Министерство образования и науки РФ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы

Кафедра психологии личности, специальной психологии и   
коррекционной педагогики

«Характеристика речи детей с IV уровнем общего недоразвития речи»

Контрольная работа

Выполнила: студентка ОЗО (3.0)

группа №4264

Рябова Н.Г.

Рязань 2014

Оглавление

Введение

Глава 1. Понятие общее недоразвитие речи

1.1 Различные подходы к пониманию и определению общего недоразвития речи

1.2 Симптоматика и механизм общего недоразвития речи

Глава 2. Характеристика речи детей при общем недоразвитии речи IV уровня

Заключение

Литература

Введение

В течение первых шести лет жизни ребенок приобретает больше знаний, чем за все остальные годы, вместе взятые. Особенно бурное развитие происходит в первые два года, когда новорожденный малыш, имея только несколько врожденных рефлексов, постепенно учится сидеть, ползать и ходить, понимать чужую речь и говорить самостоятельно и приобретает другие важные умения. Понимать и воспроизводить родную речь ребенок учится в течение длительного промежутка времени.

Одной из актуальных проблем на сегодняшний день является проблема речевого развития детей дошкольного возраста. Процент малышей с различными речевыми нарушениями остается стабильно высоким. Все чаще приходится сталкиваться с темповыми задержками развития речи у детей от 1 до 5 лет. Причины называются разные, среди которых экологический фактор, генетические изменения, ухудшение питания, рост информационных технологий, перегружающих нервную систему, гиподинамия. В настоящее время дошкольники с недостатками речевого развития составляют одну из самых многочисленных групп детей с нарушениями развития. Общее недоразвитие речи у детей изучается давно, но и поныне это одна из самых актуальных проблем логопедии. ОНР распространено не только среди воспитанников специализированных детских садов, но и среди детей, посещающих массовые дошкольные образовательные учреждения, и оказывает отрицательное влияние на весь процесс воспитания и обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Целью данной работы является всестороннее изучение проблемы общего недоразвития речи и характеристика речи детей с четвертым уровнем недоразвития.

Поставленная цель требует решения ряда задач:

. Изучить специальную литературу по проблемам общего недоразвития речи у детей.

. Рассмотреть сущность понятия «общее недоразвитие речи», «уровни общего недоразвития речи»;

. Изучить характеристики речи детей с общим недоразвитием речи четвертого уровня

. Сформулировать выводы.

Контрольная работа состоит из введения, двух глав, и заключения.

Глава 1. Понятие общее недоразвитие речи

Под общим недоразвитием речи в логопедии понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речи. Понятие «общее недоразвитие речи» предполагает наличие симптомов несформированности (или задержки развития) всех компонентов речевой системы (фонетико-фонематической ее стороны, лексического состава, грамматического строя). Общее недоразвитие речи может иметь различный механизм и соответственно различную структуру дефекта. Оно может наблюдаться при алалии, дизартрии и т. д.

Таким образом, термин «общее недоразвитие речи» характеризует только симптомологический уровень нарушения речевой деятельности. В большинстве случаев при этом нарушении возможно не столько недоразвитие, сколько системное расстройство речи. [9]

Общее недоразвитие речи - различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики). Впервые термин ОНР был введён в 50-60 годах 20 века основоположником дошкольной логопедии в России Р.Е.Левиной. Понятие общего недоразвития речи (ОНР) и в настоящее время активно используется для формирования логопедических групп детей при дошкольных учреждениях. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии (всегда), а также ринолалии, дизартрии (иногда). Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности:

Более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам;

Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена;

Экспрессивная речь отстаёт от импрессивной, т.е. ребёнок, понимая обращенную к нему речь, не может сам правильно озвучить свои мысли;

Речь детей с ОНР малопонятна. [3,7,8]

1.1 Различные подходы к пониманию и определению общего недоразвития речи

На протяжении нескольких десятилетий проблема изучения общего недоразвития речи различного генеза является объектом внимания многих исследователей. Этой проблемой занимались ведущие ученые в области логопедии: Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.И. Жаренкова, Л.Н. Ефименкова, С.Ф. Спирова, Н.С. Жукова, С.Ф. Иваненко, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева и другие исследователи.

В исследованиях по теории и практике современной логопедии традиционно используется определение общего недоразвития речи, сформулированное в работах исследователей, изучавших данную проблему в НИИ дефектологии под руководством Р.Е.Левиной. Понимание недоразвития речи отражено в исследованиях Р.Е. Левиной, которая, изучая проявления речевых расстройств у большого количества детей, отмечала, что нарушения устной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста многообразны по своим проявлениям. Они могут касаться не только произношения, но и затрагивать процессы фонемообразования, выражаться в затруднениях звукового анализа. Кроме того, в ряде случаев нарушение охватывает как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы, что выражается в общем недоразвитии речи.

