

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021158
Гунько Ольги Александровны**

Научный руководитель
к.псих.н., доцент
Панасенко К.Е.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1 Понятие грамматического строя речи и этапы его развития в онтогенезе.....	9
1.2 Особенности развития предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи.....	22
1.3 Анализ методических подходов к формированию предложно- падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	33
ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Изучение состояния сформированности уровня предложно- падежных конструкций и оптико-пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	46
2.2. Методические рекомендации по реализации технологии формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	68
Заключение.....	84
Список использованной литературы.....	86
Приложения.....	93

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В структуре общего недоразвития речи у детей выделяется стойкое нарушение усвоения грамматического строя языка, нормативное овладение которым является условием полноценного общего и речевого развития ребенка. Решению проблемы преодоления грамматических нарушений у детей с общим недоразвитием речи в отечественно логопедии посвящены работы Л.Н. Ефименковой, Г.И. Жаренковой, И.С. Жуковой, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спириной, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Но и сегодня данная проблема остается актуальной.

Ребенок, наблюдая реальные отношения предметов, воспроизводя их в речи, делает определенные выводы, обобщения, а затем интуитивно подчиняет свою речь этим правилам. В физиологии установлена условно-рефлекторная основа усвоения грамматической стороны речи. У ребенка вырабатывается определенный динамический стереотип при изменении имен существительных, прилагательных и других грамматических форм. Ребенок усваивает, что для выражения тех или иных мыслей требуется употребление определенных грамматических форм. Выработка динамического стереотипа облегчается большой его устойчивостью. Если ребенок усвоил падежные окончания, то безошибочно употребляет их, если это соответствует общей системе языка. Но вместе с тем наблюдается недостаточная гибкость в применении динамического стереотипа. Ребенок употребляет усвоенные грамматические формы и в тех случаях, когда имеются отступления от системы.

В логопедии определены различные виды аграмматизмов в импрессивной и экспрессивной речи детей с общим недоразвитием речи (Г.И. Жаренкова, И.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина и др.).Специфика усвоения грамматических

закономерностей языка, связанная с низким уровнем лингвистических обобщений и с нарушением процесса комбинирования языковых знаков на основе существующих правил, раскрыта в работах О.Е. Грибовой, Б.М. Гриншпуна, Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спириной, Л.Б. Халиловой и др., при этом отмечается стойкость нарушений грамматического характера у детей с системным недоразвитием речи.

Практика работы дошкольных учреждений показывает, что у большинства детей с общим недоразвитием речи отмечаются отклонения в понимании падежей и предлогов и их неправильное употребление в синтаксических конструкциях без учета значения входящих в них слов, их грамматического оформления и последовательности. Особенно трудно детьми усваиваются значения предлогов цели, времени, отношения к объектам. Также трудность для детей с общим недоразвитием речи представляют инвертированные и пассивные предложения.

Пространственные категории относятся к важнейшим понятийным категориям, которые отражаются в речи ребенка и осваиваются им в старшем дошкольном возрасте. Сформированность пространственных представлений является важным компонентом в активизации речевой деятельности детей, в развитии понимания логико-грамматических структур языка, что очень важно для подготовки детей к обучению в школе. Дети, у которых не сформированы пространственные представления, не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей (Н.П. Рудакова и др.).

Кроме того, как показано в исследованиях Л.Н. Ефименковой и др., в общеобразовательных школах у детей выявляется большое количество ошибок, в основе которых лежит недостаточная сформированность грамматической составляющей речевого развития, в связи с чем, остается актуальной разработка эффективных методик и систем логопедической работы по преодолению этих нарушений у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития в старшем дошкольном возрасте при

подготовке к школьному обучению. Социальная значимость исследования состоит и в том, что полноценное формирование грамматической стороны речи определяет успешную интеграцию выпускников групп компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательные школы.

Проанализировав литературу по данной теме можно выделить **проблему исследования**: совершенствование системы коррекционно-педагогической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: разработать и теоретически обосновать технологию формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс формирования предложно-падежных конструкций старших дошкольников с ОНР.

Предмет исследования: технология формирования предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: эффективность работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, вероятно, обусловлена реализацией технологии формирования предложно-падежных конструкций, которая:

- включает обоснование цели, принципов, результата и этапов работы;
- обеспечивает создание мотивационного пространства, направленного на развитие персональной и профессиональной ответственности участников образовательного и коррекционно-развивающего процессов (воспитателей групп, учителя-логопеда, родителей) и повышение активности ребенка в освоении предложно-падежных конструкций.

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать проблему формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Проанализировать на основе экспериментальных данных особенности формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Разработать и теоретически обосновать технологию формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологическую основу исследования составили системный подход к анализу речевых нарушений Р.Е. Левиной; исследования посвященные изучению грамматического строя в норме А.Н. Гвоздева; теоретическими положениями о нарушении грамматической стороны речи детей с нарушением речевого развития А.П. Воронова, Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Е.Л. Малиованова, А. М. Моисеевой, Н.П. Рудаковой, Л.П. Савиной, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой, И.А. Филатова, Г.В. Чиркиной, Г.Р. Шашкиной, И. П. Шаховой и др..

