

**Особенности логопедической работы по развитию
и совершенствованию лексического запаса и его
логико-грамматического оформления у
обучающихся среднего звена (с умственной
отсталостью)**

**Логопед ГКОУ «Кашинская школа-интернат»
Соболева Юлия Николаевна**

Оглавление:

- I. Введение. Причина выбора темы.
Актуальность и своевременность проблемы.
- II. Особенности речи учащихся с проблемами развития и основные направления её коррекции.
- III. Основные коррекционные направления работы по развитию речи и формированию лексико-грамматических категорий у детей с умственной отсталостью на второй ступени обучения.
- IV. Формирование и развитие логико-грамматических категорий у школьников среднего звена специальной коррекционной школы 8 вида. Работа над лексикой, построение словообразовательных моделей. Этапы работы и варианты заданий.
- V. Заключение. Выводы.
- VI. Библиографический список.

I. Введение. Причина выбора темы. Актуальность и своевременность проблемы.

В работе учителей, ведущих уроки логопедии в классах среднего звена, имеются свои проблемы и особенности. Это и доскональное знание школьной программы V-VII классов, и дающихся нашим детям в ограниченном количестве спец. терминов и формулировок, объёма даваемых (и усваиваемых!) на уроке и занятии знаний, работоспособность детей и подростков на последних уроках и во вторую половину дня. И, конечно же, методические, теоретические и практические особенности самого курса русского языка и чтения.

Несмотря на ту особенность, что на разных ступенях обучения речевые и умственные нарушения учащихся имеют различную степень и силу выраженности, коррекция должна быть подвергнута вся система речи и развития ребёнка. Поскольку *все составные элементы языковой и умственной структуры находятся в причинно-следственной зависимости и подвижно взаимодействуют, а несовершенство одного из этих элементов ведёт к отставанию в развитии другого.*

Своеобразное проявление речевого недоразвития, уровень знаний по родному языку и особенности учебной деятельности детей с проблемами развития также требуют особой организации коррекционного воздействия.

Поэтому именно логопедическая работа должна быть тесно связана с ликвидацией пробелов в знаниях тех разделов программы по родному языку, усвоение которых зависит от умения чётко анализировать звуковой и морфологический состав слова, а так же упорядочением и систематизацией их учебной деятельности.

Кроме того, безуспешные занятия родным языком порождают у детей неуверенность в своих силах, негативный пессимистический настрой и отрицательное отношение к обучению в целом.

В связи со всем вышеизложенным мне пришлось обратиться к немногочисленной, но имеющейся литературе по этому вопросу. Больше всего мне помогли рекомендации, даваемые в используемых мной для написания этой работы книгах.

Об основных аспектах деятельности учеников и учителя, логопатов и логопеда, о конкретных наработках и наблюдениях я и собираюсь рассказать далее.

Уточню, что, имея в своём составе элементы инновации, моя работа является продуманной, проработанной и отработанной на практике компиляцией, ибо возникновение полностью новых методик преподавания логопедии в специальных школах без знаний в области теории и практики филологии, дефектологии и психолингвистики невозможно.

II. Особенности речи учащихся с проблемами развития и основные направления её коррекции

Известно, что при практически любых нарушениях или отклонениях в развитии в той или иной степени страдает речевая и тесно связанная с ней познавательная деятельность.

В ходе коррекционной работы начального этапа обучения речевое недоразвитие частично компенсируется. Учащиеся начинают постепенно овладевать базисной лексикой и грамматическими средствами её оформления.

На первой ступени обучения значительно расширяется кругозор учащихся, улучшается звукопроизношение и осуществляется переход к изучению сначала элементарного, а на второй ступени обучения и систематического курса грамматики.

Дети с проблемами развития часто испытывают языковую депривацию, а иногда поступают в коррекционную школу из массовой, просидев в ней без всяких продвижений по нескольку лет. В единичных случаях это дети-«переростки», вообще не начинавшие школьного обучения.

Такие дети находятся на разных этапах речевого развития, и зачастую этот уровень настолько низок, что они испытывают большие трудности как в понимании и осмыслении текстов учебника, так и при оформлении собственной речи. Эти обучающиеся допускают многочисленные лексические и грамматические ошибки, не умеют связно и последовательно выражать свои мысли и т.д., и т.п.

Понятно, что не только усвоение курса родного языка, но и познавательная деятельность, коммуникативные навыки, общее всестороннее развитие во многом зависят от уровня практического владения речью, опирающейся на достаточный словарный запас и построенной в соответствии с грамматическими нормами языка.

Наши ученики имеют ограниченные лексические возможности, которые выражаются не только в бедности словаря, но и в медленном его пополнении, в смешении близких по значению лексем, в незнании точных значений слов, в неумении устанавливать смысловое тождество или различие в значениях, в нарушениях норм лексической сочетаемости.

Затруднения в использовании словарного запаса у каждой из категорий детей с проблемами развития имеют и общие черты, и своеобразие. Так, учащиеся с умственным недоразвитием, оканчивающие начальную школу, имеют, как и их сверстники с другими аномалиями, весьма ограниченный запас слов. Для них характерны более грубые нарушения как обозначающей, так и обобщающей функции слова, которые проявляются в различных замещениях: замена названия признаков названиями предметов, замена по смысловой близости. Понимая общее значение, владея основным вещественным значением корня, они в недостаточной степени различают те изменения в значении слов, которые привносятся приставками и суффиксами. (Типичными для них являются ошибки такого плана: «завязал» вместо «связал», «зашила пуговицу» вместо «пришила пуговицу» и т.п.)