Формирование представлений об общем недоразвитии речи в работах Р.Е. Левиной связано с решением вопроса о разграничении аномалий речевого развития у детей, с изучением генезиса речевого нарушения, оценкой и дифференциацией симптоматики речевых нарушений. В ее работах отмечено, что нарушения речи у детей многообразны по своим проявлениям и имеют различное происхождение и различную структуру ее проявления. Для понимания и оценки речевых нарушений, которые могут быть квалифицированы как общее недоразвитие речи, необходимо разграничение нарушений речи со сходными состояниями.

Речевые нарушения, по мнению Р.Е. Левиной, должны быть отграничены от возрастных особенностей развития речи. Для оценки речевого развития ребенка необходимо помнить, что на каждом этапе речевого развития ребенку свойственны определенные особенности произношения звуков, использования лексических и грамматических средств языка и особенности построения предложения. Эти явления связаны с так называемым физиологическим несовершенством речевой функции. То есть, оценка несформированности речевых средств как проявление общего ее недоразвития должна производиться лишь с учетом возрастных норм. [7]

Сходное понимание общего недоразвития речи высказывалось в работах Р.А. Беловой-Давид, Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, которые также отмечали, что нарушение всех компонентов речевого развития (звукового, фонематического, лексического и грамматического) можно рассматривать как общее недоразвитие речи.

Н.А.Никашина обосновывает необходимость коррекционной логопедической работы с учащимися массовой школы на логопедических пунктах с учетом того, что среди учащихся с нарушениями устной речи встречаются дети с общим недоразвитием речи, выраженным как недостатками произношения отдельных звуков, так и неправильным воспроизведением слоговой структуры слова, недостаточным словарным запасом, неправильным грамматическим строем речи. [9]

Общее недоразвитие речи, по мнению Л.Ф. Спировой, проявляется в нарушении как звуковой, так и смысловой стороны. Характеризуя детей с общим недоразвитием речи, Л.Ф. Спирова указывает, что кроме нарушения звукопроизношения у этих детей ограничен и неустойчив речевой запас, беден словарный запас, а выражение мысли лексико-грамматическими средствами языка несовершенно.

Г.И. Жаренкова, выделяя группу детей, нуждающихся в направленном логопедическом обследовании, отмечала, что среди учащихся массовой школы имеются дети не только с фонетическими, но и с фонематическими и лексико-грамматическими нарушениями, что понимается ею как проявление общего недоразвития речи.

Описывая клинические особенности детей с нарушениями звукопроизношения, Р.А. Белова-Давид также обращала внимание на то, что в этой группе встречаются дети, у которых “помимо сложного косноязычия отмечается бедность словаря, недостаточная сформированность обобщающих понятий, аграмматизмы во фразах”.[9]

Исследование проблемы общего недоразвития речи в работах указанных выше исследователей проводилось в процессе анализа и обобщения данных о речевых нарушениях как детей школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, так и учащихся общеобразовательных школ, имеющих, как отмечала Н.А. Никашина, речевое недоразвитие в виде небольших пробелов в развитии фонетики, лексики и грамматики. В проявлении недостатков устной речи у этих детей нет единообразия: у одних отклонения больше касаются фонетико-фонематического развития, а меньше - лексико-грамматического, у других - наоборот, более выраженными являются нарушения лексико-грамматического строя.

В исследованиях Г.И. Жаренковой, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой понятие «общее недоразвитие речи» использовалось, в основном, для характеристики речи детей школьного возраста. На следующих этапах развития логопедической науки расширение сети дошкольных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи потребовало проведения исследований в области теории и практики общего недоразвития речи в отношении детей-дошкольников. Дальнейшие исследования показали, что симптомы общего недоразвития речи можно выявить при тщательном изучении в речи детей дошкольного возраста. В работах многих авторов (Н.C. Жуковой, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, С.А. Мироновой, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной и др.) понятие «общее недоразвитие речи» используется уже не только по отношению к детям школьного, но и дошкольного возраста.

Н.С. Жукова используя определение общего недоразвития речи со ссылкой на работы Р.Е. Левиной, пишет, что понятие «общее недоразвитие речи», используемое в отечественной логопедии отражает феноменологический подход к нарушению речевого развития, относится к описанию разнородных по этиологии речевых нарушений и является прогрессивным теоретическим подходом, так как показывает, что возможен единый педагогический подход к разнородным проявлениям недоразвитости речи у детей.[7]

В сложившемся значении понятие «общее недоразвитие речи» используется в работах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и Т.В. Тумановой. Эти исследователи под общим недоразвитием речи у детей с сохранным интеллектом понимают специфические проявления речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы.[14,15]

С.А. Миронова в ряде методических работ использует понятие «общее недоразвитие речи» для оценки проявления и структуры речевого нарушения у детей раннего возраста, но не уточняет его содержание и не развивает сформулированное ранее понятие.

