

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
РОДОВИДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Студент

Фрол 07.06.2023
(подпись, дата)

Фролкина Татьяна
Константиновна

Научный руководитель

Карп 07.06.2023
(подпись, дата)

к.п.н. Карпушкина Е.А.

Нормоконтролер

Карп 07.06.2023
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена
от 08.06.2023 № 10

к

защите (протокол

заседания кафедры

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5 (отлично) (протокол заседания ГЭК от 14.07.23 № 33)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали
Н.В. Голуб

Пенза, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические основы изучения проблемы родовидовых отношений у школьников	
1.1. Общая характеристика речевого развития младших школьников.....	5
1.2. Нарушения речи у детей школьного возраста.....	16
Глава II. Экспериментальная работа по обследованию родовидовых отношений школьников	
2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента.....	25
2.2. Сравнительный анализ полученных результатов.....	28
Глава III. Система коррекционных упражнений по формированию родовидовых отношений в речи у младших школьников	
3.1. Организация и условия проведения формирующего эксперимента.....	32
3.2. Содержание обучающего эксперимента.....	34
3.3. Сравнительный анализ результатов проведенного исследования.....	45
Заключение.....	48
Список литературы.....	50
Приложение.....	54

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях функционирования и развития системы народного образования как никогда остро стоит задача повышения эффективности обучения и воспитания подрастающего поколения. Это предусматривает совершенствование всех звеньев системы народного образования, улучшения качества профессиональной подготовки педагогов.

Повышение речевой культуры учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой. Известно, что одним из показателей уровня культуры человека, мышления, интеллекта является его речь, которая должна соответствовать языковым нормам.

Именно в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. При этом учитель должен помочь детям осмыслить требования к речи, учить младших школьников при формулировке мыслей следить за правильностью, точностью, разнообразием, выразительностью языковых средств.

Проблема формирования *лексического строя речи* является одной из самых актуальных проблем современной логопедии. Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения.

Необходимость знания состояния активного словаря связана с двумя основными обстоятельствами. Во-первых, при ряде речевых нарушений возникает отставание в накоплении активного словаря по сравнению со

сверстниками. Во-вторых, логопед в ходе коррекции любых нарушений речи, так или иначе обращается именно к активному словарю ребенка.

Элементы словарного состава языка, или лексики связаны многочисленными и разнообразными отношениями. Из многочисленных «измерений» лексической системы языка мы опишем родовидовые отношения между словами.

Поскольку часто в начальной школе обучаются дети, чей словарный состав в силу их общего психического состояния отличается от сверстников, данная проблема остается актуальной и требует путей решения.

Таким образом, **цель** данного **исследования** заключается в изучении родовидовых отношений в речи младших школьников и определении путей работы над данными процессами.

Объект исследования: родовидовые отношения в речи младших школьников.

Предмет исследования: система логопедической работы над родовидовыми отношениями в речи младших школьников.

Гипотеза: использование комплекса специальных упражнений способствует устранению недочетов в использовании родовидовых отношений младшими школьниками.

Задачи исследования:

1. Изучить методическую, лингвистическую, педагогическую литературу по теме исследования.
2. Выявить особенности использования родовидовых отношений в речи младшими школьниками.
3. Создать комплекс упражнений, направленных на коррекцию недочетов использования родовидовых отношений в речи младших школьников.
4. Экспериментально проверить эффективность данного комплекса упражнений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РОДОВИДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Общая характеристика речевого развития младших школьников

Содержание и форма речи человека зависят от его возраста, ситуации, опыта, темперамента, характера, способностей, интересов, состояний. С помощью речи обучаемые изучают учебный материал, общаются, влияют друг на друга и воздействуют на себя в процессе самовнушения. Чем активнее обучаемые совершенствуют устную, письменную и другие виды речи, пополняют свой словарь, тем лучше уровень их познавательных возможностей и культуры.

Поэтому далее в своей работе постараемся рассмотреть особенности развития речи младших школьников.

С.Н. Цейтлин [39] считает, что развитие речи определяется потребностью ребенка в общении. На протяжении всего детства ребенок интенсивно осваивает речь. Развивающаяся речь в фонетическом и грамматическом периодах еще не отделена от неречевого поведения, т.е. ситуативна: она может быть понята только с учетом ситуации, в которую включен ребенок. В это время эквивалентом предложения может являться отдельное слово, отражающее ту или иную предметную ситуацию. Особенность ситуативной речи – в ее изобразительном характере. Ребенок больше изображает, чем высказывает. Он широко использует мимику, пантомиму, жесты, интонацию и другие выразительные средства. Позднее, когда перед ребенком встает новая задача: говорить о предмете, находящемся за пределами непосредственной ситуации, в которой он находится, так, чтобы его понял любой слушатель, – он овладевает формой речи, целиком понятной из ее контекста.

Т.А. Фотекова [37] считает, что первая форма речи, возникающая у ребенка, – диалог; это громкая внешняя речь. Затем развивается другая форма – та, которой сопровождаются действия; она тоже громкая, но служит

не для общения, а является скорее «речью для себя», «эгоцентрической». Объем этой формы речи в три года достигает наибольшей величины (75% всей речи), от трех до шести лет постепенно убывает, а после семи лет она практически исчезает. Эгоцентрическая речь тоже имеет социальный характер. Это видно из экспериментов, когда ребенка, речь которого находилась на стадии эгоцентризма, помещали в группу не понимавших его детей (глухонемых или иноязычных), так что какое бы то ни было речевое общение исключалось. Оказалось, что в этой ситуации у наблюдаемого ребенка возникал регресс – эгоцентрическая речь практически исчезала (ребенок переставал говорить и сам с собой).

Л.С. Выготский [9] говорит, что эгоцентрическая речь программирует выход из затруднительного для ребенка положения, а в дальнейшем включается в процессы мышления, выполняя роль планирования действий и организации поведения. Она представляет собой переходную ступень от внешней речи к внутренней. Уходя внутрь, интериоризируясь, речь существенно меняет свой синтаксис. Как показали эксперименты Л.С. Выготского [9], внутренняя речь не содержит подлежащего, а лишь указывает, что нужно выполнить, в какую сторону направить действие.

Подавляющее большинство детей в возрасте до 6 лет вначале воспринимает предложение как единое смысловое целое. Отдельные слова в предложении выделяются ребенком лишь постольку, поскольку они связаны с наглядными представлениями.

Л.А. Венгер, В.С. Мухина [4] утверждают, что начиная расчленять предложения, ребенок прежде всего выделяет конкретные категории слов – существительные и глаголы. Позднее всего он выделяет более абстрактные категории – предлоги и союзы, поскольку они лишены предметной значимости и выражают лишь отношения между предметами. Дети в возрасте до 6 лет плохо вычленяют отношения, поэтому запас активно употребляемых ими слов характеризуется резким преобладанием существительных и глаголов над прилагательными и числительными и тем

более над предложениями и союзами. Естественно, что при этом во время восприятия речи у ребенка возникает конкретный образ ситуации, соответствующей буквальному значению словосочетания.

Слово наполняется значением не сразу, а в процессе накопления у ребенка собственного опыта. В первые полтора года жизни значения предмета, действия и признака для ребенка эквивалентны. В этот период, например слово «тпру» может означать и лошадь, и кнут, и поехали, и остановились. Лишь в тот момент, когда к этому аморфному слову присоединяется суффикс, значение слова резко сужается: «тпру» превращается в «тпрунька» и начинает обозначать только определенный предмет (лошадь), перестав относиться к действиям или качествам, говорит А.Н. Гвоздев [10].

Сужение значений отдельного слова требует расширения словарного запаса, поэтому с появлением первых суффиксов связан скачок в обогащении словаря ребенка. Выделение новых частей слова (например суффикса) направляет категоризацию, поскольку каждая из них помещает слово в новое смысловое поле. Так, слово «чернильница» не просто обозначает предмет, а сразу же вводит его в целую систему смысловых полей. Корень «черн-», обозначающий цвет, включает этот признак в смысловое поле цвета, т.е. в ряд других обозначений цвета (белый, желтый, светлый, темный). Суффикс «-ил-» указывает на функцию орудия и вносит слово «чернила» в смысловое поле предметов, обладающих тем же признаком (белила, зубило, мыло). Суффикс «-ниц-» выделяет еще один существенный признак – вместилища (сахарница, перечница, кофейница, мыльница) [10].

В.В. Демичева, И.А. Устименко [12] утверждают, что к моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Если трехлетний нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний – от 3000 до 7000 слов. Словарь ребенка в начальных классах

состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных союзов.

Наряду с расширением словаря расширяется и смысловая наполненность слов. Значение слова уточняется в детском возрасте постепенно. Вначале за словом стоит случайное объединение тех впечатлений, которые ребенок получает от внешнего мира в момент звучания этого слова. Затем в слове объединяются отдельные, не обязательно существенные, наглядные признаки конкретных практических ситуаций, и значительно позже, только подростком, человек начинает обозначать словами отвлеченные категории. Слово – сосуд, который дан ребенку готовым, но наполняет он его содержанием самостоятельно, поэтому значения слов у ребенка иные, чем у взрослого человека. Ребенок ориентируется, главным образом, на свой личный опыт. Объединяя предметы в классы, он исходит не из существенных, а из наиболее бросающихся в глаза признаков. На первых порах слово у него обозначает не понятие, а комплекс, в котором предметы собраны по произвольным признакам [10].

Как отмечает Р.С. Немов [30, С. 54], «с поступлением ребенка в школу в число ведущих наряду с общением и игрой выдвигается *учебная деятельность*. В развитии детей младшего школьного возраста этой деятельности принадлежит особая роль. Именно она определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и *общения*». Расширяется сферы и содержание общения младших школьников с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний.

Однако школьный курс способствует формированию произвольной, развернутой речи, учит ее планировать. На занятиях учитель ставит перед учащимися задачу научиться давать полные и развернутые ответы на вопрос, рассказывать по определенному плану, не повторяться, говорить правильно, законченными предложениями, связно пересказывать большой по объему материал. Передача рассказов, вывод и формулировка правил строится как

монолог. В процессе учебной деятельности учащиеся должны овладеть произвольной, активной, программированной, коммуникативной и монологической речью [12, С. 146].