В исследовании были использованы следующие **методы:** теоретические: изучение и теоретический анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические: тестирование, педагогический эксперимент (констатирующий); качественный и количественный анализ результатов исследования.

База исследования: МБДОУ Центр развития ребенка детский сад № 58 г. Белгорода (МБДОУ ЦРР-д/с № 58).

Структура дипломной работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Понятие грамматического строя речи и этапы его развития в онтогенезе

Грамматика – это языковая иерархически-организованная система, состоящая из нескольких взаимосвязанных подсистем (1).

Термин «грамматика» употребляется в языкознании в двух основных значениях:

- обозначает грамматический строй речи;
- определяется как наука, свод правил об изменении слов и их сочетании в предложении (7).

Грамматический строй речи рассматривается, как система единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования и синтаксиса; система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях (7, 43).

В лингвистике принято различать морфологический и синтаксический уровни грамматических систем. Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, а синтаксический – умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении (43, 44).

Анализ отечественной литературы показал, что интерес к проблеме усвоения грамматического строя речи в онтогенезе отмечается среди педагогов, психологов, лингвистов и психолингвистов (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, К.И. Чуковский, А.В. Шахнарович и др.). Формирование грамматического строя речи – важнейшее условие совершенствования мышления детей; непереносимое условие успешного и

своевременного развития монологической речи; залог успешной общеречевой подготовки, обеспечивающей практическое владение фонетической, морфологической и лексической уровнями языковой системы. Исследователи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) отмечают, что овладение грамматическим строем речи происходит на основе предметно-практической деятельности, реализуемой в ходе непосредственного общения со взрослыми и опосредованной языковыми знаками (7).

Главным условием усвоения ребенком грамматического строя речи является овладение закономерностями, языковыми абстракциями и обобщениями, которые позволяют ему в процессе речевого общения осуществлять перевод исходного смысла в речевые действия. Осуществляемые грамматические операции являются достаточно сложными и предполагают наличие высокого уровня развития аналитико-синтетической деятельности.

Таким образом, процесс оформления речи грамматическими средствами связан с последовательным овладением коммуникативными средствами. Так, например, И.П. Лямина отмечала, что речевое общение на довербальном уровне в младенческом возрасте, создает у детей основу для более сложного взаимодействия с помощью языковых средств (24).

Н.И. Жинкин в своих исследованиях также указывает, что в дословесный период закладываются предпосылки освоения речи, взаимосвязанные с внешними, практическими, в том числе и игровыми действиями (10).

В работах А.Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической систем языка выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи (6).

I период (1 год 3 месяца – 1 год 10 месяцев) – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней. Этот период включает два этапа: этап однословного предложения и этап предложений из нескольких слов-корней.

На этапе однословного предложения (1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев) ребенок использует отдельные слова. В речи ребенка отмечается небольшое количество слов, которые он использует для выражения своих желаний, потребностей, впечатлений. Для уточнения смысла своего высказывания ребенок часто использует невербальные средства - жесты, интонацию. Первые слова, которые употребляет ребенок – это аморфные слова (корни), которые не имеют определенной грамматической формы. В различных предложениях они используются в одинаковом звуковом оформлении.

Основную часть слов составляют существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания (*бух, би – би, му, мяу*), лепетные слова (*ди, мокко*).

Понимание таких высказываний опирается на анализ ситуации и поведенческих реакций ребенка. Выполняя коммуникативную функцию, однословное предложение характеризуется нерасчлененностью лексических и синтаксических компонентов и лежит в основе их формирования.

На этапе предложений из нескольких слов-корней (1 год 8 месяцев - 1 год 10 месяцев) ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, затем три слова, таким образом, в речи появляется фраза. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной, неизменяемой форме. Существительные употребляются в именительном падеже единственного числа, в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены в неопределенной форме или в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения (*дай, ниси, пать*).

Дети улавливают из речи окружающих общее содержание, общий смысл слова, выраженный в его лексической основе. Формально знаковые средства языка не дифференцируются, остаются вне сферы его восприятия. Так, при восприятии различных форм слов (*дом, дома, домой, домом и т. д.*) ребенок воспринимает лишь общую часть этих слов (*дом*).

При объединении аморфных слов-корней ребенок не ставит и не может решить задачу выбора нужной грамматической формы и употребляет одинаковую форму слова в различных словосочетаниях.

На данном возрастном периоде для ребенка более значимым выступает предметное значение слова, нежели его грамматическое оформление. Однако появление двухсловного предложения свидетельствует о переходе ко второму периоду - к «синтагматической грамматике» (6).

II период - период усвоения грамматической структуры предложения (1 год 10 месяцев – 3 года). Этот период состоит из трех этапов: этап формирования первых слов; этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов; этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Этап формирования первых слов (1 год 10 месяцев – 2 года 1 мес.) характеризуется появлением первых форм слов. На этом этапе формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении. В отличие от предыдущего этапа, на котором все слова использовались в одинаковой, неизменяющейся форме, на этом этапе ребенок применяет в речи различные формы одного и того же слова.