Сходный подход к использованию понятия «общее недоразвитие речи» и прослеживается и в дальнейших работах методического характера. В работах Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой данное понятие используется при оценке проявления однотипных нарушений речи у детей с различными формами речевой аномалии, что полностью соответствует сложившемуся пониманию термина.

Можно отметить, таким образом, общую тенденцию в использовании понятия 2общее недоразвитие речи»: понятие, теоретически сформулированное Р.Е. Левиной и другими исследователями в 50-60х годах 20 века, активно употребляется в работах теоретического и методического характера. Это свидетельствует о точности определения общего недоразвития речи, с одной стороны, и о сложности самого понятия с другой. В дальнейшем, в работах 70-90гг., были сделаны попытки определить новые подходы к пониманию общего недоразвития речи.

В ряде работ, посвященных анализу понятия 2общее недоразвитие речи2 на современном этапе развития логопедической науки, дается критическая оценка как самого термина, так и понятия, которое этот термин обозначает (В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, В.В. Юртайкин и др.).

В.А. Ковшиков, анализируя ряд терминов, которые используются для обозначения речевых расстройств, отмечает что термином “общее недоразвитие речи” обозначают несформированность у детей всех структурных компонентов языковой системы. Но, по мнению В.А.Ковшикова, этот термин является излишне обобщенным, так как не отражает связь речевого нарушения и различных эндогенных и экзогенных факторов, качественную степень нарушения языкового развития, соотношение нарушений импрессивной и экспрессивной речи.

Неудовлетворенность выделением категории «общее недоразвитие речи» высказывает А.Н. Корнев. Оценку и описание речевых нарушений А.Н. Корнев предлагает проводить на основе клинико-патогенетического подхода, что позволяет выделить типы недоразвития речи (первичное и вторичное) и его виды (парциальное и тотальное).

Современное состояние проблемы в области коррекции нарушений речи у детей с общим недоразвитием речи вызывает замечания В.В. Юртайкина, который считает, что само понятие «общее недоразвитие речи», способы диагностики и оценки речевого нарушения при отборе детей в специальные группы, оценка причин отставания коммуникативного развития и организация основных направлений коррекционной помощи этим детям на современном этапе развития логопедии являются излишне эмпирическим. В.В. Юртайкин принимает положение о неоднородности нарушения у детей с общим недоразвитием речи, выдвинутое еще Р.И. Левиной, Н.А. Никашиной и другими авторами, но эту неоднородность связывает, в первую очередь, с неодинаковым уровнем развития познавательной деятельности, различием в степени сформированность представлений об окружающем. Несформированность познавательной деятельности приводит к трудностям усвоения знаковой функции и способов развертывания знаний об окружающем в систему внешних и внутренних действий. Высказанные положения позволяют автору предположить, что существуют универсальные механизмы общего недоразвития речи, связанные с формированием различных уровней знакового замещения и соответствующих им знаковых средств и операций с ними”. В.В. Юртайкиным намечен психолингвистический подход к решению проблемы общего недоразвития речи, который, однако, реализован не до конца.

Таким образом, понятие «общее недоразвитие речи», сформулированное в исследованиях Р.Е. Левиной и ряда других исследователей, не претерпело сколько-нибудь заметных изменений последние десятилетия. Под общим недоразвитием речи в теоретической и методической литературе понимается нарушение речевой деятельности у детей, связанное с нарушением механизмов порождения и реализации высказывания. Но, несмотря на длительность срока изучения, разнообразие подходов к решению проблемы, она остается не полностью решенной, так как не до конца вскрыты механизмы речевого недоразвития, которые приводят к сходному по структуре речевому нарушению у детей с речевыми дефектами различной этиологии. Поэтому, на современном этапе развития логопедии психолингвистический подход к решению проблемы общего недоразвития речи, к оценке симптоматики и выявлению механизмов нарушения формирования речи является наиболее перспективным, так как позволяет определить пути дифференцированного коррекционно-логопедического воздействия с учетом выявленных нарушений. [18]

.2.Симптоматика и механизм общего недоразвития речи

На современном этапе развития логопедической науки рассматривать понятие общего недоразвития речи невозможно без анализа его симптоматики и механизмов.

Характеристика симптомов речевого нарушения при общем недоразвитии речи дана в работах многих исследователей проблемы: Л.И. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Т.А. Фотековой и др.