Литовский психолог Р. Жукаускаене пишет: «Дети в возрасте от 9 до 11 лет в среднем употребляют около 5000 новых слов. Ребенок школьного возраста употребляет слово точнее по его значению, семантические знания все лучше систематизируются и располагаются в иерархию. Взрослея ребенок все лучше может объяснить значение слова. Например: в начале ребенок характеризует слово по его функциям или внешнему виде, позже характеризует более абстрактно, употребляет синонимы, разделяет предметы по категориям. Это означает, что дети более старшего возраста умеют абстрактно объяснять значение слов, переходить от значения, основанного на собственных ощущениях и опыте, к более обобщенному, полученному из информации других людей» [20, С. 252].

«Заботясь об обогащении лексикона детей, мы должны понимать, что и слова, усваиваемые детьми, распадаются на два разряда. В первый из них, который можно назвать *активным запасом слов*, входят те слова, которые ребенок не только понимает, но активно, сознательно, при всяком подходящем случае вставляет в свою речь. Ко второму, *пассивному запасу слов* относятся слова, которые человек понимает, связывает с определенным представлением, но которые в речь его не входят. Новое предлагаемое слово пополнит словесный активный запас детей только в том случае, если оно будет закреплено. Мало произнести его раз, другой. Дети должны воспринимать его слухом и сознанием возможно чаще», – рекомендуют С.Н. Карпова, Э.И. Труве [19, С. 46].

В младшем школьном возрасте ребенок постепенно начинает овладевать письменной речью. Она более абстрагирована от ситуации. Иначе мотивирована. Значительно произвольнее, чем устная речь. Письменная речь – это особый способ общения и становления мысли. Д.Б. Эльконин [41] выделяет несколько специфических особенностей письменной речи по

сравнению с устной. Во-первых – это большая произвольность. Умение расчленить слово на составляющие его звуки – первая произвольная операция, которой должен овладеть ребенок при письме. Затем следует умение придать мысли синтаксически развитую форму, что требует расчленения самой мысли, представляющей в момент своего возникновения нерасчлененное смысловое целое. Приучая ребенка к расчленению потока мысли, к ее оформлению и развернутому выражению, письменная речь тем самым дисциплинирует мышление. Письменные структуры ребенок воспринимает и запоминает главным образом благодаря чтению. Чтение является тем предметом школьного обучения, который пробивает дорогу самостоятельному овладению письменной речью. Запоминаемые при чтении структуры письменной речи постепенно становятся структурными формами собственной мысли ребенка и ее оформления. Однако это возможно только в том случае, если у ребенка формируется способность ориентироваться на общение с воображаемым читателем, способного понять его авторскую точку зрения.

Н.В. Новотворцева пишет: «*Письменная речь* лишена жеста, интонации и должна быть (в отличии от внутренней) более развернутой, однако для младшего школьника перевод внутренней речи в письменную вначале очень труден» [31, С. 134].

Исходя из исследований литовского психолога А. Гучаса [32] можно сказать, что письменная речь младшего школьника беднее, чем устная. Однако, при правильном развитии речи ребенка, эта разница быстро пропадает. Об этом можно судить из таблицы 1.

Таблица 1

Разница слов в устной и письменной речи учащегося (по А. Гучасу)

Возраст ребенка	Количество слов

	Устная речь	Письменная речь
8 л 4 мес.	2462	1596
10 л 6 мес.	4119	3279
12 л 4 мес.	2408	2681
14 л 3 мес.	2331	2902

«Каждое слово выученное ребенком кажется ему важным. Часто новое слово имеет общий корень с уже знакомым словом, поэтому ребенку легче его запомнить. Если ребенку школьного возраста помочь понять, чем одни слова связаны с другими, их словарь быстро увеличивается», – советует в своих работах психолог Е.И. Тихеева [28, С. 56].

По данным исследования М.Д. Цвиянович, они показывают, что уже к 3-ему классу, в письменной речи учащихся выше процент существительных и прилагательных, в ней меньше местоимений и союзов, засоряющих устную речь. Здесь присутствуют простые распространенные предложения (71%). Количество слов колеблется от 30 до 150. Письменные работы короче, в них меньше слов-повторений, не так часты однообразные соединительные союзы, особенно «и». Следовательно, уже к 3-4-ому классу письменная речь учащихся в некотором отношении превосходит устную, приобретая форму книжной, литературной речи [2].

Огромную роль в развитии речи учащихся играет овладение письмом, специально *грамматикой* и *орфографией*. Опираясь на исследования многих психологов А.Ф. Обухова пишет: «Прежде всего повышаются требования к звуковому анализу слова: слуховой образ превращается в зрительно-двигательный, т.е. поэлементно воссоздается. Ребенку необходимо научиться различать произношение и написание... К концу начального обучения дети могут свободно менять время излагаемого, лицо, от имени которого ведется изложение, составить рассказ на заданную тему по написанному плану или

данному названию, могут успешно использовать основные грамматические конструкции» [9, С. 257].

Автор пишет, что при обучении анализу состава слова, подбирая однокоренные, родственные слова, изменяя смысл слова путем подстановки различных приставок или включения суффиксов, дети осваивают лексику родного языка, подбирают нужные слова для выражения своих мыслей и точного определения качества предметов. В построении предложений, в пересказах и сочинениях школьники осваивают правила орфографии и овладевают синтаксисом [9, С. 258].

«Развитие речи у младшего школьника выражается в том, что у него вырабатывается навык *чтения*, т.е. достаточно быстрое и правильное узнавание букв и их сочетаний и превращение увиденных знаков в произносимые звуки, звукосочетания, т.е. в слова. Осмысленность чтения проявляется в том, что появляются правильные интонации, дети обращают внимание на знаки, стоящие в конце предложения: точку, вопросительный и восклицательный знаки. Позже осмысленность чтения начинает проявляться во все более тонкой интонационной его выразительности», – отмечает А.А. Люблинская [28, С. 296-297].

Однако «понимающее» чтение дается не сразу. Здесь особенно помогает выразительное чтение вслух учителем, а затем и самими учениками.

Психолог П.П. Блонский [3] указывает на важность процесса перехода от громкого чтения к чтению про себя, т.е. *интериоризация чтения*. В результате которого обнаружено несколько форм речевого поведения детей:

1. *Развернутый шепот* – отчетливое и полное проговаривание слов и фраз с уменьшением громкости.
2. *Редуцированный шепот* – проговаривание отдельных слогов слова при торможении остальных.
3. *Беззвучное шевеление губ* – действие инерции внешнего проговаривания, но без участия голоса.

4. *Невокализированное вздрагивание губ*, возникающее, как правило, в начале чтения и исчезающее по прочтении первых фраз.

5. *Чтение одними глазами*, приближающееся по внешним показателям к молчаливому чтению старших детей и взрослых [3, С. 162].

Действительно, обучение чтению знаменует собой принципиальный прогресс в умственном развитии ребенка. Овладев чтением, ребенок впервые может регулировать свое поведение независимо от неизбежной ограниченности непосредственных контактов; теперь он способен сам активно впитывать опыт человечества, обобщенный в текстах. На первых этапах овладения чтением дети нередко предпочитают тексты, знакомые им до обучения. Это обстоятельство иногда даже тревожит некоторых родителей – не отстает ли их отпрыск в умственном развитии? А между тем это нормальный и необходимый этап его совершенствования. Допустим, ребенок знает какой-то стишок наизусть. Теперь, когда он его прочитывает, задача понимания сводится только к процессу узнавания. Здесь осмысления не требуется, поскольку оно было достигнуто ранее, когда ребенку прочли и объяснили этот стишок, помогли соотнести смысл стишка с доступным ему личным опытом. Коль скоро понимать стишок теперь не надо – задача существенно упрощается и при чтении незнакомого текста можно использовать этот прием и соотнести смысл прочитанного с личным опытом – только самостоятельно. Постепенно исходный способ анализа текста, который осуществлялся на основании только личного опыта, изменяется. Он дополняется новым и теперь может производиться двумя способами: как раньше – на базе своего опыта, и на основе усвоенного при чтении обобщенного опыта человечества. Однако и потом, когда чтение станет автоматическим, только соотнесение читаемого с личным опытом будет осознаваться как понимание.

Итак, для того чтобы выразить свою мысль письменно, ребенок предварительно должен создать воображаемую ситуацию. Сначала переход в воображаемую ситуацию для детей труден, поэтому они используют ряд

облегчающих приемов: составляют текст, опирающийся на конкретную ситуацию своей жизни, конкретизируют диалог, внося в него описательно-ситуативные моменты и реплики, ориентированные на читателя. Поэтому такое большое значение для развития письменной речи имеет работа с детьми над планом прочитанного и над планом детского рассказа. До тех пор пока нет внутреннего плана, они пытаются строить сочинение по принципам организации внешней речи, а это неудобно. Положение меняется, и построение рассказа облегчается, только когда внешний план станет внутренним. Переход от устной к письменной речи на первых порах обычно рекомендуют осуществлять с помощью даваемых детям вопросника или картинок, играющих роль плана. Максимальные возможности письменной речи обнаруживаются, по мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в практике свободного письма. Этому в начальной школе надо уделять максимум внимания. Научившись технике письма, дети обычно начинают писать самостоятельно. Они оформляют журналы, пишут объявления, письма, дневники, сценарии к кинофильмам. Это вплетается в ткань детской игры и нередко занимает довольно большое место в жизни младшего школьника.

Еще один источник письменной речи – устные ответы учащихся перед классом, которые строятся по канонам письменной речи: они подробны, адресованы коллективному слушателю, насыщены абстрактным содержанием школьных знаний, рассуждениями, обоснованиями. В условиях школьного урока, когда учитель предлагает ребенку отвечать на вопросы или просит пересказать услышанный текст, от ученика требуют работы над словом, предложением и связной речью.

В письменной речи чаще, чем в устной, встречается логически развернутая мотивировка ответа на вопрос. Ассоциация в письменной речи в основном ориентирована на смысл слова-раздражителя и стимулирует главным образом процессы внутреннего внимания, в то время как устная речь в целом ряде случаев осложнена ситуативными моментами, которые она

не в силах преодолеть. Это убедительно свидетельствует о том, что мышление гораздо более тесно связано с письменной речью, чем с устной.