Многие авторы особо отмечают стойкость смешения морфем, их недифференцированное, не мотивированное текстом, использование.

В тех же исследованиях отмечается, что словарь учащихся вплоть до старших классов характеризуется однообразием понимания значения слова, что проявляется в использовании слова в прямом значении только в одном контексте. (Например, слово «густой» только в сочетании «густой лес» (но не «густой суп»; «глухой» только в сочетании «глухой человек» (но не «глухой переулок», «глухой звук»)).

Большинство учащихся с умственным недоразвитием испытывают значительные трудности в подборе слов, противоположных или сходных по значению. Антонимия более доступна для наших детей, и в простых вариантах (большой-маленький, чёрный-белый, кислый-сладкий), число

правильных ответов бывают близки к 80%. А вот процесс поиска слова-синонима часто становится бессистемным, не соотносится со словом-стимулом. Редко кто из учащихся хотя бы с подсказкой даёт по одному варианту ответа, а зачастую в этой графе обследования приходится ставить прочерк.

Характерными являются смещения частей речи, неправильное использование приставок и суффиксов, использование лишних приставок. («В палатке» они могут прокомментировать и как в платке, и как в больничной палате, слово же и предмет «палатка» так редко встречается в их повседневной жизни, что истинное значение этой фразы они не понимают. Разговорное «спотыкнулся» может использоваться ими и вместо «поскользнулся», и вместо «зацепился» и др.)

Учащихся с нарушениями интеллекта испытывают значительные затруднения в заданиях типа: найти слова, близкие по смыслу; заменить слово его определением или перифразой (например, желудь – плод дуба или то, что растёт на дубе).

Типичными для наших учащихся являются нарушения в семантике глаголов, в особенности при употреблении видовременных форм.

Иногда понять сказанное и восстановить семантику отдельных слов можно только в контексте («мы перешли в класс» может означать не переход на следующую ступень обучения, а уход детей с занятия).

Особенности речемыслительной деятельности у/о детей и школьников очень подробно описаны в логопедической и дефектологической литературе, поэтому я лишь вкратце напомним, что у наших учащихся присутствуют и нарушения, характерные для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Присутствующие в речи и сохраняющиеся (особенно у детей с F-72) вплоть до старших классов нарушения слоговой и лексико-семантической структуры слова, заключающиеся в виде различных по степени выраженности проявлений (структурный аграмматизм, антиципации, персеверации, слоговые аппроксимации, вербальные и литеральные парафазии и т.д.) ещё больше затрудняют формирование у них лексико-грамматических категорий.

В дефектологической литературе, особенно по сурдопедагогике, достаточно сведений и исследований по проблеме овладения грамматическими категориями и средствами языка школьниками начального звена, а вот литературы с характеристикой особенностей грамматического оформления речи учащихся при их переходе на 2-ю ступень обучения крайне мало. А проблема существует.

В дефектологии с достаточной полнотой исследован грамматический строй речи учащихся начального звена обучения. В них наиболее точно описаны различные уровни практического владения грамматическими закономерностями дошкольниками и учащимися младших классов. (Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, В.К.Воробьёва, Т.Б.Филичева, Е.М.Мастюкова др.)

Все немногочисленные авторы, занимавшиеся исследованием языковой деятельности у/о школьников среднего и старшего звена, сходятся на том, что преобладающими в речи старшеклассников являются морфологические ошибки, проявляющиеся в смешении частей речи, в неправильном оформлении связей согласования и управления, например, смешение форм падежей; в неправильном выражении глагольных форм (числа, рода, вида, залога); в смешении и пропуске предлогов.

Во многих исследованиях отмечается наличие у этой категории детей недостатков в стилистическом оформлении, выражающихся в ограниченной или избыточной лексической наполняемости предложений (незавершенные сравнения и определения, незавершенный акцент или различного рода тавтологии).

Как отмечает К.Г.Коровин, школьники средних и старших классов часто смешивают производные слова с исходными, от которых они образованы, при этом деривационное значение слова искажается; опускаются приставки, используются лишние. В грамматическом оформлении чаще всего наблюдается смешение словоформ в глагольных сочетаниях с существительными, много ошибок в использовании числа у существительных; наблюдается неустойчивое владение признаками видовых форм глаголов, смешение форм залога и др.

Эти сведения позволяют сделать вывод о недостаточной сформированности грамматических навыков и умений учащихся, как оканчивающих начальную школу, так и у старшеклассников; это проявляется прежде всего при конструировании словосочетаний и предложений в связном

тексте.

Изучая письменную речь старшекласников, можно отметить в качестве основного отклонения аграмматизм, который не преодолевается на протяжении 2-й ступени обучения. Для старшекласников характерным является неправильное использование словоформ, связанных с управлением и согласованием, которое часто является следствием ошибочного определения рода, смешением форм одушевленных и неодушевленных существительных; недифференцированным использованием видовых форм глагола.

Низкий уровень владения языковыми обобщениями сказывается и в грамматическом оформлении, и в структурно-стилистической организации отдельных предложений и связного текста.

Дети упрощают грамматический строй языка в период его усвоения. Это проявляется в том, что в своей речи они пользуются более ограниченным количеством грамматических средств, чем им известно (преобладание пассивного словаря над активным).

Упрощение грамматического строя языка выражается в «приблизённом» грамматическом оформлении речи, которое часто сопровождается ошибками в сочетаемости приставочных глаголов с предлогами и именами существительными: это может быть неправильное использование или пропуск предлога, использование не той формы окончания, которой требует глагол и предлог и др.

