития речи занимались многие исследователи, среди них Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Л.Н. Ефименкова, Л.С. Волкова, С.Н. Шахновская и многие другие.

Общее недоразвитие речи – это различные, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [5].

В работах Л. Спировой и А. Ястребовой описывается работа с детьми с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. [11]. Данный вид один из самых опасных, поскольку его трудно выявить, а, следовательно, гораздо легче запустить. Авторы делают вывод, что коррекция должна быть подвергнута вся речевая система. Реализация коррекционного воздействия осуществляется весьма специфично. Суть этой специфики заключается в том, что, работая одновременно над развитием и совершенствованием всех компонентов речевой системы, учитель в то же время (на разных этапах) сосредотачивает внимание на каком-то одном из них.

С.А. Миронова утверждает, что дети с общим недоразвитием речи проходят те же этапы развития речи, что и дети с нормальным развитием речи, только намного медленнее. [10]. Это положение очень важно для нас. Автор является сторонницей теории, разработанной А.А. Леонтьевым [6], что речь является деятельностью. Определяя речь как деятельность, необходимо выделять ее компоненты: цели, мотивы, речевые действия и средства. Одной из особенностей речевой деятельности, свойственной детям дошкольного возраста, является слияние целей и мотивов речевого общения, а также применение речевого мотива, а какую-либо другую деятельность, например, в игровую. Использование разнообразных видов деятельности формирует у ребенка потребность в овладении речью. Наличие мотива (а потребности выступают в роли мотива деятельности) – важное условие, как для восприятия речи, так и для активного пользования ею в общении. В результате этого речь быстро становится объектом наблюдений ребенка.

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

Одним из дидактических признаков может служить диссоциация между речевым и психическим развитием. Это проявляется в том, что психическое развитие этих детей, как правило, протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта [9].

Рассматривая общее недоразвитие речи, нельзя забывать о медицинском аспекте нарушений, вызывающих общее недоразвитие речи. Остановимся подробнее на медицинской коррекции общего недоразвития речи.

Чаще всего общее недоразвитие речи обусловлено остаточными проявлениями органического поражения центральной нервной системы (или с проявлениями перинатальной энцефалопатологии). Это обуславливает частое сочетание у них стойкого речевого дефекта с различными нарушениями психической деятельности. Успешная логопедическая работа в этих случаях часто становится возможной только при наличии медикаментозного лечения.

Важное значение имеет развитие двигательных функций и коррекция, даже не резко выраженных двигательных отставаний. Общеизвестна, например, связь развития мелкой моторики с грамотной речью, как устной, а особенно письменной. Таким образом, преодоление общего недоразвития речи является комплексной медико-педагогической проблемой. Успешность ее разработки тесно связана с вопросом дифференциального диагноза данной формы речевой патологии.

Почти вся речевая патология в детском возрасте обусловлена теми или иными факторами, которые действовали до того, как у ребенка началось развитие речи. Каждому ребенку, с любой формой поражения речевой функции, независимо от того, захватывает ли поражение центральные механизмы речи или только периферические, или то и другое сочетаются между собой, все же необходимо овладеть родным языком, сначала как средством общения, а затем как средством мышления, для этого необходимо четко представлять, как происходит развитие речи при нормальном развитии речи и патологически, рассмотреть уровни поражения речи. От всего этого зависят и коррекционные возможности работы с детьми [7].

Занятия в специальных детских учреждениях должны строиться по нескольким направлениям, как в плане социализации и развития личности ребенка, так и по развитию речи, причем следует учитывать степень поражения речи. Так, словообразование – это уже достаточно высокая степень подготовленности детей, хорошо развитый лингвистический слух, определенные знания по грамматике, строению слова [1]. Учитывая все это, следует заниматься словообразованием уже с детьми с общим недоразвитием речи третьего уровня (по классификации Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской). Для словообразования следует применять игры и методики не только специализированные для детей с нарушениями речи, но и методики, применяемые в работе с нормально говорящими детьми.

Третий уровень речевого развития у детей с ОНР (по классификации Р.Е. Левиной [5]) характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений, имеются лишь отдельные проблемы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя.