Психолог И.Ю. Кулагина связывает *развитие речи* младших школьников и умения читать и писать с изменением *мышления* и понимания учащихся. От доминирования наглядно-действенного и элементарного образного мышления, от допонятийного уровня развития и бедного логического размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий. Происходит усвоение и активное использование речи как средства мышления, для решения разнообразных задач. Развитие идет успешнее, если ребенка обучают вести рассуждения вслух, словами воспроизводить ход мысли и называть полученный результат [7, С. 128].

Литовские психологи: Г. Буткене, А. Кепалайте обращают внимание на изменения в общении младших школьников. «Восьмилетний ребенок может использовать один тип слов и грамматики при общении с учителем, другой – при общении со взрослым родственником, и третий – при общении с со своими друзьями, сверстниками» [14, С.254].

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что речь детей в младшем школьном возрасте претерпевает различные изменения и всесторонне развивается под воздействием учебного процесса. Раскрывается все функции речи, а это значит, что ребенок учится планировать, высказывать свои замыслы языковыми средствами, предвидеть возможные реакции собеседника, меняющиеся условия общения, контролировать свою речевую деятельность.

1.2. Нарушения речи у детей школьного возраста

Нарушения речи у школьников связаны с разными причинами, имеют разный характер, по-разному сказываются на общем развитии и успешности обучения учащихся.

Иногда у школьников отмечаются бедность словарного запаса, нарушения грамматического строя и связной речи, несформированность звукопроизношения, неполноценность фонематического восприятия. Это приводит к тому, что ребенок не может четко, полно и правильно излагать мысли.

А.Д. Вильшанская [7] считает, что некоторые недостатки речи могут быть вызваны болезненными явлениями: неправильное строение или нарушение подвижности органов речи, снижение слуха или зрения, нарушения нервной системы у ребенка. В других случаях недостатки речи являются следствиями педагогической запущенности: с ребенком мало общались, окружающие близкие имеют плохую речь, на нарушение не обращали внимания, считая его обычной «детскостью» речи. Своевременно не преодоленные фонетические своеобразия детской речи в школьном возрасте уже имеют устойчивый характер и труднее поддаются исправлению так как у ребенка сформировался и закрепился навык неправильного произношения звуков. Как правило, нарушения речи у школьников имеют ту же картину, что и у детей более младшего возраста. И только в единичных случаях может быть, что в дошкольном возрасте у ребенка все в порядке, а в период школьного обучения появилось нарушение речи.

При всем разнообразии имеющихся у школьников речевых нарушений условно выделяются группы детей с *фонетической* или *фонетико-фонематической недостаточностью*; к таким нарушениям относятся дислалия механическая и функциональная, ринолалия и дизартрия. Другую сводную группу составляют дети с *общим недоразвитием речи* (алалия, ринолалия, дизартрия). Есть и группа учащихся с *нарушением темпо-*

ритмической организации речи – это несудорожные или судорожные нарушения. К последним относятся случаи заикания невротического или неврозоподобного характера.

Расстройства письменной речи (чтения и письма) у школьников с нарушением речи – явление очень распространенное. Оно обусловлено нарушениями устной речи детей, несформированностью у них языковых обобщений: фонетических, морфологических и синтаксических.

Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова [25] отмечают, что дети с речевыми нарушениями, которые не имели достаточного стажа полноценного речевого общения, не проделали в дошкольном возрасте необходимой для усвоения грамотой работы по анализу и синтезу языкового материала разного уровня (звуковой состав, словарный запас, грамматический строй, связная речь), неминуемо оказываются неуспевающими.

Общая готовность к школьному обучению предполагает целостное, гармоничное развитие ребенка, у которого должны быть развиты все, а не отдельные стороны личности. Недоразвитие любой сферы (умственной, эмоционально-волевой, практически действенной, речевой) может стать причиной неуспеваемости в школе.

Н.А. Менчинская [29] говорит о том, что поступление в школу ребенка, плохо к ней подготовленного по речи, имеет неблагоприятные последствия для дальнейшего его развития, если не будут предприняты необходимые психолого-медико-педагогические меры. Такие дети из-за несформированности звуковой и лексико-грамматической сторон речи оказываются в числе стойко неуспевающих по родному языку и математике.

В зависимости от тяжести речевого нарушения дети школьного возраста получают разного вида логопедическую помощь. Слабо выраженные, частичные (парциальные) нарушения преодолеваются на занятиях в логопедическом кабинете, система которых широко развита и оснащена соответствующей методической документацией (разработаны нормативы по определению контингента детей, подлежащих занятиям,

имеются рекомендации по планированию и организации занятий и т.д.). логопедические занятия проводятся параллельно со школьным обучением, в дополнение к нему, но ни в коем случае не дублируют работу учителя начальных классов. Это коррекционно-развивающие занятия.

В задачи логопедического пункта при общеобразовательной школе входит исправление нарушений устной и письменной речи учащихся, пропаганда коррекционно-логопедических знаний среди педагогов и родителей, своевременное выявление нарушений и предупреждение возможных вторичных нарушений в структуре дефекта ребенка, вызванных имеющимся нарушением речи, утверждает Т.В. Волосовец [33].

Наряду с восполнением в развитии речи на логопедических занятиях у ребенка формируются полноценные знания, умения и навыки в области языка. В результате ситуации постоянного неуспеха у ряда учащихся возникает отрицательное отношение к учению, поэтому на коррекционных занятиях проводится работа, направленная на стимулирование развития познавательной активности детей, на формирование приемов умственной работы, необходимых для овладения грамматикой.

Дети, имеющие нарушения речи, как правило, обучаются в классах коррекционно-развивающего обучения.

Согласно положению о логопедических пунктах при общеобразовательных школах, с детьми, обучающимися в классах коррекционно-развивающего обучения логопед проводит индивидуальные и фронтальные занятия по коррекции речевого развития. В данных классах обучаются дети, имеющие задержку психического развития различного генеза. Поэтому нами предпринята попытка охарактеризовать данных детей.

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) Т.В. Егорова, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, И.А. Менчинская, Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, У.В. Ульенкова, Г.В. Шаумаров, П.Б.Шонин отмечают значительное замедление психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой.

Исследования восприятия свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР имеются отклонения в процессах переработки сенсорной информации. За определенное время дети с ЗПР воспринимают меньший объем материала, чем нормально развивающиеся сверстники. При усложнении условий различия становятся более выраженными. Скорость восприятия у детей с ЗПР заметно снижается при любом отклонении от оптимальных условий.

Недостатки зрительного восприятия приводят к бедности и недифференцированности зрительных представлений, что ограничивает возможности наглядно-образного мышления и отрицательно влияет на овладение зрительными образами букв и цифр, и приводит к трудностям в обучении грамоте.

Отмечаются также недостатки пространственного восприятия. Оно формируется в процессе сложного взаимодействия зрения, движения анализатора, осязания. Это взаимодействие складывается неполноценным (обучение чтению, письму, где большое значение имеют различия в расположении элементов).

Исследователи Т.В. Егорова, В.Л. Подобед, Н.Г. Поддубная отмечают, что в структуре дефекта познавательной деятельности детей с ЗПР большое место занимают нарушения памяти. Особенно ярко эти нарушения проявляются у младших школьников, когда ведущей является учебная деятельность. Известно, что, необходимым условием успешной учебной деятельности является сформированная память.

В.В. Лайло [21] считает, что важную роль играет произвольная память. С ее помощью можно добиться больших результатов, но дети с ЗПР овладевают учебным материалом на основе произвольного запоминания с гораздо меньшим успехом, чем нормально развивающиеся сверстники. Значит продуктивность произвольного запоминания детей с ЗПР значительно меньше, чем в норме. Это объясняется несколькими причинами: пониженной познавательной активностью (проявляется на стадии воспроизведения, когда ребенка просят выполнить что-то из того, что не

просили запомнить). Попытки использовать опоры не всегда приводят к хорошему результату, возникает больше ошибок. Поэтому необходимо специально активизировать познавательную активность. Хорошо использовать прием фонематического анализа. Причем ребенок сосредотачивается не на использовании приема, а на материале, с которым действует.

С возрастом все большую роль начинает играть произвольная память. Она становится целенаправленной, сознательно регулируемой деятельностью по запечатлению, сохранению и воспроизведению информации. Мнемические задачи, встающие перед школьниками, различны по своему характеру. Это касается и времени, и точности. Эти задачи решаются только на базе полноценной произвольной памяти. Дети с ЗПР до 4 класса не понимают специфики мнемических задач и не владеют приемами смыслового заучивания.

На памяти отражается неустойчивость внимания детей с ЗПР. При заучивании материала эти дети часто отвлекаются. При использовании приемов запоминания часто соскальзывают с цели.

Эффективность произвольной памяти зависит от умения себя контролировать в ходе заучивания и дифференцировать воспроизведенный материал от невоспроизведенного.

Наглядный материал ими воспринимается легче, чем словесный. Это преимущество с возрастом уменьшается.

Дети с ЗПР показывают более низкие результаты при запоминании самого разнообразного материала. Недостатки произвольной памяти проявляются не только в снижении объема, но и в недостаточной точности. Дословное воспроизведение для детей с ЗПР в отличие от нормы сложная задача. Они допускают больше ошибок в виде перестановки, замен слов. Особенно много ошибок при опосредованном запоминании.

По уровню развития мыслительной деятельности группа детей с ЗПР неоднородна. Незначительная часть этих детей по результатам выполнения

мыслительных задач приближается к нормальному развитию. Большая же часть детей с ЗПР характеризуется определенными особенностями интеллектуальной деятельности: сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумением контролировать свои действия. Часто отсутствует этап ориентировки в задании. Даже не анализируют инструкцию, не планируют свои действия в соответствии с заданием.

С.Н. Карпова, Э.И. Труве [19] обнаруживают недостаточную сформированность аналитико-синтетической деятельности в области наглядно-образного и понятийного мышления. Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычленить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости систематизировать определенные признаки объектов.

Исследования мышления свидетельствуют и о недостаточной подвижности наглядных образов у детей с ЗПР. В тех случаях, когда решение задачи связано с оперированием образами, представлениями, дети прибегают к внешним действиям, к манипуляции объектами.

Наиболее страдает абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение, решение задач по аналогии, затруднено формирование отвлеченных закономерностей. С большим трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия.