Знакомясь с предлогами ещё в начальных классах, некоторые старшекласники испытывают затруднения в их использовании в силу их многозначности: один и тот же предлог может выражать и конкретное, и очень относительное, условное значение («на столе», «на днях», «на радостях»). Трудно для них понимание и использование таких составных предлогов, как «из-за», «из-под».

Анализ исследований, посвященных выявлению особенностей речевой деятельности учащихся начальных классов специальных (коррекционных) учреждений, и данные практики их обучения говорят о том, что на уровне слова мы часто встречаем в их речи те или иные отклонения от нормы, которые мешают правильно и однозначно интерпретировать их высказывания. Эти отклонения у учащихся, оканчивающих начальную школу, выражаются в значительных фонетических искажениях слов, в

подменах одного понятия другим, в неправильном использовании многозначных слов.

Авторы (Ж.И.Шиф, Р.Е. Левина, Р.И.Лалаева, А.Г.Зикеев) указывают, что для высказываний учащихся специальных школ характерными являются нарушения связи в речевой цепи, синтаксические отклонения на уровне словосочетания, предложения или текста. Значительное место среди указанных отклонений занимают ошибки в согласовании и управлении, нарушение структуры предложения.

Как показывают многочисленные исследования отечественных дефектологов (Р.М.Боскис, А.Г.Зикеев, К.Г.Коровин, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, Г.Н.Рахмакова, Р.Д.Триггер, Л.Ф.Спирова и др.), большинство детей с отклонениями в развитии при поступлении в специальные коррекционные учреждения характеризуются не только значительными нарушениями звукового состава слова, ограниченным лексическим запасом, грубыми нарушениями грамматических связей между словами, но и неразвитым синтаксическим оформлением устной, а позже письменной речи. И эти нарушения сохраняются даже после нескольких лет обучения в школе. Это находит свое отражение в однотипности и примитивности средств связи, в бедности общего оформления речи, в построении сложных логико-грамматических конструкций, отражающих причинно-следственные, временные и другие смысловые отношения и т.д.

Познание окружающего мира в его взаимосвязях и взаимообусловленности явлений, вскрытие характера и причин тех или иных событий или поступков, осуществляемое с помощью различных мыслительных операций, невозможно без выражения этого содержания в языке.

Развитие познавательной деятельности учащихся, ее усложнение и углубление требуют использования более разнообразных и более точных средств выражения мысли. Оно проявляется и в увеличении объема предложений, и в усложнении их структуры (использование сложных предложений, позволяющих выражать присоединение и сопоставление событий, причинно-следственные, целевые, условные и другие зависимости).

Только овладев основными структурными элементами сложного предложения, в частности, освоив значение основных союзов, ребенок может абстрагировать и осмысливать отношения между предметами и явлениями, более глубоко вскрывать существенные объективные зависимости между

вещами и субъектами, анализировать поступки людей.

Овладение ребенком языковыми способами выражения логико-грамматических отношений означает новую ступень в развитии его познавательной деятельности: переход от констатации явления к раскрытию его сущности, его связей с другими явлениями.

Учёт этих особенностей требует таких методических подходов к коррекции этой стороны речи, которые учитывали бы, с одной стороны, характер отклонения и обусловленные ими недочеты в речевом развитии, с другой – характер формируемых грамматических структур.

Сложность проблемы овладения сложноподчиненными предложениями состоит в том, что она должна решаться с учетом разных контекстов: лингвистического, т.е. набора формально-грамматических средств, благодаря которым реализуется синтаксическая семантика конструкции; психологического, связанного со временем появления этих конструкций в онтогенезе и в развитии словесно-мыслительной деятельности в связи с пониманием и обозначением в речи смысловых отношений в условиях как нормального, так и нарушенного развития; коррекционно-методического, выражающегося в поиске направлений и эффективных средств формирования, уточнения понимания и употребления этих конструкций в познавательно-коммуникативных целях.

Все эти контексты должны быть учтены в процессе разработки основных коррекционных направлений развития речи учащихся с отклонениями в развитии при их обучении языку в классах 2-й ступени образования. При этом следует также учесть, что для большинства этих учащихся, в особенности для глухих старшеклассников, обычным является несоответствие знаний по грамматике с практическими речевыми навыками и умениями.

Недочёты в речевом развитии учащихся с умственной отсталостью, описанные выше, сказываются на общем состоянии их связной речи – как устной, так и письменной.

Проведённые дефектологами исследования по состоянию речи «коррекционных» учащихся второй ступени обучения (Р.М.Боскис, А.М.Годьдберг, Л.Р.Давидович, Е.В.Мальцевой, Л.Ф.Спировой и др.) позволяют сделать общий вывод о том, что связная речь большинства детей с отклонениями в развитии, как правило, не отвечает в полной мере

требованиям, предъявляемым к связному монологическому тексту как в устной, так и в письменной форме.

Продуцирование текста у них связано с большими трудностями и сопровождается многочисленными ошибками, среди которых чаще всего мы наблюдаем нарушение последовательности и логичности в изложении мыслей, незначительный объем текста, большое количество повторов, отсутствие или однообразие в использовании лексических и синтаксических средств связи между предложениями; для письменной речи этих учащихся характерны низкий процент употребления сложных предложений, обособленных оборотов, вводных слов и словосочетаний, несоблюдение единства видовременных форм глаголов-сказуемых, ошибки в употреблении союзов и союзных средств связи, неправильный порядок слов в предложениях, не соответствующий коммуникативному заданию.

Результаты исследований особенностей речи детей с умственной отсталостью и вся практика их начального обучения говорят о том, что, несмотря на определенные успехи в коррекции их речевой и познавательной деятельности, к концу начального звена учащиеся ещё сохраняют отклонения, которые у них, в зависимости от характера дефекта, отличаются и по степени тяжести, и по особенностям проявления.