Первыми грамматическими формами существительных являются формы именительного падежа единственного и множественного числа с окончаниями - *ы*, - *и*, формы винительного падежа с окончанием - *у* («кису», «куклу»), формы родительного падежа с окончанием - *ы* («нет кисы»), окончание - *е* для обозначения места («толе» вместо «на столе»), при этом предлог не употребляется.

Первыми грамматическими формами глаголов являются повелительное наклонение 2-го лица единственного числа («иди», «неси», «дай»), формы 3-го лица единственного числа настоящего времени, без чередования в основе («сидит», «спит»), возвратные и невозвратные глаголы.

К двум годам появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода без согласования с существительными.

Таким образом, в речи ребенка обозначаются первые грамматические отношения между словами, а именно согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения («*матик играет*»), формы управления глаголом («*дай кису*»), но в, то, же время в речи все, же сохраняется большое количество аграмматизмов.

На этом этапе отмечается расширение структуры предложения до 3 – 4 слов («*Таня играет кука*»).

На этапе использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 года 1 месяц – 2 года 6 месяцев) общей тенденцией детской речи является первоначальное усвоение наиболее частотных флексий. В течение определенного времени дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание, которое А.Н. Гвоздев называет «главенствующим». Другие варианты окончаний, выражающих то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, оказываются вытесненными, они заменяются продуктивными флексиями. Так, формы существительных родительного падежа множественного числа имеют несколько вариантов окончаний: - *ов*, нулевое окончание, - *ей*, среди которых продуктивной флексией является окончание - *ов*. В связи с этим длительное время в речи детей наблюдаются замены непродуктивных флексий окончанием - *ов* (*много ложков, ножов*).

Чем больше флексий используется в языке для выражения одного и того же грамматического значения, тем труднее усваиваются эти формы.

На данном этапе отмечается однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма (*молотоком, человеки*).

Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает общие, продуктивные правила формообразования и лишь позже овладевает частными правилами, исключениями из общего правила (нормой языка), происходит дифференциация внутри системы языка.

На этом этапе в детской речи отмечается нарушение грамматического построения высказывания. Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного.

В речи детей наблюдается различие форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица множественного числа), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени.

В речи детей наблюдается и правильное, и неправильное согласование прилагательного с существительным. Во множественном числе прилагательные правильно употребляются лишь в именительном падеже. Существительные применяются перед прилагательными. В речи дети используют личные местоимения.

Характерной особенностью нормального речевого развития (В.А. Ковшиков, И.П. Рудакова и др.) является усвоение предлогов после овладения основными наиболее функциональными грамматическими элементами языка – флексиями (38, 39).

Предлог – это служебная часть речи, обладающая отвлеченным лексико-грамматическим значением, указывающая на различные отношения тех или иных слов (имен существительных, местоимений, числительных) к определенной падежной форме, входящая в состав определенного члена предложения склоняемой формы, выражающая отношения между объектами, объектом и действием, объектом и признаком в составе словосочетания. Грамматическое значение предлога представляет собой отношение подчиненного элемента к подчиняемому. Предлог всегда конкретизирует значение падежной формы и служит для уточнения различных

обстоятельственных значений (пространственных, временных, причинных, целевых, сравнительных и т.д.) (7, 44).

В устной речи детей дошкольного возраста появляются простые предлоги, отражающие пространственные отношения - *на, у, с, в, из*, однако в речи наблюдаются их замены, смешение окончаний.

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5-8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные предложения с союзами.

На этапе усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 месяцев – 3 года) характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка флексий. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги («*на столе*» - «*толе*»).

Но этот период непродолжителен. Научившись выделять и использовать флексию, ребенок затем вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент – предлог, выражая лексико-грамматическое значение помощью предлога и флексии.

На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги, союзы, но отмечаются аграмматизмы при использовании сложных предлогов (*из-за, из-под*) (6).

На данном этапе идет дифференциация морфологической системы склонения существительных: усвоение окончаний множественного числа *-ов, -ами, -ах*, падежных окончаний именительного падежа множественного числа *-а, -иа* («*рога*», «*стулья*»); закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. В речи детей происходит совершенствование и развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений.

Таким образом, в основном усваиваются многие грамматические формы. Однако в полной мере морфологическая система языка еще не усвоена.

III период - период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет).

В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения, спряжения, усваивает единичные формы, исключения. В этот период сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как дети овладевают не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил.

Оценивая развитие детской речи с точки зрения аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга, Н.И. Краснокорский отмечал, что в старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие корковых и подкорковых функций. На фоне обогащения словаря и совершенствования грамматического строя речи, дети входят в речевые абстрактные цепи: у ребенка в коре головного мозга создаются условно-рефлекторные функции и он приобретает способность свободно говорить на родном языке (25).

В речи детей до 4 лет иногда еще встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении («на коне»), тенденции унификации основы («пени», «левы»). После 4 лет такого рода окказионализмы исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола («заплатю»).

Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление.

Таким образом, к началу школьного возраста ребенок овладевает практической грамматикой, что и дает ему возможность на следующем возрастном этапе перейти к осознанию грамматических закономерностей.