В целом, мышление детей с ЗПР является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным (З. Тржесоглава). При выполнении мыслительных задач дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, бессмысленными повторениями, замедленностью. Процессу мышления детей с ЗПР свойственна повышенная чувствительность к незначительным раздражителям, слабая интеграция отдельных процессов.

Важным условием нормального функционирования психической деятельности является внимание. Внимание ухудшает восприятие существенных для организма воздействий, ослабляя реакцию на незначительные, второстепенные раздражители.

Нарушение внимания является характерным признаком ЗПР. К недостаткам внимания относят его слабое развитие и неадекватность. Особенно часто нарушение внимания отмечается у детей с ЗПР церебро-органического генеза. Sturma (цит. по З. Тржесоглава) выделяет следующие особенности внимания:

- 1) нарушение концентрации внимания как следствие утомления ЦНС;
- 2) неадекватные колебания внимания, что является отражением незрелости нервной системы;
- 3) чрезвычайно ограниченный объем внимания;
- 4) «генерализованное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках;
- 5) «прилипание» (персеверация) внимания, выражающиеся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Указанные нарушения внимания отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, снижают эффективность овладения знаниями, умениями, навыками и речевыми.

Т.В. Егорова [13] отмечает, что речь является одной из центральных психических функций, имеющих решающее влияние на формирование личности, мышления. Речь – это способ познания действительности; она выполняет функции общения и эмоционального самовыражения. Богатство речи в большой степени зависит от обогащения ребёнка новыми представлениями и понятиями, а хорошее владение языком, речью способствует успешному познанию связей и в природе, и в жизни вообще. Однако есть несколько условий, без которых речевая деятельность невозможна, а, следовательно, невозможно и успешное развитие речи

учащихся. Первое условие – потребность детей высказываться; второе – о чём нужно сказать, т.е. наличие содержания; третье – создание хорошей речевой среды. Чем богаче, полнее материал, тем содержательнее высказывание. Развитие речи имеет определяющую роль в регуляции поведения и деятельности детей на всех этапах развития. К шестилетнему возрасту словарный запас ребёнка увеличивается настолько, что он может легко объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Словарь шестилетнего ребёнка состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных слов. В основе этого явления лежит ориентировка ребёнка на звуковую форму слова, на звучание грамматических форм. Язык усваивается ребёнком в общении, в процессе речевой деятельности. Но этого, конечно, недостаточно. Успехи учащихся в связной речи обеспечивают и в большей мере определяют успех в работе по всем предметам, в частности, способствуют формированию полноценного навыка чтения и повышению орфографической грамотности.

А.Д. Гошев [11] считает, что развитие речи – это принцип в работе, как по чтению, так и по грамматике и правописанию. Работа над правильным произношением, над внятностью и выразительностью устной речи, над обогащением словаря, над словосочетанием, над предложением и связной речью – это основное содержание уроков по языку.

Речь детей с задержкой психического развития удовлетворяет потребности повседневного общения и не имеет грубых нарушений лексики и грамматического строя, но им трудно грамотно выражать свои мысли, речь их отличается бессвязностью, отсутствием логики, ясности, выразительности. Речь таких детей отличается бедностью словаря и грамматических конструкций, у них недостаточно развит фонематический слух.

Мы уже отметили, что значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии мыслительной деятельности младших

школьников с задержкой психического развития. Это выражается в несформированности таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки предметов и делать обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления.

Подобная картина обнаруживается при изучении процесса *обобщения*. Умение мысленно сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак является одним из существенных условий овладения понятиями в процессе обучения. Недостаточный уровень сформированности операции обобщения у младших школьников с задержкой психического развития отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Адекватное выполнение таких заданий предполагает, прежде всего, наличие необходимого запаса родовых понятий таких, как «Мебель», «Посуда», «Растения», «Животные» и т.д. Дети этой категории могут правильно воспроизвести в среднем лишь половину необходимых понятий. Это относится не только к родовым, но и видовым понятиям. Иногда это бывает связано с недостаточным личным опытом ученика и бедностью его представлений о предметах и явлениях окружающей действительности. Для формирования родовых понятий используются образные логические упражнения. Важно, чтобы они предъявлялись в определенной последовательности: упражнения в словесной классификации следует проводить после овладения детьми навыками группировки реальных предметов и изображений. В дальнейшем уместно предлагать учащимся более сложные задания: выделить группы однородных предметов из предложенного материала, указывая общее слово и перечисляя единичные предметы, относящиеся к понятию, которое оно обозначает.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБСЛЕДОВАНИЮ РОДОВИДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента

В начале экспериментальной работы нами была выдвинута цель – обследовать особенности родовидовых отношений школьников и дать количественно-качественный анализ.

Для этого были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать методический и наглядный материал для обследования.
2. Разработать задания для обследования родовых понятий и видовых понятий у детей.
3. Провести обследование учащихся с ОВЗ.
4. Провести сравнительный анализ с группой детей, не имеющих нарушений.

В исследовании принимало участие всего 20 учащихся: 10 детей 3-х классов с диагнозом «ЗПР» (по заключениям ПМПК), а также 10 учащихся с сохранным интеллектом 3-го класса.

Обследование проходило поэтапно.

- 1 этап: обследование особенностей родовых понятий.
- 2 этап: исследование особенностей видовых понятий.
- 3 этап: сравнительный анализ результатов.

В процессе обследования детям были предложены следующие задания.

Обследование родовых понятий

Использовались бланки с напечатанными сериями из пяти слов.

Испытуемому предъявляли бланк: «Здесь в каждой строке написано пять слов, из которых четыре можно объединить в одну группу и дать ей название, а одно слово к этой группе не относится. Его нужно найти и исключить (вычеркнуть)».

1. Стол, стул, кровать, пол, шкаф.
2. Молоко, сливки, сало, сметана, сыр.

3. Ботинки, сапоги, шнурки, валенки, тапочки.
4. Молоток, клещи, пила, гвоздь, топор.
5. Береза, сосна, дерево, дуб, ель.
6. Самолет, телега, человек, корабль, велосипед.
7. Василий, Федор, Семен, Иванов, Петр.
8. Сантиметр, метр, килограмм, километр, миллиметр.
9. Токарь, учитель, врач, книга, космонавт.
10. Дом, мачта, машина, корова, дерево.
11. Футбол, волейбол, хоккей, плавание, баскетбол.
12. Карандаш, ручка, линейка, фломастер, чернила.

Оценка результатов:

5 баллов – испытуемый правильно и самостоятельно называет родовое понятие для обозначения;

4 балла – сначала родовое понятие называет неправильно, потом сам исправляет ошибку;

2,5 балла – самостоятельно дает описательную характеристику родового понятия для обозначения;

1 балл – дает описательную характеристику родового понятия для обозначения с помощью исследователя;

0 баллов – не может определить родовое понятие и не умеет использовать помощь для обозначения.

Уровень сформированности родовых отношений определялся нами:

5 баллов – очень высокий;

4-4,9 – высокий;

3-3,9 – средний;

1-2,9 – низкий;

0-0,9 – очень низкий.

Обследование видовых понятий

Методика определяла запас слов, которые хранятся в активной памяти ребенка. Мы называли ребенку некоторое слово из соответствующей группы

и просили его самостоятельно перечислить другие слова, относящиеся к этой же группе.

1. Животные.
2. Растения.
3. Учебные принадлежности.
4. Насекомые.
5. Цвета предметов.
6. Формы предметов.
7. Действия человека.
8. Музыкальные инструменты.

Если ребенок сам затрудняется начать перечисление нужных слов, то взрослый помогает ему, называя первое слово из данной группы, и просит ребенка продолжить перечисление.

На называние каждой из перечисленных ниже групп слов отводилось по 20 сек, а в целом на выполнение всего задания – 160 сек.

Далее мы подсчитывали число слов сказанных за определенное время.

Оценка результатов

10 баллов – ребенок назвал 40 и более разных слов, относящихся ко всем группам.

8-9 баллов – ребенок назвал от 35 до 39 разных слов, относящихся к различным группам.

6-7 баллов – ребенок назвал от 30 до 34 различных слов, связанных с разными группами.

4-5 баллов – ребенок назвал от 25 до 29 разных слов из различных групп.

2-3 балла – ребенок назвал от 20 до 24 разных слов, связанных с различными группами.

0-1 балл – ребенок за все время назвал не более 19 слов.

Уровень сформированности видовых отношений определялся нами:

10 баллов – очень высокий;

8-9 баллов – высокий;

4-7 баллов – средний;

2-3 балла – низкий;

0-1 балл – очень низкий.

После обследования по сумме набранных баллов нами определялся уровень сформированности родовидовых отношений школьников.

2.2. Сравнительный анализ полученных результатов

При анализе результатов нами был проведен количественно-качественный анализ показателей, полученных при обследовании детей с ЗПР и сохранным интеллектом.

Данные, полученные в результате констатирующего эксперимента, приведены ниже.

При исследовании родовых понятий были получены следующие результаты (Таблица 2, Приложение).

У детей с ЗПР отмечены средний и низкий уровни сформированности родовых понятий.

Наилучшие результаты оказались при назывании общего понятия «Мебель» (46 баллов из 50 возможных) и «Обувь» (46 баллов), чуть меньше правильных ответов при определении «Инструментов», «Деревьев», «Профессий» (44 балла). Конечно, данные понятия были отработаны детьми в логопедических группах детских садов. Тем не менее, даже эти относительно высокие показатели отмечены не у всех детей. Так, 70% учащихся, называя обобщающее значение, не могли найти лишнее слово среди названных.

При назывании «Транспорта» (34 балла из 50 возможных) дети давали описательную характеристику «ну чтобы ездить», «на них ездят». Сложно для многих детей оказалось понятие «молочные продукты» (29,5 баллов) –

40% детей, сначала называли слово «Еда», «Продукты» и только потом сами исправлись. 1 ребенок смог дать просто описательную характеристику с помощью наводящего вопроса логопеда: «Для чего это надо?».

В назывании понятия «Имена» (23,5 баллов) только 2 учащихся получили по 4 балла. 50 % затруднялись найти слово-исключение «Иванов», не ориентировались на окончание и давали неправильные ответы.

Большие трудности вызвали задания на определение родовых понятий «Единицы измерения длины» (19 баллов), «Спортивные игры» (18 баллов). Дети использовали описательную характеристику – «чтобы мерить», «для измерения». Не могли найти лишнее слово в группе «Спортивные игры».