Почти у всех учащихся наблюдаются: обедненность словаря, в первую очередь лексикой, связанной с обозначением признаков и свойств предметов и действий; неуверенное или ошибочное использование требуемых контекстом грамматических форм, прежде всего падежных и глагольных. При этом некоторые ошибки встречаются достаточно часто, другие – чередуются с правильным употреблением слов и построением предложений. Все это свидетельствует о том, что грамматические навыки и умения «не закрепились в мозгу» при помощи условных связей и не доведены до нужной степени автоматизма.

На уровне слова в устной и письменной речи этих учащихся встречаются те или иные отклонения от нормы, которые мешают правильно и однозначно интерпретировать продуцируемые ими высказывания. Эти отклонения выражаются в значительных фонетических искажениях слов, в подменах одного понятия другим, и неправильном использовании многозначных слов.

Для высказываний учащихся специальных (коррекционных) школ характерными являются нарушения связи в речевой цепи, синтаксические

отклонения на уровне словосочетания, предложения или текста. Значительное место среди указанных недочетов занимают ошибки в согласовании и управлении, нарушение структуры простого и сложного предложения.

Особенности речевого развития школьников с особыми нуждами и обусловленные ими затруднения в восприятии и продуцировании текста определяют необходимость выделения при изучении грамматических тем специальных направлений в работе по уточнению, а в отдельных случаях и по формированию речевых навыков и умений.

Для учащихся, не владеющих в нужной степени системными отношениями языка, теми лексическими и грамматическими обобщениями, которые лежат в основе нормальной речевой деятельности, очень важно при переходе к изучению систематического курса грамматики, и прежде всего морфологии, осуществлять корреляцию теоретических знаний с практическими умениями и навыками.

Именно при изучении разделов морфологии создаются условия для коррекции отклонений в речевом развитии, для овладения грамматически правильной речью.

Изучение слова в единстве его лексических и грамматических значений является основой, с одной стороны, словарно-семантической работы для коррекции, уточнения, обогащения словаря учащихся, с другой – для работы над словом как строительным материалом для словосочетаний и предложений, для уточнения, упорядочения и коррекции продуцируемых учащимися синтаксических структур.

III. Основные коррекционные направления работы по развитию речи и формированию лексико-грамматических категорий у детей с ограниченными возможностями на второй ступени обучения

О необходимости специальной работы по уточнению речевых навыков и умений на втором этапе обучения, когда учащиеся переходят к изучению систематического курса морфологии по учебникам V-VII классов коррекционной школы, говорят многие методисты-дефектологи,

занимающиеся различными аномалиями (И.М.Гилевич, А.Г.Зикеев, Р.И.Лалаева, К.Г.Коровин, И.В.Колтуненко, С.В.Сацевич, Л.Ф.Спирова, 1980, С.Г.Шевченко, Л.Б.Халилова и др.). При этом подчеркивается настоятельная необходимость проведения работы по развитию речи на уроках русского языка, и в первую очередь путем уточнения, упорядочения и расширения запаса морфологических моделей в их синтаксических связях.

Разработанная для указанной выше категории учащихся система упражнений, имеющих коррекционную направленность, должна опираться на ряд принципиальных положений.

1. Необходимо исходить из того, что задача курса грамматики состоит не только в овладении грамматическими знаниями, навыками и умениями, но и в обеспечении практического владения словесной речью. Системный характер языка требует изучения языковых явлений в их взаимосвязи. Программные темы, отдельные языковые факты должны рассматриваться как звенья одной цепи, необходимо видеть их место во всей системе обучения языку; слово должно усваиваться в единстве значения, формы и функции.

Такой функционально-семантический подход к языковому материалу предполагает, во-первых, овладение значениями, семантическими пластами, какими в языке являются знаменательные части речи: имя существительное, глагол, имя прилагательное и др.

В этих целях важным является выделение семантических разрядов внутри каждой части речи, дифференциация и группировка слов по их общему значению; во-вторых, овладение функциями различных частей речи и слов, составляющих семантические разряды внутри каждой части речи, в предложении, в тексте. Поэтому языковой материал, предъявляемый на функционально-семантической основе, должен быть тесно связан с использованием речевых ситуаций, с подбором коммуникативно-направленных речевых заданий.

2. Задачи коррекции и развития умений и навыков грамматически правильной речи у учащихся с умственной отсталостью должны решаться на практической основе, так благодаря усвоенным знаниям при изучении грамматики, учащиеся получают возможность осознанно оформлять (и контролировать) свою речь. При этом знания должны переноситься на продуцируемую речь, способствовать формированию, уточнению, упорядочению, в конечном счёте, коррекции необходимых речевых навыков и умений с последующей их автоматизацией и дифференциацией.

Исходя из особенностей речевого развития у/о детей, практическая направленность в обучении предполагает такую организацию языкового материала и его преподнесение, при которой главной и первичной должна стать работа над семантикой, над значением лексических единиц или грамматических структур.

Естественно, уточнение и обогащение словаря – первоочередная задача, но она должна выполняться на синтаксической основе – в процессе построения словосочетаний и предложений, диалогов и текстов. В этих целях учащимся по каждому разделу предлагается значительное количество заданий синтетического, творческого характера. Используются и аналитические упражнения, которые подбираются таким образом, чтобы сблизить анализ языкового материала со способами его применения в высказываниях различного уровня, в конкретных жизненных ситуациях.