Анализируя симптомы общего недоразвития речи, исследователи отмечали, что речевое недоразвитие касается всех компонентов речевой деятельности: звукопроизношения, фонемообразования, реализации лексико-грамматического строя речи, порождения связного высказывания. В работах, посвященных вопросам теории и методики преодоления общего недоразвития речи, отмечается, что все указанные нарушения проявляются у детей одновременно. Различия могут касаться двух аспектов: степени проявления дефекта того или иного компонента, с одной стороны, и взаимосвязи нарушений языковых компонентов, т. е. структуры речевого дефекта, с другой.

Одним из симптомов общего недоразвития речи является позднее начало развития речи и варьирование степени проявления нарушений: от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными лексико-грамматическими и фонетико-фонематическими нарушениями.

Нарушения речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи рассматриваются Р.Е. Левиной как системные нарушения, связанные с понятием системного взаимодействия различных компонентов языка между собой. В этом смысле она предлагает видеть во взаимодействии нарушенных компонентов языка не механическую связь, а причинно-следственную взаимозависимость, на фоне которой каждая из частей может развиваться и функционировать. Именно с этих позиций Р.Е. Левина объясняет фонетико-фонематические нарушения, часто выступающие в речи детей с общим недоразвитием речи в сочетании с лексико-грамматическими. Причем соотношение нарушенных компонентов может быть различным. В некоторых случаях отмечается преобладание фонематических нарушений над фонетическими, лексико-грамматических нарушений над нарушениями звуковой стороны речи. [8]

Н.А. Никашина также указывает, что общее недоразвитие речи выражается в нарушении произношения отдельных звуков, неправильном воспроизведении слоговой структуры слова, недостатках словарного запаса и грамматического строя речи. При этом в проявлении недостатков устной речи у детей нет единообразия, так как “у одних отклонения больше касаются фонетико-фонематического развития, а меньше - лексико-грамматического, у других более выраженными являются нарушения лексико-грамматического строя”.

Несформированность звукопроизношения как один из симптомов общего недоразвития речи выделяется всеми исследователями. Нарушение этого языкового компонента отмечено Р.Е. Левиной, которая описывала следующие виды нарушения звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи: отсутствие звука, когда звук либо опускается, либо замещается родственными звуками; неправильное (атипичное) произношение звука; неправильное использование звука при умении правильно его артикулировать.

Эти же особенности речи детей с общим речевым недоразвитием отмечала Н.А. Никашина, в работах которой указано, что нарушение речи может быть выражено отсутствием или неправильным произношением звука, а также случаями, когда ребенок может правильно произносить звук, но в самостоятельной речи заменяет одни звуки другими, близкими по артикуляции. [9]

Нарушение звукопроизношения при общем недоразвитии речи не рассматривалось исследователями как изолированный дефект. В ряде работ отмечается, что грубые дефекты произношения звуков проявляется у детей одновременно с затруднениями в овладении фонематическими процессами и слоговой структурой слова (Р.Е. Левина).

Недоразвитие фонематических процессов в ряде случаев может проявляться тяжелее, чем собственно нарушение звукопроизношения, как считает Р.Е.Левина, и препятствует формированию у ребенка элементов анализа звукового состава слова и предпосылок языкового обобщения. [7]

Среди нарушений слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Т.Б. Филичева и другие авторы отмечают разнообразные дефекты: пропуски звуков и слогов, добавление слогов и звуков, укорочение слова, перестановки звуков и слогов. [7,8,16]

Отсутствие единообразия дефекта языковых компонентов приводит к тому, что общее недоразвитие речи проявляется у детей в различной степени. В работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной и других авторов дана характеристика проявления общего недоразвития речи. Р.Е. Левина отмечала, что речевое недоразвитие имеет разное проявление: у одних детей наблюдается полное отсутствие общепринятых форм речи или зачаточное ее состояние; у некоторых речь оказывается более сформированной при наличии в ней признаков значительного отставания от нормы; у части детей наблюдается развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.[9]

В исследованиях Р.Е. Левиной было введено и используется до настоящего времени понятие уровней речевого развития: при первом у ребенка отсутствует общеупотребительная речь, при втором появляются начатки общеупотребительной речи, третьему соответствует развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Используя в своих работах понятие уровней речевого развития, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова подчеркивали, что это разделение крайне условно, так как структура речевого нарушения при разных уровнях речевого развития не изменяется (остаются нарушенными все речевые компоненты), но речь детей значительно отличается степенью проявления нарушения этих компонентов.

В работах Р.Е. Левиной, и Н.А. Никашиной, характеризующих уровни речевого развития детей, дается представление о проявлении нарушений звукопроизношения, лексики, грамматики, особенностей связной речи у детей с разными уровнями развития речи. Характеризуя нарушения речи при первом уровне речевого развития, исследователи отмечают, “что в речи отсутствуют словесные средства общения ребенка: ребенок использует крайне ограниченное количество звукокомплексов и звукоподражательных слов, незначительное количество общеупотребительных слов, сильно искаженных в звуковом и слоговом отношении, речь такого ребенка аграмматична. Дети испытывают трудности при понимании обращенной речи, особенно грамматического значения существительных, предъявленных вне контекста.