С названием группы «Неодушевленные имена существительные» с нашей помощью справились только 50% детей (всего 5 баллов из 50 возможных). Остальные подбирали другие названия, не ориентировались на общие свойства, не исправляли ошибок и теряли интерес. Возможно, это связано с недостаточной отработанностью темы «Имена существительные».

В сравнении с детьми, имеющими нормальное развитие, результаты оказались следующими (Таблица 3, Приложение).

Из 10 детей высокий уровень сформированности родовых отношений оказался у 60% детей и только 40% показали средний уровень.

Самыми успешно названными оказались понятия «Обувь» (50 баллов из 50 возможных), «Инструменты» (48 баллов), «Деревья» (47 баллов), «Мебель» (46 баллов) и «Профессии» (45 баллов). Дети безошибочно называли обобщающее слово и если допускали ошибку, то сразу исправляли ее.

Чуть хуже обстояло дело с обобщающими словами «Молочные продукты» (42 балла) и «Транспорт» (44 балла). Многие дети при назывании набрали 4 балла.

Описательные характеристики родового понятия дети стали применять при назывании «Имена» (39 баллов), «Единица измерения длины» (35,5 баллов), «Принадлежности для письма» (34 балла). Для детей с нормой также

затруднительными были названия групп «Спортивные игры» (32,5 баллов) и «Неодушевленные имена существительные» (29,5 баллов). Однако даже при относительно низких баллах нами не отмечено детей, которые бы не справились совсем с заданиями.

При обследовании видовых отношений нами отмечено следующее. Среди детей с ЗПР 60% находятся на среднем уровне и 40% – на низком уровне сформированности родовидовых отношений (Таблица 4, Приложение).

Дети с ЗПР затруднялись в подборе слов, относящихся к определенному роду. Больше всего слов (41) было подобранно всеми по теме «Животные» и «Растения» (40 слов), это может быть объяснено бытовой обиходностью и частым обращением на уроках природоведения, ИЗО, труда и т.д. Этим же можно объяснить относительную сформированность активного словаря по теме «Цвета предметов» (38 слов) и «Формы предметов» (35 слов). Но дети называли в основном слова, часто используемые в речи: *«красный, желтый, зеленый, большой, маленький»* и т.д.

Хуже дети подбирали слова к роду «Учебные принадлежности» (33 слова) и «Действия предметов» (33 слова). Ими в основном назывались 2-3 слова за 20 секунд обозначенного времени.

По теме «Музыкальные инструменты (26 слов) и «Насекомые» (31 слово) дети не смогли подобрать более 3 слов.

В сравнении с нормально развивающимися сверстниками дети с ЗПР значительно отстают от нормы. Дети с нормой оказались на высоком уровне сформированности видовых отношений – 60%. Из них 1 ребенок показал очень высокий уровень. И 40% учащихся – на среднем уровне (Таблица 5, Приложение). Для них также оказалось трудным подобрать слова к теме «музыкальные инструменты» (35 слов). Однако все остальные видовые слова были названы быстро и в разных вариантах.

Таким образом, изучив родовидовые отношения младших школьников с ЗПР можно сказать, что лучше всего у них сформированы род и виды, относящиеся к часто встречаемым темам: «Мебель», «Обувь», «Деревья», «Профессии», «Животные», «Растения». Это объясняется достаточной отработанностью данных тем и в дошкольных учреждениях, где подготавливались дети и на самих уроках в классах. Кроме того, учитель на своих уроках часто обращается к данным понятиям и, следовательно, они имеются в активном и пассивном словаре детей с ЗПР. Тем не менее, требуется более глубокая проработка таких понятий как «Музыкальные инструменты», «Единицы измерения длины», «Спортивные игры», «Насекомые». Поскольку операция обобщения является одной из мыслительных операций, следовательно, необходимо коррекционную работу над родовидовыми отношениями связывать с развитием мышления и словаря учащихся.

ГЛАВА III. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РОДОВИДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Организация и условия проведения формирующего эксперимента

На основе проведенного нами обследования уровня сформированности родовидовых отношений младших школьников с ЗПР была составлена система коррекционных заданий, игр и упражнений, направленных на формирование и актуализацию словарного запаса данного контингента детей.

Целью обучающего эксперимента стало формирование родовидовых отношений в речи школьников с помощью специально подобранной системы игр и упражнений.

Для этого был поставлен ряд задач:

1. Провести эксперимент по формированию и активизации словаря у школьников.
2. По окончании обучающего эксперимента повторно обследовать уровень родовидовых отношений у испытуемых экспериментальной группы, которые участвовали в эксперименте (ЭГ).
3. Сравнить результаты полученных исследований с группой детей, которые не принимали участия в эксперименте (контрольная группа – КГ).

Для проведения обучающего эксперимента группа детей с ЗПР, участвовавших в констатирующем эксперименте была поделена на две подгруппы: экспериментальную (5 чел.) и контрольную (5 чел.). С детьми экспериментальной группы занятия проводились с применением системы упражнений, направленной на активное развитие словаря и родовидовых отношений. С детьми контрольной группы занятия проводились по традиционной программе школьного логопеда. По окончании обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент по выявлению уровня

родовидовых отношений, а также был сделан сравнительный анализ полученных данных.

Для формирования родовидовых отношений требовалась систематическая логопедическая работа по развитию лексического запаса у детей. Данная работа проводилась в следующих направлениях и соответствующих им этапах:

- формирование мышления (операций обобщения, сравнения, классификации, конкретизации);
- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, уточнение значений слов;
- активизация словаря, перевод слова из пассивного в активный словарь.

Основной задачей обучающего эксперимента являлось формирование родовидовых отношений в речи младших школьников с ЗПР.

Среди многочисленных приемов «словарной работы», которые могут быть использованы на логопедических занятиях, мы использовали следующие:

1. Показ и называние нового предмета или действий. Показ сопровождался пояснением, которое помогало понять сущность предмета. Новое слово обязательно проговаривалось хором и индивидуально. Для лучшего понимания и запоминания данное слово включалось в знакомый ребенку контекст. Далее проводились различные упражнения на закрепление его правильного произношения и употребления.

2. Подбор названий предметов к действиям и названий действий к предметам, однокоренных слов.

3. Составление предложений по опорным словам.

3.2. Содержание обучающего эксперимента

Специфичность процесса коррекционного обучения детей с ОВЗ заключается в формировании усвоения программы общеобразовательной школы.

Работу на уровне обогащения лексики нельзя ограничивать только накоплением у учащихся определённого количества слов. Важно научить детей производить отбор и группировку слов по различным признакам: морфологическим (по общности корня, приставки, суффикса), лексико-семантическим (по общности или противоположности значений) и т.п. При этом учитывается, что системные связи между лексическими единицами легче всего осмысливаются путём использования приёма сравнения.

Центральное место в словарной работе принадлежит лексическим упражнениям.

Развитие лексики в школе проводится по направлениям:

- Обогащение словарного запаса;
- Уточнение значения слова;
- Расширение семантики слова.

Сначала ребёнок знакомится с новым словом в контексте, на основе которого он осознаёт значение и функцию данного слова; после уточнения значения слова ребёнку на конкретных примерах показывают, с какими словами может сочетаться в речи новое слово. Так, если вводится в речь слово, выраженное именем существительным, то для показа типичного способа его употребления к нему присоединяются глаголы, имена прилагательные, местоимения, числительные.

Особенно важной является работа по усвоению слов обобщающего значения, которые не совсем точно усваиваются детьми с ЗПР.

Приступая к словарной работе, мы подбирали материал с учётом тематического единства, охватив при этом основные части речи: существительное, глагол и прилагательное, а также постепенно усложняя

структуру слова. Работая над словарём, представленным существительными, глаголами и прилагательными, мы подготавливали детей к работе над фразой.

При выборе приёмов по уточнению значения слов ориентировались на уровень речевого развития учащихся. Приёмы объяснения слов, имеющих конкретное значение, связывали с использованием наглядных средств, к которым можно отнести показ самого предмета или действия, обозначаемого словом, его изображения на картине, муляже, макете и т.д. При объяснении слов, имеющих отвлечённое значение, применялись словесные и логические средства. В коррекционно-развивающем обучении осторожно используется способ подстановки синонимов для объяснения значений слов, так как детям с ЗПР и сам синоним может оказаться непонятным. А вот одновременное использование синонимов и антонимов является плодотворным приёмом, помогающим раскрыть перед детьми семантику слова. Поэтому с этими детьми мы использовали сочетание различных приёмов работы над смысловой стороной слова.

Например: свежий (вечер) прохладный тёплый

свежий (воздух) чистый спёртый

свежий (воротник) чистый грязный

свежий (журнал) новый старый

Приёмы формирования словаря существительных

Работа над уточнением значения слова тесно связана с формированием представлений у детей об окружающих предметах и явлениях, с овладением классификацией предметов. Классификация предметов может проводиться как внеречевом плане (разложить картинки на 2 группы), так и с использованием речи (отобрать только те картинки, на которых нарисованы овощи, назвать их одним словом).

Словарная работа по уточнению значения слов строилась по темам: «Семья», «Игрушки», «Части тела», «Посуда», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Овощи», «Фрукты», «Домашние животные и их детёныши»,

«Дикие животные и их детёныши», «Птицы», «Профессии», «Транспорт», «Времена года», «Явления природы», «Деревья и кустарники», «Цветы», «Дни недели», «Вежливые слова» и т.д.

При работе над расширением словарного запаса младших школьников мы учитывали, что по отдельным тематическим лексическим группам соотношение видовых и родовых слов – понятий у них различно. Дети употребляют такие родовые термины, как «Птицы», «Рыбы», «Травы», «Деревья», «Грибы», «Одежда», но у большинства из них в речевом запасе, как правило, нет таких родовых терминов, как «Насекомые», «Инструменты», «Транспорт», «Здания», вследствие чего они не могут одним общим словом назвать *осу и пчелу, молоток и грабли* и т.д. При этом в одном случае затрудняются в подборе терминов, в другом – в установлении правильного соотношения между видом и родом, в третьем – не конкретизируют родовое слово – понятие. Поэтому по отношению к различному по тематике лексическому материалу развитие мышления и речи проводилось то от общего к частному, то наоборот.