Задания разбиваются на блоки, выделяемые по тем практическим умениям, которые уточняются или формируются при их выполнении. Это позволяет реализовать те или иные задачи в определенной системе, что подразумевает более прочный характер образуемых связей. Задания предлагаются в определенной последовательности: первые подготавливают эффективное выполнение последующих.

3. При использовании дидактических материалов по основным разделам реализуется важная закономерность: формирование, уточнение, упорядочение речевых навыков и умений происходит в определенной последовательности – от первоначального выделения, различения и понимания речевого материала к его использованию в различных контекстах с разными коммуникативными задачами. Целенаправленное наблюдение, распознавание тех или иных компонентов языковых единиц служат основой для последующих грамматических обобщений, переноса их на однотипные грамматические явления. При этом практическое овладение речевыми умениями осуществляется на основе мыслительных операций, связанных с анализом и синтезом языкового материала: сопоставлением, различением, выделением, нахождением общих признаков, их обобщением.

4. Работа с дидактическим материалом должна быть направлена на реализацию и поощрение самостоятельности в выполнении заданий. Для этого необходимо иметь достаточное количество вариантов упражнений, позволяющих педагогу сделать выбор в зависимости от стоящих перед ним задач и общего уровня владения речью отдельным учеником или группой

детей.

В большинстве случаев схемы и таблицы обеспечивают анализ, выделение речевого материала и языковых компонентов по нужным смысловым признакам.

5. Программа по русскому языку для V-VII классов массовой школы ориентирована на то, что практическое овладение речью у нормально развивающихся школьников завершается уже к последнему классу начальной школы, и *не предусматривает заданий, направленных на уточнение, коррекцию, формирование речевых навыков и умений, на адекватное употребление морфологических категорий и их форм в системе языка.*

В работе же с коррекционными учащимися должна соблюдаться определённая последовательность заданий по каждой теме. В начале темы задания носят аналитический характер, их выполнение связано с выделением и распознаванием тех или иных категорий в речи и тексте, с группировкой слов по общим семантическим признакам, со словообразовательным анализом. Предусмотрено обобщение отдельных групп по общему значению, составление словосочетаний по образцам, схемам и таблицам, облегчающим воспроизведение и использование требуемых словоформ.

IV. Формирование и развитие логико-грамматических категорий у школьников среднего звена с у/о.

Работа над лексикой, построение словообразовательных моделей (этапы работы и варианты заданий)

Работа по распознаванию и пониманию слов, построенных по словообразовательным моделям, играет большую роль в обучении языку. Такая работа способствует не только сознательному и глубокому овладению грамматическим строем, но и обогащению лексического запаса учащихся.

Использование словообразовательных моделей не только позволяет объединить слова в определённые лексические разряды, но и использовать специально подобранный языковой материал как средство пополнения активного и пассивного словаря, формирования и расширения у учащихся потенциального словарного запаса.

В IV классе учащимся общеобразовательной школы на основе выделения значимых частей слова – окончания, суффикса, приставки и корня – даётся представление о структуре слова, указывается на различие словообразования и словоизменения, проводится предварительное знакомство с образованием слов (суффиксально-префиксальным).

Более детально знакомство со словообразованием осуществляется в V классе, где учащиеся овладевают понятиями «производящая основа», «производное слово», получают представления о многообразии способов словообразования в русском языке; овладевающих элементами словообразовательного анализа.

Словообразовательная работа имеет определяющее значение при изучении русского языка в специальных (коррекционных) учреждениях. В процессе этой работы помимо задач, стоящих перед общеобразовательной школой, *решается специальная задача компенсировать недоразвитие речи учащихся путем особых занятий, направленных как на обогащение активного и пассивного словаря учащихся, так и на расширение и уточнение их потенциального словарного запаса.*

Обычно накопление словарного запаса происходит в процессе специального раскрытия учителем значения новых слов (их семантизации), а также в процессе непосредственного общения путем самостоятельного овладения их значением. При самостоятельном усвоении слов учащиеся раскрывают их значение, исходя из восприятия конкретной ситуации и смыслового контекста. Если незнакомые слова встречаются в письменной речи, ученик самостоятельно может понять их, опираясь лишь на контекст.

Во всех этих случаях понимание значения отдельных слов учениками часто зависит от того, как практически они владеют составом слова, как они выделяют в смысловом отношении структурные элементы слова: приставки, корни, суффиксы, окончания.

Как было показано, большинство учащихся с ограниченными речевыми возможностями, оканчивающих начальную школу, в отличие от детей с нормальным развитием не выделяют в речи родство слов по образующим их элементам и не замечают различия в значениях слов, образованных различными словообразующими средствами. Практическое овладение составом слова, его морфологией может проходить у них лишь при наличии значительного запаса слов.

Значение слова чаще всего определяется этими учащимися по корню.

Постепенно под влиянием обучения, получения элементарных знаний и умений в анализе структуры слов учащиеся начинают овладевать составом слова. Сначала это выражается в умении отнести слово к определенной грамматической категории (части речи), а затем в различении слов по составу внутри данной грамматической категории. Из ряда однокоренных слов учащиеся легче всего выделяют те, которые относятся к разным частям речи. Труднее различаются однокоренные слова, относящиеся к одной части речи, но имеющие разные значения в зависимости от своего состава.

Для правильного понимания состава отдельных слов большую роль играет понимание смыслового контекста, в котором встречаются эти слова. Однако такое понимание невозможно без практического владения грамматическим строем языка; понимание состава слова тесно связано не только со словарным запасом, но и уровнем владения грамматическими связями.