При втором уровне речевого развития в речи ребенка, увеличивается использование лексических и грамматических средств речи: ребенок начинает использовать слова, относящиеся к разным частям речи (в первую очередь, существительные и глаголы), появляются признаки словоизменения глаголов и существительных, но использование различных форм слова случайно и не соответствует грамматическому значению, необходимому по замыслу. Употребление предлогов крайне ограничено, чаще предлог в речи опускается. Дети делают попытки найти нужную грамматическую форму существительного, но, по мнению Р.Е. Левиной и Н.А. Никашиной, “эти попытки чаще всего остаются безуспешными”. Авторы отмечают, что понимание детьми грамматического строя речи у детей улучшается, но различение форм слова в составе разных высказываний крайне неустойчиво.

При третьем уровне речевого развития речь детей становится развернутой, значительно увеличивается словарный запас, у детей нет грубых нарушений грамматического строя речи, но обнаруживается недостаточное или неточное использование в речи усвоенных форм рода и числа существительных, вида и времени глаголов, предложно-падежных форм имен существительных. Дети активно пользуются простыми предлогами, особенно для отражения пространственных отношений (В, К, НА, ПОД, ЗА, ИЗ и др.), но в речи детей с третьим уровнем речевого развития встречается еще достаточно большое количество ошибок: предлоги пропускаются, смешиваются. По мнению Р.Е. Левиной и Н.А. Никашиной, у детей с третьим уровнем речевого развития “уже возникает потребность в употреблении предлогов, поэтому дети часто предпринимают попытки правильного применения того или другого из них”. Причем в разных речевых условиях один и тот предлог может использоваться в различных значениях. Авторы отмечают, что дети с третьим уровнем речевого развития используют предлоги в основном для передачи пространственных отношений, остальные значения (временные, разделительные, сопроводительные, причинные) выражаются с помощью предлогов реже. [9]

Разрабатывая вопрос о понятии общего недоразвития речи, все исследователи отмечали, что оно характеризует речевое недоразвитие как проявление сходной симптоматики при различных по механизмам возникновения формах речевых расстройств. Среди симптомов общего недоразвития речи всеми исследователями выделяются поздние сроки появления речи, нарушение понимания речевого материала, нарушение всех языковых компонентов и влияние недоразвития устной речи на процесс освоения грамоты и правописания.

Первоначально вопрос о механизмах речевого недоразвития решался как вопрос о причинах нарушений речи. Одним из первых исследователей, систематизировавших данные о причинах нарушения речевого развития, был М.Е. Хватцев, разделивший все причины речевых нарушений на внешние и внутренние, органические (анатомо-физиологические) и функциональные, социально-психологические и психоневрологические.

Клинический подход к оценке причин общего недоразвития речи просматривался и в дальнейших исследованиях. В работах Г.В. Гуровец, С.И. Маевской, Б.И. Шостак, в качестве причин речевого недоразвития называются факторы, действующие на ребенка в различные значимые для речевого развития периоды его жизни.

В частности, Б.И .Шостак, характеризуя этиологические факторы недоразвития речи, указывала различные причины в пренатальный, натальный и постнатальный период развития: инфекции, интоксикации матери и плода, травмы матери в период беременности и травмы самого ребенка, ослабленность, астенизация ребенка и другие причины.

В исследованиях Р.Е.Левиной встречаются утверждения о том, что отклонения в развитии речи в том или ином виде отмечаются при разнообразных аномалиях развития, что создает объективные трудности распознавания и правильной оценки речевой патологии у детей.[8]

Характеризуя причины общего недоразвития речи, Р.Е. Левина отмечала, что лишь немногие случаи проявления речевого недоразвития непосредственно связаны с причиной, его породившей. В большинстве случаев у детей наблюдается сложная система взаимоотношений первичного дефекта и его вторичных последствий. Поэтому, по мнению Р.Е. Левиной, а вслед за ней и ряда современных исследователей (Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Соботович и др.), при одной и той же речевой патологии языковая система может страдать по-разному. В то же время одна и та же симптоматика может наблюдаться при различных по механизмам возникновения формах речевых расстройств. В большинстве случаев исследователи сходятся во мнении, что механизмом общего недоразвития речи может являться моторная, сенсорная, сенсомоторная алалия, детская афазия, дизартрия (Е.М. Мастюкова, Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирова, Л.М. Чудинова и др.). [9]

Анализ симптомов общего недоразвития речи позволяет авторам описывать однородные проявления нарушения речи у детей с различными аномалиями речевого развития. Хотя в ряде исследований была сделана попытка выявить общие механизмы нарушений для различных по этиологии и проявлениям речевых патологий, данная проблема до настоящего времени остается одной из актуальных, но недостаточно разработанных. Вслед за Н.И. Жинкиным, который под механизмом понимает связь и взаимодействие элементов в ходе какого-либо процесса, механизм речевого нарушения следует понимать как нарушение связи и взаимодействия языковых элементов в процессе порождения речи.