Психологи (А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин), логопеды (Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева), оперируя исследованиями А.Н. Гвоздева (6,7), в процессе овладения грамматическим строем речи выделяют три основных периода формирования грамматического строя речи: дограмматический (1 год 3 месяца – 1 год 10 месяцев), период овладения грамматическими средствами языка (1 год 10 месяцев – 3 года), период усвоения морфологической системы языка (3 года-6-7 лет).

Особенности формирования грамматического строя речи ребенка характерны и для процесса усвоения предложно-падежных форм существительных.

Ребенок проходит огромный путь в освоении грамматических средств языка: осваивает элементы флективной системы для выражения синтаксических отношений, использует служебные слова (предлоги, союзы, частицы). Эта закономерность в усвоении грамматических средств языка отмечалась рядом исследователей.

А.А. Люблинская выделяет условия, при которых ребенок совершает переход от аграмматической речи к правильному построению предложений: должен накопить в словарном запасе не менее 40-60 слов; научиться изменять одно и то же слово в зависимости от связей, в которые оно включено; научиться одинаково изменять разные слова в зависимости от уровня обобщенности связей, которые раскрываются его высказыванием. Таким образом, А.А. Люблинская появление в речи предложно-падежных форм существительных связывает с необходимостью отражения с помощью речи предметных отношений (23).

Сходная точка зрения отражена и в работах Д.Б. Эльконина (58).

На появления в речи ребенка грамматических средств исследователи высказывают разные точки зрения, но большая часть из них едины во мнении, что одними из первых грамматических форм являются предложно-падежные формы существительных с пространственным значением.

Н.И. Лепская разграничивает роль предлога и падежного окончания: предлог, имея самостоятельное значение, дает возможность реализовать содержание высказывания, а падежные окончания, обладая реляционными значениями и могут участвовать в реализации смысла только вместе с предлогом (20).

В работах А.А. Люблинской, Д.Б. Эльконина и др. отмечается, что овладение ориентировкой в пространстве предшествует появлению в речи ребенка грамматических средств для отражения результатов ориентировки в пространстве и действий с пространственно ориентированными предметами. Сначала ребенок овладевает ориентировкой в окружающем предметном мире, научается выполнять действия с предметами, представленными во фронтальном, вертикальном и горизонтальном направлениях, а потом в речи появляются предложно-падежные формы существительных, отражающие ориентировку в пространстве.

Одним из первых ученых, который указал на роль пространственных представлений в развитии речи детей, на связь этих процессов с памятью и мышлением был Л.С. Выготский. Изучение формирования пространственных представлений и ориентировок у детей дошкольного возраста представлено в работах Б.Г. Ананьева, Е.Ф. Рыбалко (2), А.А. Люблинской (23), Н.Н. Семаго, Н.Я. Семаго (41), Т.А. Муссейиловой (29) и др.

Первыми в речи ребенка появляются беспредложные формы существительных, однако единого мнения относительно порядка появления предложно-падежных форм существительных в речи детей у исследователей нет (6, 20).

А.Н. Гвоздев полагал, что усвоение системы падежей родного языка начинается с появления винительного падежа. Следующим осваивается значение родительного падежа, далее, по мнению исследователей, последовательность усвоения падежей может быть разной: одни дети осваивают дательный, другие – творительный падеж существительного (6).

Д.Б. Эльконин отмечает, что до двух лет в речи детей, кроме существительных в именительных падеже, используются существительные в винительном и родительном падеже без предлога, после двух лет появляются беспредложные формы дательного и творительного падежа (58).

Появление в возрасте от двух лет трех месяцев до двух лет шести месяцев ряда предлогов и освоение флексий, необходимых по значению предлога, свидетельствует о качественном изменении речевых намерений, поскольку у детей появляется возможность отразить в речи значительно более сложные процессы освоения предметной действительности и пространственной ориентировки в ней.

Как отмечено в исследованиях А.В. Захаровой и М.И. Поповой, первыми в речи детей появляются такие предлоги с пространственным значением, как *в* («внутри»), *на* («сверху»), *к* («приближение»), *от* («удаление») (20).

В конце второго-начале третьего годов жизни, как указывает Н.И. Лепская, в речи детей появляется тенденция замены флексий различных падежей начальной формой существительного при сохранении значений соответствующих падежей и употреблении соответствующих предлогов (20).

Предметная основа значения слов и предложно-падежных форм существительных - восприятие пространства - развивается у ребенка дошкольного возраста постепенно. В период от трех до трех с половиной лет ребенок овладевает системой отсчета «от себя» и дифференцированно использует предлоги *в*, *на*, *к*, *от*. В речи ребенка также имеются предлоги *над*, *под*, *за*, *перед*, *из-за*, *из-под*.

К трем с половиной годам, ребенок использует флексии и предлоги при построении высказывания с пространственным значением в соответствии с нормами языка. В возрасте от двух с половиной до трех лет у детей встречаются смешения флексий, нежели предлога.