Предложенные примерные задания мы использовали только в качестве ориентировочного, так как самое большее, что они могут дать – это наличие в речевом запасе детей родовых терминов, обобщённых и отвлечённых понятий. Включение требования обосновать свои обобщения придавали упражнениям развивающий характер.

«Можно ли синицу и гуся назвать одним общим словом?» - Почему думаешь, что это птицы?

«Каким общим словом можно назвать пальто и носки?»

«Назови общим словом осу, муху и жука»

«Назови общим словом часы, лампу, электроплитку»

Эти упражнения стимулировали включение в активную речевую практику родовых слов-понятий.

Очень важным моментом является выбор педагогически целесообразных видов словарно – логических упражнений. Каждое из них

должно давать совершенно определённый результат: в одном случае надо отрабатывать приём сравнения и дети будут учиться находить черты сходства или отличия; в другом – дети будут группировать предметы, которые входят во взаимосмешиваемые родовые группы; в третьем – правильно подбирать родовое слово – понятие к данному перечислению предметов; в четвёртом – учиться выполнять двойное обобщение и т.д.

При проведении словарно-логических упражнений мы придерживались определённой, обоснованной, дидактически целесообразной системы, обеспечивающей развитие речи и мышления.

Эти занятия носили обучающий характер и включали в себя различные варианты упражнений:

- Перечисление предметов с последующим обобщением;
- Продолжение перечисления видовых понятий после обобщения;
- Обобщение после исключения «лишнего»;
- Обобщение через противопоставление (шапка – одежда, а ботинки – ?);
- Обобщение попарно объединённых понятий (можно ли назвать одним словом берёзу и сосну, ель и сирень?);
- Непосредственное обобщение (оса – это кто?);
- Распределение по двум или нескольким группам;
- Указание количества родовых групп (на сколько групп можно разделить предметы *ель, берёза, липа, яблоня, ландыш, ромашка, сирень, орешник?*);
- Попарное объединение видовых и родовых понятий (устранить разницу: *сом – зверь, кошка – птица, утка – рыба*);
- Двойное обобщение (пчела – насекомое, а насекомые – это кто?).

Словарно-логические упражнения мы проводили на отобранном и систематизированном наглядном материале.

Примерные задания для количественного роста словаря существительных.

1. Продолжить ряд предметов, назвать их одним словом (подобрать обобщающее понятие),

2. Назвать только те картинки, которые относятся к заданному видовому понятию (например, овощи из предложенных картинок: груша, огурец, вишня, лимон, смородина, банан, помидор, яблоко, капуста и т.д.).

3. Перечислить предметы видового понятия (какие предметы мебели (обуви) вы знаете).

4. Придумать второе слово в паре по аналогии с образцом: яблоко – фрукты, свёкла – ..., стакан – ..., белка – ..., грузовик – ...

5. Найти лишнюю картинку: морковь, лук, самолёт, капуста; лук, картошка, репа, груша.

6. Разложить картинки на две группы: животные, растения; дикие и домашние животные.

7. Отгадать загадки. Предлагаются загадки с использованием обобщающих слов. Например: «*Что за птица? Красные лапки щиплют за пятки*».

«*Зверь я горбатый, а направляюсь ребятам*» и т.д.

8. Назвать детёнышей животных: «У кошки котята» и т.д.

9. Определить время года по картинкам.

10. Определить по картинке время суток.

11. Назвать профессию людей по картинкам.

12. Назвать слово с противоположным значением (перекидывая мяч).

Приёмы формирования словаря прилагательных.

Упражнения, представленные в этом разделе, учили ребёнка подбирать к слову – предмету слова – признаки.

1. Посмотреть на рисунок и ответить на вопросы: какой? Какая? Какие? Какое? Например: какой лисёнок по размеру? Какая у него шёрстка на ощупь? Какой у лисёнка взгляд? Какого цвета мех?

2. Закончи предложения. *Пришло лето (какое?). По небу плывут облака (какие?). Светит солнце (какое?). Пospели ягоды (какие?). На деревьях сидят птицы (какие?). В листве шелестит ветерок (какой?).*

3. Назови одним словом. *Стена из камня – каменная, стена из кирпича – ...; мыльница из пластмассы, дорога из песка, баба из снега, ваза из стекла, люстра из хрусталя, лодка из резины и т.д. Придумай свои словосочетания.*

4. Определи какие предложения неправильные. *Забор у дома каменный, а флаг на доме пламенный. Забор у дома пламенный, а флаг на доме каменный. Вечер сегодня карманный, мне нужен фонарик туманный. Вечер сегодня туманный, мне нужен фонарик карманный.*

5. Подобрать ласковые слова: заяц белый, а зайчик беленький, лиса рыжая, а лисёнок..., небо голубое, а незабудка...

6. Превратить слово – предмет в слово – признак: пламя – (какое?) пламенное, туман – (какой?)..., солома – (какая?)...

7. Подобрать к существительным прилагательные (можно использовать картинки): *вкусные сладкие шоколадные ..., тёплая мягкая свежая, высокая кудрявая румяная...*

8. Синонимы (слова-друзья):

а) *большой – маленький: слон большой, а мышка..., стол большой, а столик....*

б) *длинный – короткий: у жирафа шея длинная, а у бегемота..., у девочки волосы длинные, а у мальчика...*

в) *высокий – низкий: ёлка высокая, а земляника..., холм низкий, а гора...*

г) *узкий – широкий: дорога широкая, а тропинка..., лента узкая, а полотенце...*

д) *тонкий – толстый: бегемот толстый, а змея..., бревно толстое, а палка...*

е) *горький – сладкий: конфета сладкая, а горчица..., лекарство горькое, а варенье...*

ж) старый – молодой: сосёнка молодая, а сосна..., внучка молодая, а бабушка...

9. Назвать форму предмета (по предложенным картинкам).

10. Назвать цвет предмета (по предложенным предметам, картинкам).

11. Обобщение – подбери общее слово – признак для двух, на первый взгляд не похожих предметов: *черепаха и улитка (какие?) – медленные, стол и шкаф...*

12. Назови, какие соки получились: *сок из яблок – яблочный, из земляники - ..., из клубники - ...*

13. Образование степени сравнения прилагательных (Кто лучше? Кто хуже?): *суп вкусный, а конфета вкуснее, вода прозрачная, а стекло*

Приёмы формирования словаря глаголов.

В младших классах расширение словаря следует начать с введения в речь наиболее употребительных глаголов.

1. Кто как передвигается (человек ходит, черепаха ползает и т.д.).

2. Кто как голос подаёт (голубь воркует, корова мычит и т.д.).

3. Какие звуки издаёт (дверь скрипит, ветер свистит и т.д.).

4. Кто как ест (кошка лакает, заяц грызёт и т.д.).

5. Кто что делает (учитель учит, доктор лечит и т.д.).

6. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов (умывает – умывается, купает – купается и т.д.).

7. Для дифференциации глаголов в импрессивной речи задают, например, такие вопросы: кто купает, а кто купается?

8. Дифференциация глаголов противоположных по значению (одеть – снять, поднять – опустить и т.д.).

9. Предъявляются детям картинки: *девочка, мальчик, заяц, лягушка, птица, самолёт и др. Задаются вопросы: Кто умеет читать? Кто умеет бегать? Кто умеет скакать?*

10. Определи, что делать полезно, а что вредно. *Рано вставать. Поздно вставать. Купаться и плескаться. Подушкой вытираться. Сытно*

поест. У телевизора сест. Лёжа одеваться. На диване валяться. Ворон считать. В доме прибрать. Кота обижать. Идти рисовать. Книги читать. С друзьями играть. Маме помогать. Посуду помыть. В магазин сходить. Цветы полить. Кота накормить.

11. Подобрать синонимы (слова – друзья): *бежит – мчится, несётся, скачет – ..., поднимается – ...*

12. Подобрать обратные действия (слова – враги): *покупает – продаёт, надевать – ..., кричать –..*

13. Закончи предложение. *Медведь зимой засыпает, а весной... Берёзка от ветра наклонилась, а потом ...*

14. Какое слово лишнее? *Мяукать, мычать, хрюкать, летать; говорить, болтать, шептать, слушать....*

Большое внимание мы уделяли развитию мыслительной деятельности учащихся, поскольку владение родовидовыми отношениями напрямую зависит от операций сравнения и обобщения.

По мнению психологов, развитие мышления в процессе обучения – это формирование и совершенствование всех видов, форм и операций мышления, выработка умений и навыков по применению законов мышления в познавательной и учебной деятельности, а также умений осуществлять перенос приемов мыслительной деятельности из одной области знаний в другую.

В современной школе учителя много внимания уделяют содержанию учебного материала и мало работают над тем, чтобы научить детей приемам мыслительной деятельности. Задача развития мышления школьников решается вместе с усвоением программного материала и часто не выделяется как самостоятельная.

В процессе преподавания основная часть учебного материала представлена в вербальной форме, что требует определённого уровня развития вербально-логического мышления. Поэтому эффективность

обучения во многом зависит от уровня развития аналитико-синтетической деятельности, умения сравнивать, обобщать, классифицировать.

Нами предлагались задания на развитие мыслительных операций, составленные в соответствии с материалом основных тем программы по русскому языку 3 класса. Систематически выполняемые на уроках в каждой теме, они помогали преодолеть трудности в обучении.

Представленные ниже задания, в которых используется практический учебный материал, помогают формированию орфографических навыков по конкретной теме, являясь вместе с тем средством развития таких мыслительных операций, как сравнение и обобщение.

Тема: Правписание слов с безударной гласной в корне

На развитие таких мыслительных операций, как сравнение и обобщение, были предложены следующие задания:

1) Для слов каждой строки подберите слово с общим значением.

Лиса, бобры, пчела...

Гроза, дожди, снега...

Стоять, смотреть, просить...

2) К каждому общему понятию подберите одно частное (любое) с безударной гласной в корне слова.

Растения – ...

Животные – ...

Имена существительные – ...

Имена прилагательные – ...

Глаголы – ...

3) Сделайте выводы на основе имеющихся данных.

а) Чтобы проверить безударную гласную в корне слова, нужно подобрать проверочное слово с ударным гласным. В слове *коврик* гласный *о* ударный. Поэтому оно является...(проверочным).