Попытки выявить и сформулировать общие для различных нарушений речи механизмы, приводящие, несмотря на разницу первичных дефектов, к речевым нарушениям сходной структуры, были предприняты в целом ряде исследований. Эту проблему пытались решить Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова. Анализируя письменные работы детей с общим недоразвитием речи, Л.Ф. Спирова выявила большое число ошибок, указывающих на недостаточное осознание детьми закономерностей языка и обобщение языкового материала, и качестве механизма речевого недоразвития она рассматривает нарушение способности к языковому обобщению.

Такую же точку зрения на механизм речевого нарушения высказывала Н.А. Никашина, отмечавшая, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточность умения выделять и обобщать звуковые и морфологические элементы слов. В силу этого Н.А. Никашина одним из важнейших направлений в работе считала развитие у детей способности наблюдать и обобщать некоторые языковые явления.

Б.М. Гриншпун, анализируя особенности логопедической работы с детьми-алаликами дошкольного возраста, речь которых относится к первому уровню речевого развития, отмечает, что их речевое развитие отличается от онтогенетического развития нормально говорящих детей по количественным и качественным показателям. Механизм речевого недоразвития Б.М. Гриншпун связывает с невозможностью овладеть языковой системой, т. е. по мнению автора, у детей-алаликов, у которых недоразвитие речи соответствует первому уровню речевого развития по классификации Р.Е. Левиной, формируется не речевая деятельность, опосредованная системой языковых знаков, а накапливаются лишь отдельные речевые действия и отдельные языковые знаки, то есть,  
 не создается система языка.[18]

Глава 2. Характеристика речи детей при общем недоразвитии речи IV уровня

недоразвитие речь нарушение

Четвертый уровень недоразвития речи выделила Т.Б.Филичева. К нему относятся дети с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Незначительные нарушения всех компонентов языка выявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий.

В речи детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости. Преобладают элизии, причем в основном в сокращении звуков, и только в единичных случаях - пропуски слогов. Также отмечаются парафазии, чаще - перестановки звуков, реже слогов; незначительный процент - персеверации и добавления слогов и звуков.

Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанной речи. Незаконченность формирования звуковой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта ососбенность является важным показателем еще не закончившегося до конца процесса фонемообразования. [16]

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены у этих детей и отдельные нарушения смысловой речи. Так, при достаточно разнообразном предметном словаре отсутсвуют слова, обозначающие некоторых животных и птиц (пингвин, страус), растений (кактус, вьюн), людей разных профессий (фотограф, телефонистка,библиотекарь), частей тела (подбородок, веки, ступня). При ответах смешиваются родовые и видовые понятия (ворона, гусь - птичка, деревья -елочки, лес - березки).

При обозначении действий и признаков предметов некоторые дети пользуются типовыми названиями и названиями приблизительного значения: овальный - круглый; переписал - писал. Характер лексических ошибок проявляется в замене слов, близких по ситуации (дядя красит щеткой забор - вместо «дядя красит кистью забор; кошка катает мяч - вместо «клубок»), в смешении признаков (высокий забор - длинный; смелый мальчик - быстрый; дедушка старый - взрослый).

Имея определенный запас слов, обозначающих разные профессии, дети испытываютбольшие трудности при дифференцированном обозначении лиц мужского и женского рода; одни дети называют одинаково их (летчик- вместо «летчица»), другие предлагают свою форму словообразования, не свойственную русскому языку (лечика - вместо «летчица», развеска - разведчица, дрессир -дрессировщица, кладовка - кладовщица, барабанческая - барабанщица).

Образование слов с помощью увеличительных суффиксов также вызывает значительные затруднения: дети или повторяют названное логопедом слово (сапог - большущий сапог), или называют произвольную форму.

Стойкими остаются ошибки при употреблении:

. уменьшительно-ласкательных существительных

. существительных с суффиксами единичности

. прилагательных, образованных от существительных с различными значениями соотнесенности

. прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально-волевое и физическое состояние объектов

. притяжательных прилагательных.

На фоне пользования многими сложными словами, которые часто встречаются в речевой практике (листопад, снегопад, самолет, вертолет и т.д.), отмечаются стойкие трудности в образовании малознакомых сложных слов (вместо книголюб - книжник; ледокол - легопад, леготник, далекол; пчеловод - пчелы, пчельник, пчеловик; сталевар - сталь, столица). [17]

Своеобразие ограниченности словарного запаса наиболее ярко обнаруживается при сравнении с нормой.