Анализ появления в речи детей грамматических средств является предметом интереса и исследователей в области коррекционной педагогики

(логопедии) (Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркина), так как это позволит более точно квалифицировать и оценить речевое нарушение и выбрать адекватные направления коррекционно-логопедической работы.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина (51), рассматривая развитие формирования грамматического строя речи, указывают, что в норме дети к пяти годам овладевают всеми типами склонения существительных. Отдельные трудности, имеющиеся у детей, носят неустойчивый характер. Опираясь на исследования А.Н. Гвоздева, авторы также отмечают, что беспредложные формы существительных (формы винительного, именительного и дательного падежей) могут появиться в речи ребенка в период от одного года одного месяца до двух лет двух месяцев. При использовании в этот период предложно-падежных форм существительных с разным значением (формы дательного и творительного падежей) дети опускают предлоги. В возрасте от двух лет двух месяцев до трех лет дети постепенно осваивают предложно-падежные формы существительных, правильно выбирая падежное окончание и используя необходимый предлог. Причем одним из первых (до двух с половиной лет) осваиваются предложно-падежные формы существительных, передающие различные пространственные отношения: формы родительного падежа с предлогами *у*, *из* со значением направления («*из дома*», «*у стола*») и *на*, *в* со значением места («*на столе*», «*в ящике*»). Позднее (от двух с половиной до четырех лет) появляются формы винительного падежа с предлогами *через*, *под* со значением направления движения («*через улицу*», «*под мост*»), родительного падежа с предлогом *до* со значением предела движения («*до стола*»).

Сроки появления у нормально развивающихся дошкольников других предложно-падежных форм существительных, передающих различные пространственные отношения, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной не отмечаются, что может быть связано с тем, что для нормального онтогенеза наиболее сложным процессом является начальный этап освоения языковых

средств, в том числе и предложно-падежных форм существительных. Освоив на начальном этапе систему изменения значения существительного через использование различных предлогов и флексий, ребенок далее не испытывает практически никаких трудностей (51).

Таким образом, грамматический строй речи рассматривается как система единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования и синтаксиса, взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Осуществление грамматических операций является достаточно сложным процессом и предполагает достаточно высокий уровень аналитико-синтетической деятельности, овладение закономерностями, языковыми абстракциями и обобщениями. Овладение грамматическим строем речи в онтогенезе проходит, последовательные этапы и является одним из главных и необходимых условий полноценного психического и речевого развития ребенка.

1.2 Особенности развития грамматического строя речи и оптико-пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи

Проблема изучения и коррекции общего недоразвития речи (ОНР) различного генеза является объектом внимания исследователей в области специальной педагогики (логопедии) на протяжении многих десятилетий (Л.Н. Ефименкова, Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, С.Ф. Иваненко, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Н.А. Никашина, С.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева и др.).

Традиционно используется определение ОНР, предложенное в работах Р.Е. Левиной, Г.И. Жаренковой, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Л.М. Чудиновой, изучавших данную проблему в НИИ дефектологии. Под ОНР исследователи понимают такую форму речевого нарушения у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при которой

нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи (17).

В настоящее время понятие ОНР невозможно рассматривать без анализа его симптоматики и механизмов.

Рассматривая симптоматику ОНР, исследователи указывали, что речевое недоразвитие касается всех компонентов речевой деятельности, а именно звукопроизношения, фонемообразования, лексико-грамматического строя речи, связной речи. 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 основных симптомов общего недоразвития речи ученые (Л.Н. Ефименкова, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, С.А. Миронова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева и др.) считают позднее начало развития речи и варьирование степени проявления нарушений: от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженным лексико-грамматическими и фонетико-фонематическими нарушениями.

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 зачатки общеупотребительной речи, третьему соответствует развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития речи (17). Условность отнесения речи ребенка к тому или иному уровню проявляется в том, что уровни речевого развития не представляют собой застывших образований и смещаются в направлении следующего уровня.

Характеризуя нарушения речи при первом уровне речевого развития, Р.Е. Левиной и Н.А. Никашиной 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 (17).

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 (17). 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.

Характеристика процесса усвоения грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи представлена в работах И.К. Колповской, Л.Ф. Спириной, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой и др. По мнению исследователей, особенностями усвоения грамматического строя речи у детей с нарушением речевого развития являются замедленный темп

овладения лингвистическими операциями, низкий уровень языковых обобщений, искажение общего течения речевого развития (16).

Грамматические нарушения, по мнению В.А. Ковшикова, Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Собонович и др., обусловлены абстрактностью грамматических значений, нарушением процесса овладения языковыми правилами, на основе которых и организована грамматика языка. Обладая определенным набором флексий и знаниями о внеязыковой действительности, дети неадекватно усваивают значения, которые стоят за языковой формой и определяют ее использование. Авторы видят специфику аграмматизмов у детей с ОНР в смешении флексий различных значений, присущих разным падежным формам (16, 25).

Отмечается большое количество морфемных парафазий как семантически близких, так и семантически далеких, не входящих в парадигму морфем одного и того же значения. Среди типичных грамматических ошибок Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова и др. выделяют следующие:

- неправильное согласование имени прилагательного и числительного с именами существительных;

- ошибки в употреблении предлогов – пропуск, замены, недоговаривание;

- ошибки в употреблении падежных форм и т.д. (51)

В рамках нашего исследования, остановимся на рассмотрении вопроса об усвоении детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи предложно-падежных форм.

Усвоение системы предложно-падежных конструкций для детей с ОНР представляет значительные трудности (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская).