б) В словах: *лесная, кормушка, зверята, малыш* есть безударные гласные в корне, которые надо проверять. Значит, чтобы написать слова верно, надо... (подобрать проверочное слово).

4) Запишите из слов каждой строчки сначала проверочные слова, а потом проверяемые. Выдели корень.

Красный, краснеть, краснота, красненький.

Редкий, поредел, проредить, реденький.

Выглядел, глядеть, загляденье, глядя.

Тяжёлый, тяжело, тяжесть, потяжелел.

*Тема: Правописание слов с парными глухими и звонкими согласными в
корне*

На развитие таких мыслительных операций, как сравнение и обобщение, были предложены следующие задания:

1) К каждому общему понятию припишите частное с парной согласной.

Явления природы;

Птицы;

Животные;

Имена прилагательные;

Имена существительные.

2) Для слов каждой строки подберите слово с общим значением.

Чиж, дрозд, голубь, ястреб;

Дождь, снег, лёд;

Ландыш, камыш, арбуз;

Тетрадка, книжка, скрепка.

3) Сделайте выводы на основе имеющихся данных.

а) Известно, что парные согласные на конце или в середине слова надо проверять, так как согласные звук и буква могут не совпадать. В словах *пруд, лес, робкий, трубка* есть парные согласные. Значит, чтобы написать эти слова верно, надо ...

б) На конце слов *нос, воз, дуб, суп, рукав, жираф* пишутся согласные, парные по звонкости-глухости. В словах *нос, суп, жираф* звуки *с, н, ф* соответствуют написанным буквам, а в словах *воз, дуб, рукав* на месте тех же звуков пишутся буквы *з, б, в*. Делаю вывод: звуки *с, н, ф* на конце слова перед их написанием надо проверять.

Тема: Правописание слов с непроизносимой согласной в корне

На развитие таких мыслительных операций, как сравнение и обобщение, были предложены следующие задания:

1) К каждому общему понятию подберите частное (с непроизносимой согласной).

Имена прилагательные – ...

Имена существительные – ...

Слова из словаря – ...

Слова, в которых непроизносимые согласные предполагаются, но не пишутся.

2) Для слов каждой строки подберите общий признак.

Бескорыстный, гигантский, доблестный – ...

Солнце, счастье, сердце – ...

Ужасный, опасный, напрасный – ...

3) Сделайте выводы на основе имеющихся данных.

а) Известно, что слова с непроизносимыми согласными надо проверять. В словах *звёздный, счастливый, известный* есть непроизносимые согласные. Значит, чтобы эти слова написать верно, нужно...

б) В сочетании согласных при изменении слова *вкусный – вкусен*, непроизносимый согласный не слышится. Значит...

В предложенные задания включено достаточно большое количество слов с безударной гласной, парной согласной и непроизносимой согласной в корне, что способствует совершенствованию словаря и воспитанию языкового чутья учащихся.

Систематическое использование на логопедических занятиях заданий, развивающих мыслительные операции, помогает формированию навыков самостоятельности, орфографической зоркости, повышению грамотности и интереса к учёбе.

3.3. Сравнительный анализ результатов проведенного исследования

По результатам обучающего эксперимента было проведено контрольное исследование родовидовых отношений в речи школьников экспериментальной и контрольной групп. За основу были взяты задания, использованные в констатирующем эксперименте. В контрольном исследовании были получены следующие результаты:

При обследовании родовых понятий нами отмечена значительная динамика в назывании общего понятия «Транспорт», «Деревья», «Профессии», «Имена», «Неодушевленные имена существительные». Среди детей ЭГ уровень сформированности родовых отношений оказался следующим: дети с низкого уровня перешли на средний, а 2 человека показали высокий уровень. У детей КГ прирост общего балла за выполнение заданий также нами отмечен, однако он оказался не настолько высоким, как у детей ЭГ (Таблица 6).

Таблица 6

Результаты исследования родовых отношений детей с ЗПР (контрольный этап)

	ФИО	Общий балл		Уровень	
		до	после	до	после
ЭГ	А. А.	3,6	4,6	средний	высокий
	Д. Е.	2,7	3,6	низкий	средний
	Н. Ф.	3,6	4,3	средний	высокий
	А. М.	3,6	4,5	средний	средний

	П. Г.	2,2	3,3	низкий	средний
КГ	К. Г.	3,5	3,7	средний	средний
	Я. В.	2,4	2,9	низкий	низкий
	М. К.	3,6	4,5	средний	средний
	С. Б.	2,2	2,8	низкий	низкий
	Д. Г.	3,1	3,8	средний	средний

При обследовании видовых отношений нами отмечено следующее. Дети ЭГ подбирали намного больше слов, имеющих видовые значения к родовым. По темам «Животные», «Растения», «Цвета предметов», «Формы предметов» были подобраны в среднем больше 5-6 слов. И слова носили не частотный характер. Намного возрос словарь «Действий предметов», что говорит о значимости проведенной нами работы по развитию словаря глаголов. Вырос и словарь слов, относящихся к теме «Насекомые». Однако нами не проводилась специальная работа по теме «Музыкальные инструменты», поэтому дети ЭГ подобрали немного слов этой группы. Дети КГ показали худшие результаты по сравнению с ЭГ (Таблица 7). Уровень сформированности видовых отношений изменился и отражен в данной таблице. В ЭГ 2 человека показали средний, 2 чел. – высокий и 1 человек – очень высокий уровень.

Результаты исследования видовых отношений детьми с ЗПР
(контрольный эксперимент)

	ФИО	Количество слов		Уровень	
		до	после	до	после
ЭГ	А. А.	29 слов	38 слов	средний	высокий
	Д. Е.	21 слово	32 слова	низкий	средний
	Н. Ф.	34 слова	44 слова	средний	очень высокий
	А. М.	29 слов	35 слов	средний	высокий
	П. Г.	24 слова	33 слова	низкий	средний
КГ	К. Г.	34 слова	38 слов	средний	высокий
	Я. В.	21 слово	29 слов	низкий	средний
	М. К.	33 слова	39 слов	средний	высокий
	С. Б.	20 слов	27 слов	низкий	средний
	Д. Г.	32 слова	35 слов	средний	высокий

Из данных таблиц видно, что формирующий эксперимент принес свои результаты. Дети ЭГ выполнили задания намного лучше, чем дети КГ. Следовательно, подобранная нами система упражнений может быть использована в работе логопедов, учителей начальных классов, занимающихся с детьми, имеющими ОВЗ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Умственное и речевое развитие ребенка тесно связаны между собой, но вместе с тем развитие речи и мыслительной деятельности у детей с ЗПР характеризуются определенными особенностями. Формирование речи основывается на развитии мышления, но эти два процесса являются относительно автономными. Задержка психического развития отрицательно сказывается на речевом развитии ребенка.

Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система. При ЗПР нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. Страдают и формирование родовидовых отношений как проявление лексической стороны речи учащихся.

В экспериментальной части нашей работы была обследована сформированность родовидовых отношений в речи детей младшего школьного возраста с ЗПР. Изучив родовидовые отношения младших школьников с ЗПР можно сказать, что лучше всего у них сформированы род и виды, относящиеся к часто встречаемым темам: «Мебель», «Обувь», «Деревья», «Профессии», «Животные», «Растения». Это объясняется достаточной отработанностью данных тем и в дошкольных учреждениях, где подготавливались дети и на самих уроках в классах. Кроме того, учитель на своих уроках часто обращается к данным понятиям и следовательно они имеются в активном и пассивном словаре детей с ЗПР. Тем не менее требуется более глубокая проработка таких понятий как «Музыкальные инструменты», «Единицы измерения длины», «Спортивные игры», «Насекомые». В целом словарь ограничен бытовым уровнем.

Чтобы преодолеть и сгладить проявления нарушения словаря у детей с ЗПР, необходима целенаправленная коррекционная работа, проводящаяся как на уроках, на логопедических занятиях, так и в процессе воспитательных мероприятий и режимных моментов.

Нами была предложена такая система игр и упражнений, которая позволит расширить и обогатить пассивный и активный словарь и напрямую связана с развитием таких мыслительных операций как обобщение и сравнение.

Проведение контрольного эксперимента подтвердило целесообразность использования вышеописанной системы упражнений в работе по развитию родовидовых отношений у детей с ЗПР. Соответственно, подтвердилась наша гипотеза о том, что использование комплекса специальных упражнений способствует устранению недочетов в использовании родовидовых отношений младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова, Г.П.. Учет индивидуальных особенностей мышления учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. – 1967. – № 2. – С. 4-9.
2. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №1. – С. 25-30.
3. Блонский, П.П. Психология младшего школьника / П.П. Блонский. [Электронный ресурс]: – М., 1997. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002923406>
4. Венгер, Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. [Электронный ресурс]: – М., 1988. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/5/0482/index.shtml>
5. Возрастная и педагогическая психология. / Под редакцией Гамезо М.В., Матюхиной М.В., Михальчик Т.С. – М., 1984. – Режим доступа:
6. Вильшанская, А.Д. Организация и содержание специальной педагогической помощи младшим школьникам с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №1. – С. 41-46.
7. Вильшанская, А.Д. Условия формирования приемов умственной деятельности у младших школьников с ЗПР // Дефектология. – 2005. – №2. – С. 21-24.
8. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. [Электронный ресурс]: – М., 1973. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/6/0192/>
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]: – М., 1999. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0162/index.shtml>
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. [Электронный ресурс]: – М., 1961. – Режим доступа:

11. Гошев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие для высших педагогических заведений, 3-е изд / А.Д. Гошев. – М: Академия, 2004. – 271 с.

12. Демичева, В.В., Устименко И.А. Формирование логического мышления учащихся при обучении словообразованию // Начальная школа. – 1994. – №12. – С. 38-42.

13. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т.В. Егорова. [Электронный ресурс]: – М., 1973. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007037835>

14. Ермакова, И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: книга для логопеда, – 2-е изд., перераб. – М: Просвещение, 1996. – 141 с.

15. Елифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Елифанцева, Т.Е. Кисленко, И.А. Могилева, И.Г. Соловьева, Т.В. Титкова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 156 с.

16. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 334 с.

17. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург, 1998. – 254 с.