Для понимания учащимися однокоренных слов, относящихся как к разным, так и одинаковым частям речи, большое значение имеет употребительность того или иного слова в речи ребенка и окружающих его людей. Учащиеся с ограниченными речевыми возможностями, оканчивающие начальную школу, часто относят к той или иной категории однокоренные слова не по их значению, пораженному всем составом слова (его корнем, суффиксом), а по употребительности одного слова, в котором встречается данная корневая морфема.

Опираясь на особенности понимания учащимися слов в зависимости от их состава, а также уровень практического использования дериватов и речи, А.Г. Зикеев выделяет три этапа в работе над составом слова и словообразованием. Начальный этап – первые 2-3 года, когда идет накопление «базисной» лексики; второй – 1-2 года, когда учащиеся получают знания в рамках элементарного курса грамматики; третий этап связан с переходом к изучению систематического курса грамматики.

В его работах подробно расписано содержание каждого этапа, поэтому я этим заниматься не буду. Тем более что содержание **начального этапа** включает в себя все те виды лексической и грамматической деятельности, которую проводит логопед в старших группах детского сада. Нарботок и материалов по этой теме достаточно.

На своих уроках и занятиях я стараюсь сочетать подачу теоретического материала с практической деятельностью, а так как ***образование лексико-грамматических обобщений на основе практического усвоения приставочных глаголов требует большого количества тренировочных упражнений, провожу их в игровой форме.***

Как мы знаем, обогащение речи префиксальными глагольными дериватами тесно связано с учебной и трудовой деятельностью учащихся, поэтому я также рекомендую учителям использовать для этой деятельности уроки труда, рисования, хозяйственно-бытового обслуживания.

При формулировке заданий, требовании повторить, какие операции должны быть выполнены, вопросов, устных и письменных отчётов о том, как они делали то или иное изделие или задание, происходит постепенное внедрение в речь учащихся приставочных глаголов.

Например, в работе с кожей или картоном уместны такие инструкции с использованием приставочных глаголов: **«Вырежьте** два квадрата. **Отрежьте** полоску картона. **Срежьте** уголки. **Прорежьте** отверстия для шнуровки» и т.п.

Любят ребята и манипуляции с водой. **«Налей, долей** воды, **перелей** воду, не **пролей!** **Полей** цветы. **Вылей** оставшуюся воду».

Вплоть до старших классов с нашими детьми практикуют вопросы и задания такого типа:

- Что наливает повар, шофёр, врач?
- Что поливает дворник, садовник?
- Исправь ошибку: «Мама поливает суп» и т.д.

Практическое овладение основными способами образования слов, уяснение значений и форм важнейших словообразовательных элементов создают условия для самостоятельного расширения потенциального словарного запаса учащихся, для обогащения речи новыми понятиями.

Оно даёт возможность лучше и полнее осмыслить значения слов, их связь между собой, способствует выработке так необходимого для речевого общения правильного и точного понимания и словоупотребления.

Интересно детям и распределять слова в таблице, но для этого вида заданий нужен определённый уровень развития интеллекта и языковых навыков.

Предметы	Человек	Взрослые животные	Детёныши животных	Пища	Помещение

Лыжи, кот, булка, зал, телята, сахар, телятник, котёнок, булочник, телятина, лисёнок, булочная, сахарница, телятина, медведь, сеновал.

Второй этап является основным, так как именно на нём происходит усвоение курса грамматики в основном объёме программы по русскому языку.

Учащиеся овладевают навыками и умениями морфемного анализа – умением выделять значащие части слова на основе подбора и сопоставления родственных (однокоренных) слов, умением образовывать слова с помощью приставок и суффиксов, умением производить словообразовательный анализ: устанавливать соотношение производной и производящей (образующей) основы, определять способ словообразования. Решение указанных задач является важным вкладом в дальнейшее обогащение речи учащихся.

Порядок разбора слова по составу в специальных школах имеет последовательность, которая рекомендуется и для общеобразовательной школы. Прежде всего *следует уточнить с учащимися значение разбираемых слов, определить, к какой части речи они относятся, затем выделить в них основу и окончание*. Выделение основы и окончания производится постановкой слова в данной форме в ряду других грамматических форм. Для этого следует взять слово в различных словосочетаниях.

Затем учащиеся определяют, является ли основа производной или непроизводной. В первом случае последовательно выделяются суффикс, приставка и корень, устанавливаются их значения.

Важнейшим условием проведения разбора слов по составу является использование родственных слов и слов, имеющих аналогичные по значению

элементы структуры. При морфологическом разборе важен учет того, как было образовано данное слово, каковы соотношения между производной и производящей основами. Членение слова будет облегчено его сравнением с другими словами, имеющими аналогичную производную основу; при этом членение слова проводится в обратном порядке, чем при словообразовательном процессе (окончание-суффикс-приставка-корень); заканчивается оно выделением корня.

Важным этапом морфемного разбора является установление значения морфем, их роли в семантическом содержании слова. Выполнению этой задачи способствует подбор слов аналогичной структуры.

На этом этапе работы учащиеся начинают осознавать морфемы как значимые части слова, которые реализовать своё значение только в слове. В этом заключается основная трудность для учащихся, так как значение морфем, не существующих самостоятельно, является более абстрактным, обобщенным, чем значение слов. Поэтому их семантика может быть раскрыта и усвоена лишь в тех словах, компонент которых они являются. Так, значение суффикса *-ник* как словообразующего элемента может быть понято в словах «дворник», «печник» и т.п.

Из методических приемов, которые рекомендуются использовать при морфемном анализе, следует особо отметить сопоставление одноморфемных слов, которое позволяет выделить общий компонент и определить объединяющее эти слова значение (присоединяя суффикс *-ник*, обозначающий лицо по роду занятия, дети осознают общее значение содержащих этот суффикс слов).