Значительное количество ошибок падает на образование существительных с суффиксами эмоциональной оценки, единичности, деятеля. Обнаруживаются стойкие трудности в образовании отыменных прилагательных (со значениями соотнесенности с продуктами питания, материалами), отглагольных, относительных прилагательных («-чив»,   
«-лив»), а также сложных слов.

Можно полагать, что указанные проявления объясняются тем, что в силу ограниченности речевой практики дети даже в пассивном плане не имеют возможности усваивать перечисленные категории.

К этому следует добавить, что обнаружить указанные пробелы в усвоении словарного запаса удалось лишь при скрупулезном обследовании с использованием обширного лексического материала. Как показало изучение практического опыта диагностики недоразвития речи, логопеды, как правило, ограничиваются предъявлением лишь 5-6 слов, из которых многие являются часто употребляемыми и хорошо знакомыми детям. Это приводит к ошибочным заключениям.

При оценке сформированности лексических средств языка устанавливается, как дети выражают «системные связи и отношения, существующие внутри лексических групп». Дети с четвертым уровнем речевого развития достаточно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, указывающих на размер предмета (большой - маленький), пространственную противоположность (далеко - близко), оценочную характеристику (плохой - хороший). Трудности проявляются в выражении антонимических отношений следующих слов: бег - хождение, бежать, ходить, не бег; жадность - не жадность, вежливость; вежливость - злой, доброта, не вежливость.

Правильность называния антонимов во многом зависит от степени абстрактности предложенных пар слов. Так, совсем недоступным является задание на подбор противоположных по значению слов: молодость, свет, румяное лицо, передняя дверь, разные игрушки. В ответах детей чаще встречаются исходные слова с частицей «не-« (не румяное лицо, немолодость, несвет, неразные), в отдельных случаях называются варианты, не свойственные русскому языку (передняя дверь - задок - задник - непередничек).

С дифференциацией глаголов, включающих приставки “ото”, “вы”, также справляются не все дети: чаще подбираются слова, близкие к синонимам (пригнуть - загнуть; впустить - запустить; вкатить - закатить; отнимать - забирать).

Недостаточный уровень лексических средств языка особенно ярко проступает у этих детей в понимании и употреблении слов, фраз, пословиц с переносным значением. Например, “румяный, как яблоко” трактуется ребенком как “много съел яблок”; “столкнуться нос к носу” - “ударились носами”; “горячее сердце” - “обжечься можно”; “не плюй в колодец - пригодиться воды напиться” - “плевать нехорошо, пить нечего будет”; “готовь сани летом” - “летом забрали санки с балкона”.

Анализ особенностей грамматического оформления речи детей позволяет выявить ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, сложных предлогов (в зоопарке кормили белков, лисов, собаков); в использовании некоторых предлогов (выглянул из двери - “выглянул из-за двери”; упал из стола - “упал со стола”; мяч лежит около стола и стула - вместо “между столом и стулом”). Кроме того, в отдельных случаях отмечаются нарушения согласования прилагательных с существительными, когда в одном предложении находятся существительные мужского и женского рода (я раскрашиваю шарик красным фломастером и красным ручкой), единственного и множественного числа (я раскладываю книги на большом столах и маленьким стулах - вместо “я раскладываю книги на больших столах и маленьких стульях”), сохраняются нарушения в согласовании числительных с существительными (собачка увидела две кошки и побежала за двумя кошками).

Недостаточнаяя сформированность лексико0грамматических форм языка неоднородна. У части детей выявляется незначительное количество ошибок, и они носят непостоянный характер, причем, если детямпредлагается сравнить правильный и неправильный варианты ответа, выбор осуществляется верно.

Это свидетельствует о том, что в данном случае становление грамматического строя находится на уровне, приближающемся к норме.

У других детей затруднения носят более устойчивый характер. Даже при выборе правильного образца спустя некоторое время в самостоятельной речи они по-прежнему пользуются ошибочными формулировками. Своеобразие речевого развития этих детей тормозит темп их интеллектуального развития.

При четвертом уровне отсутствуют ошибки в употреблении простых предлогов, незначительно проявляются затруднения в согласовании прилагательных с существительными. Однако остаются выраженными трудности в использовании сложных предлогов, в согласовании числительных с существительными. Наиболее ярко эти особенности выступают в сравнении с нормой.

Особую сложность представляют для этих детей конструкции предложений с разными придаточными:

) пропуски союзов (мама предупредила, я не ходил далеко - “чтобы я не ходил далеко”);

) замена союзов (я побежал, куда сидел щенок - «где сидел щенок»);

) инверсия (наконец, все увидели долго искали которого котенка - «увидели котенка, которого долго искали»).