У детей наблюдается нарушение произношения звуков, отличающихся

тонкими артикуляционными или акустическими признаками (свистящие, шипящие, сенсорные и т.п.), страдают некоторые звуки раннего онтогенеза (сь, б, г, к) несформированность звуковой стороны речи выражается также в заменах, пропусках, искаженном произношении, нестойком употреблении звуков в речи.

Бедный запас слов, выражающих оттенки значений, характеризует речь детей на этапе ее развития. Эта бедность, частично, обусловлена неумением различать и выделять общность корневых значений. Отмечается довольно большое количество ошибок в словоизменении, вследствие чего нарушается синтаксическая связь слов в предложении.

Особенно заметны затруднения в словоизменении при выполнении специальных заданий. Так, не всегда дети могут образовывать множественное число существительных и глаголов от слов, данных в единственном числе.

Лишь изредка возникают ошибки в понимании речи, связанные с недостаточным различием форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных, временных форм глагола. Детям с третьим уровнем речевого развития характерно нарушение слуховой дифференциации звуков. Наблюдаются трудности фонематического анализа и синтеза, нарушение слоговой структуры слова.

В литературе описывается, каким образом и зачем появляются новые слова на базе старых основ (не путать с формообразованием и словоизменением!), но благодаря синхронному анализу структуры слова, принципам изучения строения существующих в современном русском языке слов, усиливаются единицы системы словообразования, выводит словообразовательный образец [13]. Таким образом, возможно, не только изучить состав существующих слов, но и понять перспективу развития. Например, если мы хотим назвать кого-то уменьшительно, то будем использовать следующие значимые единицы (например, суффиксы –онок, -еньк и т.д.). Педагогу, работающему с детьми с общим недоразвитием речи, важно не только хорошо знать законы словообразования, но перспективы, законы по которым создаются новые, пока еще не существующие слова. Дети с нормальным речевым развитием часто занимаются словотворчеством. Педагогу необходимо понять, где заканчивается словотворчество, как норма, а где начинается нарушение законов словообразования.

Несформированность грамматического строя речи проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций. Родительного падежа, в обозначении места (предлоги из, около, возле, из-за, из-под), винительного падежа, для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения (предлоги к, по), предложного падежа для обозначения места (предлоги в, на), смешении временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами согласования дети почти не пользуются. Дети часто пропускают предлоги, или не употребляют их вообще [2].

Почти у всех детей наблюдается отклонение при использовании в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных *(*окна - окны, стулья - стулы*).*

Как в норме, так и при патологии, развитие словообразования представляет собой сложный многообразный процесс. Дети не сразу и не вдруг овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структурой слов, словообразованием и т.д.

Дети с ОНР III уровня наибольшие трудности испытывают при усвоении системы словообразования, поскольку оно осуществляется на основе мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития. Эти затруднения проявляются при выборе грамматических средств, для выражения своих мыслей, их комбинирования, выделение морфемы, соотношении ее значения со звуковым образом. Таким детям требуется специальное обучение, а затем длительные тренировочные упражнения по усвоению навыков словообразования.

Учитывая растущее у ребенка осознание особенностей своей и чужой речи, особую чувствительность к языку, следует шире использовать вопросы проблемного характера.

Как любой процесс развития, словообразование не обходится без каких-либо проблем, и ребенок делает ошибки, образуя новые слова. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку усвоить законы образования слов и предупредить нарушение. Используя различные методы дать ребенку знания о том, как образуются слова, как они применяются по смыслу, когда меняется их состав [3].

Многие дети испытывают затруднения в подборе однокоренных слов, не могут образовывать слово, используя приставки или суффиксы; изменяя окончание, теряют смысл слова. Работа по определению аграмматизмов при словообразовании является одной из главных задач в коррекционной помощи дошкольникам, имеющим нарушения речи.

Дети с общим недоразвитием речи отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями психических процессов. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления. Перечисленные особенности ведут к неумению вовремя включиться в учебно-игровую деятельность и переключиться с одного объекта на другой. Они отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, истощаемостью, что ведет к, различного рода, ошибкам в выполнении заданий.

Многие дети с общим недоразвитием речи имеют нарушения моторики артикуляционного аппарата: изменение мышечного тонуса в речевой мускулатуре, затруднение в тонких артикуляционных дифференцировках, ограниченная возможность произвольных движений [4].