В общеобразовательной школе при изучении суффиксов и приставок проводятся наблюдения с целью показать, что это значимые части слов, служащие для их образования. Выводом из наблюдений становится определение суффикса и приставки.

В специальных школах задача должна ставиться шире – на более многочисленных примерах. При изучении частей речи необходимо формировать обобщения по наиболее продуктивным аффиксам, расширять возможности учащихся в понимании неизвестных им производных слов. Выполнение этих задач требует обогащения речевого опыта учащихся, более детальной разработки специальных упражнений, направленных на расширение и уточнение словарного запаса, на формирование языковой интуиции в отношении значения производных слов.

Морфемный анализ подготавливает учащихся также и к освоению словообразовательного анализа, выделению структуры производных слов.

Перечислю некоторые виды заданий:

Задание 1. Из данных слов выделить родственные (однокоренные).

Задание 2. К существительным (голод, красота, труд, письмо и т.д.) подобрать однокоренные глаголы и прилагательные.

Задание 3. Выделить слова с одинаковой приставкой (суффиксом).

Задание 4. Выписать из текста, знакомого учащимся, слова, имеющие:

а) общий корень, б) одинаковый суффикс, в) одинаковую приставку.

Задание 5. Расположить родственные слова в том порядке, в котором они образованы. *Образец*: Учить - учитель - учительница.

Задание 6. Разобрать слово по составу в следующем порядке: окончание - основа - корень - суффикс - приставка.

Живее и интереснее такой вид заданий выполняется по заранее заготовленным карточкам или вычерченным в тетради таблицам.

Корень + окончание	Корень + суффикс + окончание	Приставка + корень	Приставка + корень + окончание

Важное значение придается словообразовательному анализу, который связан с умением соотнести основы, указать способ словообразования, выделить словообразующие аффиксы и определить их значения. Словообразовательный анализ является составной частью морфемного анализа и тесно связан с ним. В связи с совершенствованием словообразовательного анализа предлагаются следующие задания.

Задание 1. Указать, от каких основ образованы существительные (глаголы, прилагательные и т.п.)

Задание 2. Выписать из текста, знакомого учащимся, слова, образованные с помощью одинакового суффикса (приставки).

Задание 3. Выписать слова, обозначающие лиц: по профессии, по роду деятельности, по характерологическим особенностям, по месту жительства, по виду спорта (продавец, секретарь, глупец, кашинец, пловец и т.п.)

Задание 4. От данных слов образовать имена существительные со значением

лица, профессии.

Задание 5. Заменить определение одним словом. *Солдат, имеющий на вооружении пулемет - ... Место, на котором произрастает виноград - ...*

Задание 6. Вставить в слова недостающие приставку или суффикс (сапож-, -водник, -ход, -школьный и т.п.)

Задание 7. Определить, какое новое значение вносит приставка. (Например *пере-* в слова: переход, переиграть, перелетать и т.д.)

Задание 8. Творческое изложение с заменой существительных мужского рода существительными женского рода (например продавец-продавщица и др.)

Задание 9. Образовать от названий действий названия предметов (или наоборот), *например*: трещать ↔ треск, блестеть ↔ блеск и др.)

Третий этап работы связан с углублением знаний по словообразованию в процессе изучения частей речи и овладения навыками правописания. Однако если на уроках грамматики основное внимание сосредотачивается на морфемах, трудных для правописания, например на суффиксах *-щик* и *-чик*, *-иц* и *-ец* и т.п., то на специальных уроках развития речи следует обратить внимание на лексическое значение аффиксов, на их словообразовательные возможности (берутся наиболее продуктивные и распространенные).

В связи с этим происходит не только дальнейшее совершенствование морфемного и словообразовательного анализа, но и значительное обогащение речевой практики учащихся производными словами. Они приобретают умение определять семантику слова на основе его морфемного анализа.

При изучении тем «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол», должны быть выделены специальные уроки, посвященные усвоению отдельных словообразовательных моделей указанных частей речи. Например, при изучении имен прилагательных учащиеся знакомятся со способами образования прилагательных – в основном путем присоединения суффикса или приставки к производящей основе, а также путем сложения основ.

В учебниках даются преимущественно упражнения, направленные на формирование орфографических навыков (правописание НЕ с именами прилагательными и глаголами, правописание гласных и согласных в корнях и

суффиксах, правописание сложных прилагательных и т.д.).

На уроках и логопедических занятиях в учреждениях для детей с УО должно быть выделено специальное время для решения задачи обогащения речи учащихся частями речи, подобранными по структурно-семантическому признаку.

Особое значение на третьем этапе придается работе с производными словами – именами существительными, имеющими отвлеченное значение. В общеобразовательной школе учащиеся знакомятся с термином «отвлеченные существительные» и со способами их словообразования с помощью суффиксов от глагольных основ и от прилагательных. Детям также сообщается, что употребление таких существительных характерно преимущественно для научно-популярной речи.

При обучении детей с речевыми нарушениями ограничиться объемом материала было бы неправильным.

Известно, что ***наши учащиеся прежде всего овладевают лексикой с конкретным значением. Это объясняется и тем, что эта лексика отвечает первоочередным целям общения и тесно связана с предметным окружением детей, и тем, что по лексико-семантическому содержанию такие слова являются более доступными.*** Однако, по мере расширения знаний, усложнения текстов как литературных, так и специальных (по естествознанию, по географии, по математике), учащиеся начинают встречаться со словами, имеющими отвлеченное значение.