Следующей отличительной особенностью детей четвертого уровня недоразвития речи является совеобразие их связной речи.

. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;

. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями.

. Остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Т.Б.Филичева приводит следующие примеры самостоятельных рассказов детей, в которых присутствуют перечисленные трудности. [16]

№ 1. Рассказ по серии сюжетных картин «Спас товарища».

«Этот мальчик ловил рыбу, и этот ловил. Мальчик поймал рыбу и этот поймал. А тут удочка упала и мальчик побежал. И мальчик закричал мальчику, а тот - давай к дяди поймали рыбу. Мальчик достал этого мальчика, а дяди плывут и поймали рыбу». (Дима К., 6 л. 1 мес.).

№ 2. Рассказ на свободную тему «Воскресный день».

«Я с мамой и папой пошла в магазин. И потом я видела колобок. Пошла к своему дому. Там папа сидел мой. Из трубы дым сиял. У нас был дом хороший 2-х этажный. Я вышла гулять и навстречу был дождь».(Лена В., 6 л.).

№ 3. Пересказ рассказа «Лгун».

«Мальчик овец стережет. Ну, стал звать народ, что волк идет. «Помогите, волк идет!» А мужики видят, ну, что мальчик врет и больше, ну, не приходили. А мальчик орать: «Волк, скорей!» А мужики не идут - думали, мальчик врет. Ну, мальчик и порезал все стадо». [17]

Заключение

Таким образом, IV уровень характеризуется отсутствием нарушений звукопроизношения, а имеет место лишь недостаточно четкое различие звуков в речи. Эти дети допускают перестановки слогов и звуков, сокращения согласных при стечении, замены и пропуски слогов в речевом потоке. Дети этого уровня изредка испытывают затруднения в воспроизведении сложных, длинных слов. Эти проблемы обнаруживаются, как только у ребенка возникает необходимость усвоения новой лексики, сложной по звукослоговой структуре.

Среди недостатков фонетико-фонематического характера наряду с недостаточной сформированностью звукослоговой структуры слова отмечаются недостаточная внятность, выразительность речи, нечеткая дикция, создающие впечатление общей смазанности речи, смешение звуков, свидетельствующее о низком уровне сформированности дифференцированного восприятия фонем и являющееся важным показателем незакончившегося процесса фонемообразования. На данном уровне является возможным непосредственное обучение чтению и письму.

В предметном словаре отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных, растений, профессий людей , частей тела, частей предметов. Отвечая на вопросы, дети смешивают родовые и видовые понятия.

При обозначении действий и признаков предметов используются типовые и сходные названия. Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по значению; в поточном употреблении и смешении признаков.

Дети демонстрируют достаточную сформированность лексических средств языка и умения устанавливать системные связи и отношения, существующие внутри лексических групп. Они достаточно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов. Трудности появляются в выражении антонимических отношений абстрактных слов.

Недостаточный уровень сформированности лексических средств языка особенно ярко проявляется в понимании и употреблении фраз, пословиц с переносным .

Появляются собственные формы словообразования, не свойственные русскому языку. Но все ошибки детей, которые можно отнести к 4 уровню речевого развития при ОНР, встречаются в незначительных количествах и носят непостоянный характер.

Данный уровень характеризуется развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Литература

Алтухова Т. А. Изучение особенностей перцептивно-смысловой обработки текстов младшими школьниками с общим недоразвитием речи III и IV уровней / Алтухова Т. А., Карачевцева И. Н. // Шк. логопед. - 2005. - № 1. - С. 31-43.

Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию// Дефектология - № 2 - 1994 - с. 56-73

Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников, второе издание, М., Просвещение, 1990

Кондратенко И. Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с общим недоразвитием речи, отражающих их эмоциональные состояния и оценки // Дефектология. - 2001. - № 6. - С. 41-47.

Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : Монография. - СПб. : Каро, 2006. - 238 с.

Коновалова С. Н. Особенности овладения предикативной лексикой с общим недоразвитием речи различного генеза // Дефектология. - 2006. - № 3. - С. 59-66.

Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей-алаликов, Москва, 1951

Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии, Москва, 1968

Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской

Николаева С. М. Из опыта работы по упорядочению грамматического строя речи учащихся с нерезко выраженным ОНР // Дефектология. - 2000. - № 1. - С. 86-96.

Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи // Логопедия. - М., 1998. - С. 614-647.

Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. - 320 с.

Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6-ти лет. -- М: Гном и Д. - 2001 г.

Туманова Т. В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2003. - № 6. - С. 54-58.

Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : Практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - Изд. 3-е. - М. : Айрис-пресс ; Айрис-дидактика, 2005. - 212 с.

Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи// Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. - М., 1999. - С. 87-98, С. 137-250

Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. - М., 1999. - С. 87-98.

Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений: В 2 тт. Т.I / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОC, 1997