Практика работы дошкольных образовательных учреждений показывает, что у детей с ОНР отмечается недоразвитие или несформированность пространственных представлений, причем степень этой

несформированности различна и не, всегда связана с тяжестью двигательных и речевых нарушений. Некоторые дети затрудняются в определении правой и левой стороны тела или предмета, в ориентировке в окружающем пространстве, другие - в понимании и употреблении грамматических конструкций, обозначающих пространственные отношения.

Особенно заметными нарушениями предложно-падежных форм существительных являются смешение, замены окончаний и нарушение при употреблении предлогов (пропуски, смешения, редукция). При этом во многих работах высказывается мнение о том, что степень выраженности нарушения зависит от тяжести проявления недоразвития речи (Е.М. Мастюкова, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Т.Б. Филичева. С.Н. Шаховская). При более высоких уровнях речевого развития замены падежных форм сохраняются, но в качестве заменителя выбирается формы другого косвенного падежа («катаются горку») (39).

Характеризуя на основе анализа степени сформированности компонентов языка уровни развития речи детей с общим недоразвитием речи, Р.Е. Левина и Н.А. Никашина оценивают нарушения предложно-падежных форм существительных в зависимости от уровня речевого развития детей. Они отмечают, что при первом уровне речевого развития в речи детей отсутствуют признаки использования морфологических элементов для выражения грамматического значения; вне ситуации не ориентируются в значении предложно-падежных конструкций (17).

При втором уровне речевого развития, в речи появляются признаки грамматического словоизменения, но использование существительных в косвенных падежах носит случайный характер, предлоги употребляются в неправильном значении и часто опускаются.

У детей с третьим уровнем речевого развития наблюдаются значительные улучшения при использовании в речи существительных в различных падежных формах, но также имеет место большое количество ошибок: смешение окончаний существительных разного рода.

Наиболее частыми ошибками при словоизменении существительных у детей с ОНР являются следующие: смешение окончаний существительных мужского и женского рода, замена окончаний существительных женского рода, склонение существительных среднего рода как существительных женского рода, искажение окончаний существительных (17).

Много ошибок дети допускают и при использовании в речи предлогов. Используя в речи простые предлоги (*к, в, на, над, из-за и др.*), дети не всегда понимают их значения. Поэтому очень часто предлоги пропускаются, заменяются или отмечается вариативность использования: в одних словосочетаниях пропускается, в других – заменяется: «*стоит столе*» вместо «*стоит на столе*», но «*спрятался на шкафу*» вместо «*спрятался за шкафу*».

С.Н. Шаховская, рассматривая особенности использования предлогов детьми с ОНР, указывает на замену падежных форм, причем у детей с низким уровнем речевого развития все падежные формы сводятся к форме существительного именительного падежа. При более высоком уровне речевого развития тенденция к замене одной падежной формы другой сохраняется, но в качестве заместителя выступает не начальная форма, а одна из форм косвенных падежей. Ошибки в речи детей встречаются не только при выборе окончаний, но и при использовании предлогов. Причем дети при образовании нужной падежной формы существительного затрудняются в соотношении ее с падежным вопросом (56).

Аналогичную точку зрения высказывают Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина. Они, как и другие авторы, отмечают типичные ошибки, замены и смешение предлогов, но еще и выделяют одну группу характерных ошибок – ошибки словоизменения существительных с непродуктивными окончаниями (51).

В исследованиях Н.С. Жуковой среди ошибок отмечено длительное использование грамматических элементов в аморфном значении и нарушении комбинирования лексических и грамматических элементов языка,

которые выражаются в том, что дети не могут выразить лексико-грамматическое значение слова при помощи трех языковых элементов (предлога, лексической основы, флексии). Один из элементов, входящих в комбинацию с основой – предлог или флексия – детьми с недоразвитием речи оформляется неправильно. При правильном воспроизведении флексии предлог или опускается или заменяется аморфными гласными звуками *а, у, и*. В случае правильного использования предлога, неправильно оформляется флексия (11).

В настоящее время проблема грамматического строя речи, в том числе предложно-падежных конструкций остается одной из актуальных в теории и практике (С.Г. Булычева, В.И. Городилова, А.М. Моисеева, Н.П. Рудакова и др.).

В.И. Городилова отмечает, что нарушение предложно-падежных конструкций проявляется в виде следующих ошибок:

а) пропуск или замена предлогов. Чаще всего наблюдается опускание предлогов *в, из*, отсутствие предлогов *над, около, перед, за, между, через*. Замена предлогов *на* и *над, под* и *по, на* и *в* по причине смешения их и в импрессивной речи из-за трудностей понимания грамматических значений этих предлогов («*на столе*» вместо «*над столом*», «*по книжке*» вместо «*под книжкой*»). В речи детей часто отсутствуют сложные предлоги *из-за, из-под*.

б) замена одной предложно-падежной конструкции другой («*дом стоит на реке*»).

в) неправильное употребление падежного окончания существительного («*Мальчик бежит с собака*»).

г) неправильное употребление, как предлога, так и падежного окончания («*Собака ест у миска*») (32).

Слова, не имеющие номинативного значения (предлоги, союзы, междометия) выполняют определенную функцию в речи детей дошкольного возраста. Без знания этих слов дети не смогут овладеть структурой различных типов предложений и связной речью.