Учитель в рамках урока может познакомить учащихся с определенным минимумом отвлеченной лексики с той целью, чтобы развить у них практические навыки и умения в понимании. А вот в тетрадях по логопедии мы обязательно отводим страницу под словарик и можем более свободно и подробно тренироваться в вычленении тех свойств и отношений, которые выражаются словами данной категории.

В основном знакомство со словами, имеющими отвлеченное значение, происходит в рамках словарной работы, которая проводится в связи с изучением той или иной темы или текста. В этом плане семантизация слов с отвлеченным значением может осуществляться на основе использования синонимичных слов и выражений, использования определений, перифраз и т.п.

Приведу варианты заданий, зарекомендовавших себя как наиболее интересные и продуктивные. В работе над этой темой наиболее распространены задания типа:

1. Определить, в каких словосочетаниях слово **бежит** употреблено в одном значении:

Мальчик бежит, дни бегут, ручей бежит, время бежит, тучи бегут, конь бежит, минуты бегут...

2. Составить возможные сочетания из слов, данных в знаменателе, и слов, данных в числителе.

Чистый

Волосы, платье, совесть, туман, ночь, небо

Седой

Волосы, платье, туман, снег, скатерть, небо

Человек

Солёный, седой, порывистый, острый, злой

Ветер

Солёный, седой, порывистый, острый, злой

3. Распределить словосочетания в зависимости от значения выделенных слов:

Прямое значение	Переносное значение
волк воет	ветер воет

Холодный чай, **холодная** встреча; **мягкий** шарф, **мягкий** климат; **горячий** спор, **горячий** кисель; **железный** гвоздь, **железный** характер; перевязать **лентой**, **лента** дороги; окончить **школу**, **школа** жизни и т.д.

Здесь же я пытаюсь использовать задания эвристического характера и задания, предполагающие наличие у детей не только языкового чувства, но и чувства юмора.

4. Объяснить, про кого и почему так можно сказать:

а/ Почему человека можно сравнить с животным?

Он всё прикидывался лисой.

Пробрался зайцем в трамвай.

Какой ты всё-таки медведь!

Осёл, вот ты кто!

Не человек – змея!

б/ Есть ли металл в людях?

Золотые руки, медный лоб, стальная воля, железные нервы, оловянные глаза и т.п.

Другой путь семантизации этих слов – словообразовательный анализ, понимаемый на начальном этапе как противопоставление в контексте производного и производящего слова.

Одним из простейших приемов в этом направлении является использование производных слов, имеющих отвлеченное значение, в наглядной ситуации, помогающей раскрыть семантику этих слов с помощью конкретного контекста.

Незнакомое слово, имеющее отвлеченное значение, вызывает у учащихся значительные трудности, порождает многочисленные ошибки в понимании этих слов. Наблюдения показывают: учащиеся быстрее и лучше понимают и быстрее усваивают абстрактные слова, связанные с их деятельностью и жизненным опытом.

Но формирование абстрактного мышления – это тема для отдельной работы. Так же, как и работа над многозначностью слов. Ведь все мы знаем, что в основе формируемых в процессе умений и навыков лежат сложные аналитико-синтетические операции, характеризующиеся исследователями как операции выбора. Подобные задания наиболее продуктивны для развития абстрактного мышления и языкового чувства и требуют отдельного разговора.

V. Заключение

Таким образом, организуя и проводя логопедические занятия с данной группой учащихся среднего звена, необходимо предусмотреть:

а/ преодоление недоразвитий в речевом и умственном плане, формирование и упорядочение языковых средств, необходимых для полноценной речевой деятельности;

б/ восполнение пробелов в знаниях программного материала по родному языку;

в/ осуществление коррекционно-развивающего воздействия на ребёнка с умственным и обусловленным им речевым недоразвитием.

В результате такой организации логопедических занятий достигается многоплановый коррекционный эффект: устраняются недостатки речевого развития; восполняются пробелы в формировании грамматических понятий; закрепляется адекватное использование грамматических терминов в процессе учебной деятельности; формируются соответствующие приёмы умственной работы.

Последовательное включение в логопедические занятия грамматических тем, строго соотнесённых с этапами коррекционного воздействия, представляют собой определённую ступень в систематизации формируемых у детей знаний и представлений в области языка.

Описанные выше виды работ, варианты заданий, требования к практическому усвоению и овладению языковым материалом способствуют количественному и качественному росту словарного запаса умственно-отсталых обучающихся.

Они позволяют детям для изложения своих мыслей отбирать наиболее подходящие слова и обороты речи, решают задачи по уточнению и коррекции логико-грамматического оформления высказываний, способствуют развитию и совершенствованию всех функций речи (когнитивной, коммуникативной и т.д.), а также общему развитию их умственной деятельности.

Формирование, развитие и совершенствование лексического запаса и его логико-грамматического оформления у учащихся тесно связана с развитием их познавательной деятельности и отражает состояние и процесс формирования общих и языковых понятий.

Ведь, как сказал в своей работе «Мышление и речь» Л.С.Выготский, *«Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле воды. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания».*

VI. Библиографический список:

1. Александрова Г.В. Занимательный русский язык. – СПб., 1998
2. Бетеньков Н.М., Фонин Д.С. Конкурс грамотеев. – М., Просвещение, АО «Учебная литература», 1995
3. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. – М., 1972
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. – Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург, 1998
5. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных /коррекционных/ образовательных учреждений. – М., 2000
6. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи. – М., 1975
7. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у детей с ОНР. – СПб., 2001
8. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М., 1998
9. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути её развития. – М., Просвещение, 1975
10. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. – СПб., Стройлеспечать, 1996
11. Психолого-педагогические инновации в коррекционных классах. – Волгоград, 2007
12. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы – М., 1978