18. Зеньковский, Л. Психология детства / Л. Зеньковский. [Электронный ресурс]: – М., 1996. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001719142>

19. Карпова, С.Н. Психология речевого развития ребенка / С.Н. Карпова, Э.И. Труве. [Электронный ресурс]: – Изд-во Ростовского ун-та, 1987. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001353148>

20. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для средних профессиональных образовательных учреждений / Под ред. Т.Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2003. – 313 с.

21. Лайло, В.В. Повышение грамотности и развитие мышления / В.В. Лайло. – М.: Айрис, 2001. – 124 с.
22. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 220 с.
23. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 273 с.
24. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студентов / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
25. Лалаева, Р.И., Нарушение чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону, 2004. – 348 с.
26. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
27. Лопухина, И.С. Логопедия: упражнения для развития речи: Пос. для логопедов и родителей / И.С. Лопухина. [Электронный ресурс]: – СПб., 1999 – Режим доступа: https://vk.com/wall-79645109_267
28. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. [Электронный ресурс]: – М., 1971. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007161777>
29. Менчинская, Н.А. Проблема учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. [Электронный ресурс]: – М., 1989. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001468321>
30. Немов, Р.С. Психология. Книга 2-3 / Р.С. Немов. [Электронный ресурс]: – М., 1995. – Режим доступа: [https://gpa.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Doc/Книги%20в%20формате%20\(pdf\)/Психология%20Немов%20Р.С.%20Психология%20образования.PDF](https://gpa.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Doc/Книги%20в%20формате%20(pdf)/Психология%20Немов%20Р.С.%20Психология%20образования.PDF)
31. Новоторцева, Н.В. Развитие речи детей / Н.В. Новоторцева. – М.: Педагогика, 1995. – 175 с.

32. Новиков, Л.А. Семантика русского языка / Л.А. Новиков. [Электронный ресурс]: – М., 1982. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001108746>

33. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / Под редакцией Т.В. Волосовец. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

34. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – [Электронный ресурс]: СПб., 1997. – Режим доступа: <https://baguzin.ru/wp/wp-content/uploads/2016/03/Жан-Пиаже.-Речь-и-мышление-ребенка.pdf>

35. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирова. [Электронный ресурс]: – М., 1980. – Режим доступа: https://vk.com/wall-96666299_1174

36. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. [Электронный ресурс]: – М.: 2000. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0022/index.shtml>

37. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи / Т.А. Фотекова. – М.: Детство-пресс, 2006. –96 с.

38. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. I / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. [Электронный ресурс]: – М., 1997. – Режим доступа: <https://klex.ru/lgp>

39. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. [Электронный ресурс]: – М., 2000. – Режим доступа: https://vk.com/wall-174852324_5572

40. Щерба, Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике: в 3 т. [Электронный ресурс]: – Л., 1958. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005610190>

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу «Логопедическая работа по
формированию родовидовых отношений у младших школьников»
Фролкиной Татьяны Константиновны студентки 5 курса заочной формы
обучения факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Профиль «Логопедия»

Выпускная квалификационная работа Фролкиной Татьяны посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – формированию родовидовых отношений у младших школьников.

Студентка изучила современную логопедическую, психологическую и педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей о развитии и особенностях речи детей младшего школьного возраста.

Студенткой был проведён констатирующий эксперимент, с помощью которого были получены результаты сформированности родовидовых отношений у младших школьников и сделаны выводы о необходимости создания системы коррекционных упражнений по формированию родовидовых отношений в речи.

Работа завершается методической частью: разработкой системы упражнений по формированию родовидовых отношений в речи у младших школьников.

Система работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных заданий в комплексной работе по оказанию логопедической помощи при формировании родовидовых отношений у младших школьников.

Выпускная квалификационная работа Фролкиной Татьяны Константиновны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:
к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование»



Карпушкина Е.А.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование»
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
«16» ноября 2022 года
Протокол № 3
Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Фролкиной Татьяны
Константиновны

1. Тема работы «Логопедическая работа по формированию родовидовых
отношений у младших школьников»

Утверждена приказом по Университету «30» ноября 2022 г. № 1055а/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы «10» июня 2023 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: изучение родовидовых отношений в речи
младших школьников и определение путей работы над данными процессами.

Объект исследования: родовидовые отношения в речи младших
школьников.

Предмет исследования: система логопедической работы над
родовидовыми отношениями в речи младших школьников.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить методическую, лингвистическую, педагогическую
литературу по теме исследования.

2. Выявить особенности использования родовидовых отношений в
речи младшими школьниками.

3. Создать комплекс упражнений, направленных на коррекцию недочетов использования родовидовых отношений в речи младших школьников.

4. Экспериментально проверить эффективность данного комплекса упражнений.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме формирования родовидовых отношений у младших школьников.	Сентябрь 2022	
2.	Провести изучение особенностей использования родовидовых отношений в речи младших школьников.	Сентябрь 2022	
3.	Апробировать составленную систему упражнений, направленных на коррекцию недочётов использования родовидовых отношений в речи младших школьников.	Сентябрь 2022 – март 2023	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Март 2023	

6. Дата выдачи задания «1» июля 2022 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Фролкина Татьяна Константиновна
Самоцитирование
рассчитано для: Фролкина Татьяна Константиновна
Название работы: Фролкина Т.К. Логопедическая работа по формированию родовидовых отношений у младших школьников
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	46.2%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	51.32%
ЦИТИРОВАНИЯ	2.48%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 07.06.2023



Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.3-49, приложение с.54-57

ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЗБС; Сводная коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ: аналитика; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Медицина; Диссертации НББ; Коллекция НБУ; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Патенты СССР, РФ, СНГ; Модуль поиска "ПГУ"; СМИ России и СНГ; Шаблонные фразы; Кольцо вузов; Издательство Wiley; Переводные заимствования

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

07.06.23



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 2

Результаты исследования родových отношений детей с ЗПР (констатирующий этап)

ФИО	Задания												Общий балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
А. А.	5	4	5	5	4	4	2,5	2,5	5	1	2,5	2,5	3,6	средний
К. Г.	5	4	5	4	5	4	2,5	2,5	4	1	2,5	2,5	3,5	средний
Д. Е.	4	2,5	4	4	4	4	2,5	1	4	0	1	1	2,7	низкий
Я. В.	4	2,5	4	4	4	2,5	1	1	4	0	1	1	2,4	низкий
Н. Ф.	5	2,5	5	5	5	4	4	2,5	5	1	2,5	2,5	3,6	средний
А. М.	5	4	5	5	4	4	2,5	2,5	5	1	2,5	2,5	3,6	средний
М. К.	5	4	5	5	5	4	4	2,5	5	1	2,5	2,5	3,6	средний
С. Б.	4	2,5	4	4	4	2,5	1	1	4	0	0	0	2,2	низкий
Д. Г.	5	2,5	5	4	5	2,5	2,5	2,5	4	0	2,5	2,5	3,1	средний
П. Т.	4	1	4	4	4	2,5	1	1	4	0	1	1	2,2	низкий
Общее количество баллов	46	29,5	46	44	44	34	23,5	19	44	5	18	18		

Результаты исследования родовых отношений детей с нормой (констатирующий этап)

ФИО	Задания												Общий балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
О. С.	5	4	5	5	4	4	4	4	5	2,5	4	4	4,2	высокий
В. Ж.	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	2,5	4	4,2	высокий
П. Я.	4	4	5	5	4	4	2,5	2,5	4	2,5	2,5	2,5	3,5	средний
А. С.	4	4	5	5	4	4	4	4	4	2,5	2,5	2,5	3,8	средний
М. П.	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4,6	высокий
И. П.	5	5	5	5	5	4	4	4	5	2,5	4	2,5	4,3	высокий
С. Л.	5	4	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4,5	высокий
Н. Т.	4	4	5	5	5	4	4	2,5	4	2,5	2,5	2,5	3,7	средний
А. К.	5	4	5	4	5	4	2,5	4	5	2,5	4	4	4	высокий
П. Н.	4	4	5	5	5	4	4	2,5	4	2,5	2,5	4	3,9	средний
Общее количество баллов	46	42	50	48	47	44	39	35,5	45	29,5	32,5	34		

Результаты исследования видовых отношений детей с ЗПР (констатирующий этап)

ФИО	Задания								Общий балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8		
	Количество слов									
А. А.	5	4	2	3	5	3	4	3	(29 слов) 5 баллов	средний
К. Г.	5	5	4	4	5	4	4	3	(34 слова) 7 баллов	средний
Д. Е.	3	3	2	2	3	3	3	2	(21 слово) 2 балла	низкий
Я. В.	3	2	3	2	3	3	3	2	(21 слово) 2 балла	низкий
Н. Ф.	5	5	5	5	4	4	4	2	(34 слова) 7 баллов	средний
А. М.	4	5	3	2	3	5	4	3	(29 слов) 5 баллов	средний
М. К.	5	5	4	4	5	4	3	3	(33 слова) 7 баллов	средний
С. Б.	3	3	3	2	3	2	2	2	(20 слов) 2 балла	низкий
Д. Г.	5	5	4	4	4	4	3	3	(32 слова) 7 баллов	средний
П. Т.	3	3	3	3	3	3	3	3	(24 слова) 3 балла	низкий
Общее количество слов	41	40	33	31	38	35	33	26		

Результаты исследования видовых отношений детей с нормой (констатирующий этап)

ФИО	Задания								Общий балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8		
	Количество слов									
О. С.	5	5	5	5	5	4	5	3	(37 слов) 9 баллов	высокий
В. Ж.	5	5	5	5	5	5	5	5	(40 слов) 10 баллов	очень высокий
П. Я.	5	5	5	5	4	4	4	2	(34 слова) 7 баллов	средний
А. С.	5	4	5	4	4	5	3	3	(33 слова) 7 баллов	средний
М. П.	5	5	5	5	5	4	4	3	(36 слов) 9 баллов	высокий
И. П.	5	5	5	5	5	5	5	4	(39 слов) 9 баллов	высокий
С. Л.	5	5	4	5	5	4	5	5	(38 слов) 9 баллов	высокий
Н. Т.	5	5	4	4	5	5	4	4	(36 слов) 9 баллов	высокий
А. К.	5	5	4	4	4	4	3	3	(32 слова) 7 баллов	средний
П. Н.	5	5	5	5	4	4	3	3	(34 слова) 7 баллов	средний
Общее количество слов	50	49	47	47	46	48	41	35		