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы (окказиональные формы). Общие окказионализмы характерны как для нормального, так и для нарушенного речевого развития.

Исследование Н.П. Рудаковой показало, что при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста существует разница между пониманием и владением пространственными предлогами и сформированностью оптико-пространственного гнозиса и праксиса. Успешность моделирования предложений с предложно-падежными конструкциями варьируется в зависимости от сложности падежной формы и предлога. Следовательно, ошибки в использовании падежей и предлогов у детей с общим недоразвитием речи многочисленны и специфичны и носят как продуктивный, так и непродуктивный характер, соответствующий низкому уровню развития их грамматических средств языка (39).

Несформированность грамматического строя речи проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций: родительного падежа в обозначении места (*предлоги из, около, возле, из-за, из-под*), винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства (*предлог через*), дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения (*предлоги к, по*), предложного падежа для обозначения места (*предлоги в, на*). Дети часто пропускают предлоги или не употребляют их вообще.

А.М. Моисеева, заметила, что число грамматических ошибок значительно возрастает, когда ребенок начинает употреблять распространенные предложения. Причина этих ошибок – отсутствие умения контролировать как содержание предложения, так и его форму (28).

Таким образом, всеми исследователями, занимающимися изучением речевого развития детей с общим недоразвитием речи, отмечается большое количество разнообразных аграмматизмов, среди которых значительное

место занимают нарушения предложно-падежных конструкций.

Нами уже отмечалось, что у большинства детей с нарушением речевого развития отмечается недоразвитие или несформированность пространственных представлений, степень выраженности, которой различна и не всегда коррелирует с тяжестью двигательных и речевых нарушений.

Анализ специальной психологической и педагогической литературы показал, что специальных исследований, посвященных изучению уровня развития пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речевого развития нет, несмотря на то, что имеется достаточное количество работ в той или иной степени затрагивающих проблемы психического развития детей с нарушениями речи (В.Г. Власенко, В.П. Глухов, Г.В. Гуровец, И.С. Кривовяз, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, З.А. Репина, Е.Ф. Соботович, О.Н. Усанова, Г.Н. Синякова, Г.В. Чиркина, Л.С. Цветкова, И.А. Филатова, В.В. Юртайкин и др.). Нарушение зрительного восприятия и зрительно-пространственного гнозиса отмечают у детей с общим недоразвитием речи в своих исследованиях Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова, Л.Н. Ефименкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.

Анализируя сохранные и патологические предпосылки становления речевых и других психических функций у школьников, Р.Е. Левина обратила внимание на наличие взаимосвязи между недоразвитием речи и несформированностью пространственных представлений у детей (17). Р.Е. Левина выдвигает принцип целостного системного психологического анализа развития ребенка с нарушениями речи. На основе первичного преобладания недостаточности к каком-либо звене психических процессов, участвующем в раннем формировании речи у детей (акустический, оптический, пространственный, мотивационный), ею были выделены четыре психологически типичные группы детей с нарушениями речи: дети с нарушениями слухового (фонематического) восприятия; дети с нарушениями зрительного (предметного) восприятия; дети с нарушениями мотивационных процессов; дети с нарушениями пространственных представлений.

При первичной недостаточности пространственного фактора первичный дефект вызывает соответствующую стойкую недостаточность в речевой (смысловой логико-грамматической стороне, в письме и чтении), и в познавательной деятельности (нарушение общей ориентировки в пространстве, недоразвитие пространственных представлений и памяти, трудностях в обучении математики, в конструировании).

Психолого-педагогический подход к анализу речевых нарушений, предложенный Р.Е. Левиной еще на начальных этапах развития отечественной логопедии, находит свое продолжение и в современных отечественных исследованиях.

Так, например, Е.М. Мастюкова отмечает, что пространственные и оптические нарушения наиболее выражены при недоразвитии лексико-грамматической стороны речи и в школьном возрасте часто сочетаются с дислексией и дисграфией (49).

В исследовании В.В. Юртайкина также подтверждается наличие у детей с нарушениями речевого развития трудностей оперирования грамматическими категориями и при осуществлении счетных операций (49).

Э.Л. Фигередо на основе исследования особенностей оптико-пространственного восприятия и уровня перцептивных действий детей с общим недоразвитием речи, была экспериментально доказана неравномерность развития психических процессов у данной категории детей, которые отличаются от нормы расширенным диапазоном индивидуальных различий в уровне развития психических процессов, имеющих определенное качественное снижение. Причем, как отмечал автор, различия между детьми более выражены между мальчиками, чем между девочками (51).

Л.С. Цветкова и Т.М. Пирцхалайшвили, изучая роль зрительного образа в формировании речи у детей с различными формами речевых нарушений, показали взаимообусловленность формирования восприятия и речи, выявили значительную корреляцию нарушений называния и зрительной сферы (53).

Г.В. Чиркина указывала на недостаточность оптико-пространственного и квазипространственного фактора, лежащую в основе нарушения вербальных и ряда невербальных высших психических функций у детей с ОНР (51). Анализ симультанных и сукцессивных когнитивных процессов позволил ей сделать вывод, что в основе расстройства процессов кодирования и декодирования грамматической информации у детей лежат нарушение симультанного пространственного анализа, обуславливающие трудности перестановки элементов и определения их места в словесном ряду, и несформированность симультанных пространственных синтезов, отвечающих за процесс комбинирования слов (51).