С расстройствами речи тесно связано нарушение мелкой моторики рук: недостаточная координация, замедленность и неловкость движений, «застревание» в одной позе. Из вышеперечисленного следует, что

интересующая нас проблема словообразования, и его развития может протекать аномально. Такая патология относится к характеристике третьего уровня развития детей с общим недоразвитием речи.

Выявить характер сформированности словообразовательных операций у дошкольников с ОНР III уровня необходимо для логопедической работы, направленной на развитие осознанных навыков и умений использования новых слов.

Овладение закономерностями словообразования на практическом уровне, возможность выделять, дифференцировать и синтезировать морфемы, определять общие их значения представляют собой необходимые условия пополнения словарного запаса за счет производных слов, овладения грамматической системой языка, создания предпосылок орфографически правильного письма, важнейшим принципом которого всегда был морфологический[8].
Дети с общим недоразвитием речи III уровня допускают больше ошибок в словообразовании, чем дети с нормальным речевым развитием. Значительно нарушен как семантический, так и формально-языковой уровень словообразовательных процессов.

При образовании прилагательных от существительных дети допускают такие специфические ошибки, как лексические замены. Они затрудняются в выделении правильного мотивирующего слова. Например, на вопрос: «Если днем на улице солнце, то, как назвать такой день? Какой он?» Ребенок отвечает: «Теплый!»

Иногда словообразование заменяют словоизменением [13]. Например: солнечный день - солнечная день. Такие ошибки, как замена суффиксов, встречаются чаще других, потому что дети с речевой патологией в основном пользуются суффиксальным способом словообразования.

Например, используют суффикс «н» где требуется «ов», и наоборот, вместо «н» используют «ов», грибной – грибовый, березовый – березный, фарфоровый – фарфорный.

Наложение суффикса – возникновение этой ошибки объясняется тем, что ребенок здесь как бы усиливает качественную оценку предмета, объекта или явления. Либо, напротив, подчеркивает лишь частичную ее выраженность.

Например: черничный джем – чернивный; грибной суп – грибиновый.Отсутствиесуффикса- вишневое варенье – вишное, ножницы из металла *–* металые.

Для дошкольников с ОНР III уровня характерна такая ошибка, как неправильный выбор флексии. Чаще всего она проявляется в замене кратких окончаний полными. Например: бабушкиная фартук, дедушкиная кресло.

Эта ошибка объясняется тем, что в притяжательных прилагательных, образованных от одушевленных существительных, отмечается дифференциация принадлежности к индивиду (мамина – папин*)* и к классу (собачий, черепаший).В прилагательных с принадлежностью к классу используется суффикс *й* и флексия, напоминающая полную форму относительных или качественных прилагательных (горячий, холодной).

А в случае принадлежности к индивиду они имеют суффикс *ин* или краткую форму окончаний (мамин, папин*).*  Непонимание противопоставлений этих принадлежностей по значению и формальному выражению приводит к тому, что дети с ОНР III уровня смешивают не только суффиксы, но и звуковую оболочку флексии.

У дошкольников с речевой патологией выбор морфем очень ограничен. Кроме того, на речевое поведение детей даже нормально говорящих, существенно влияет предыдущий способ словообразования, наблюдается как бы «застревание» на нем. Для создания новых слов дети пользуются наиболее часто употребляемыми суффиксами.

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются в 3-4, а иногда и в 5 лет. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение. – М., 1999.
2. Ефименкова, Л.П. Формирование речи у дошкольников. (Дети с общим недоразвитием речи). – М.: Педагогика, 1985.
3. Жукова, Н.С. Отклонение в развитии детской речи. – М., 2004.
4. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Логопедия. М., 2003.
5. Левина, Р.Е. Логопедия. – М., 1968.
6. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические труды. – М., 1983.
7. Логопедия / Под ред. Волковой, Л.С., Шаховской, С.Н. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 680 с.
8. Лопатина, Л.В., Серебрякова, Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. СПб.,2003.
9. Ляско, Е. Развитие речи малыша. – М.: Айрис-Пресс, 2003.
10. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М.: Просвещение, 1991.
11. Спирова, Л.Р., Ястребова, А.В. Обследование лексического запаса и грамматического строя речи // Методы обследования речи у детей. – М., 1982.
12. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. - 5-е изд. – М., Айрис-пресс,2008. – 224с.
13. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. М. – Воронеж, 1995.