По данным Т.А. Фотековой, дети с недоразвитием речи при функциональной недостаточности задних отделов правого полушария встречаются сложности при переработке зрительной и зрительно-пространственной информации, что проявляется в перцептивных ошибках и фрагментарности восприятия (52).

Изучая нарушение пространственно-временных представлений у детей с нарушением речевого развития, А.М. Колесникова утверждает, что искажается не только вербализация, но и чувственная основа этих отношений. Нарушения процессов понимания и отражения языковыми средствами пространственных отношений автор объясняет несформированностью соматогнозиса. Было доказано отсутствие положительной динамики при их спонтанном развитии и необходимость специальной коррекционной работы (49).

Все авторы показывают, что уровень психических процессов у детей с нарушениями речи отклоняется от возрастных норм развития, но по мере овладения словесной речью происходит выравнивание интеллектуальных процессов. Одновременно нормализация умственного развития ускоряет овладение языковыми обобщениями.

Анализ проведенных исследований позволяет ставить вопрос о необходимости специального обучения детей с нарушениями

пространственных представлений, которое создало бы предпосылки для овладения грамматически правильной речью.

Таким образом, у дошкольников с общим недоразвитием речи имеют место нарушения формирования грамматического строя речи, в том числе предложно-падежных конструкций (смещение, замены окончаний имени существительного и пропуски, редукция, смещения предлогов), которые обусловлены как уровнем их речевого и когнитивного развития, так и уровнем развития пространственных представлений.

1.3 Анализ методических подходов к формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Вопросы формирования грамматического строя, в частности, предложно-падежных конструкций, у детей с ОНР, рассмотрены в исследованиях Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, С.Ф. Иваненко, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Е.Ф. Соболевич, Т.Б. Филичевой и др. В работах других авторов представлены рекомендации по формированию словоизменения существительных, употребление предлогов в процессе логопедической работы в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Одним из важных аспектов работы над предложно – падежными конструкциями является формирование словоизменения существительных у детей с общим недоразвитием речи, что отмечено в рекомендациях Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой (15, 16). Предложенная ими методика разработана с учетом закономерностей речевого онтогенеза и нарушения языкового обобщения как ведущего механизма формирования грамматического строя речи.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова отмечают, что нормализация процесса словоизменения начинается с диалогической речи, которая является ведущей формой речи в дошкольном возрасте. В дальнейшем становится возможным закрепление правильного словоизменения при построении самостоятельного высказывания. Авторы предлагают преодолевать нарушения грамматического строя речи путем формирования операций выбора «языковых единиц из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры» (15, 16).

Поэтому сформированные у ребенка падежные и предложно-падежные конструкции существительных закрепляются, сначала в словосочетаниях, затем – в предложениях, а далее – в связном высказывании.

В предложенной методике определены этапы логопедической работы по преодолению нарушений словоизменения различных частей речи. На первом этапе работы в речи детей формируются наиболее простые в семантическом отношении и продуктивные формы: для существительных это формы именительного падежа и отработка беспредложных форм имен существительных единственного числа. На втором этапе работы предлагается формировать понимание и употребление предложно-падежных форм единственного и беспредложных форм множественного числа существительных. На третьем этапе работы становится возможным отрабатывать и вводить в речь детей непродуктивные и сложные по семантике и внешнему оформлению форм существительных.

Отработку понимания предлогов и их практическое усвоение, по мнению Л.Н. Ефименковой, необходимо начинать с наиболее часто встречающихся в речи предлогов – *на, в, за, под, к, с*, усвоение которых позволяет перейти к работе над предложно-падежными конструкциями (25). Среди приемов работы, предложенных в рамках данных методических рекомендаций, основными являются рассматривание картинок и ответы детей на вопросы учителя-логопеда с опорой на картинку и без опоры на нее. В качестве одного из приемов работы является использование речевого

образца, по которому дети должны строить ответы с использованием беспредложных и предложно-падежных форм существительных.

Определяя последовательность ознакомления детей с общим недоразвитием речи с предлогами, Л.Н. Ефименкова не показывает, как проводится дифференциация различных по значению предложно-падежных конструкций, включающих один предлог в разных значениях. Например, в словосочетаниях с существительным в винительном падеже «*Положить куда?: на стол, на кровать*» предлог *на* имеет одно значение, а в словосочетаниях с существительным в предложном падеже «*Лежит где?: на столе, на кровати*» - другое. Таким образом, при формировании распространенного простого предложения логопед может опираться только на механическое введение в предложение нужной формы существительного по образцу взрослого. Но, так как механизмы порождения высказывания у детей с общим недоразвитием речи нарушены, данные приемы могут оказаться недостаточно эффективными. Таким образом, рекомендации по проведению коррекционной работы с детьми дошкольного возраста были разработаны Л.Н. Ефименковой с учетом уровня речевого развития, но без учета возрастной принадлежности детей.

Н.П. Рудакова представляет опыт работы по формированию предложно-падежных конструкций у детей. Работа осуществляется в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, произношения и обучения грамоте, развития связной речи (38, 39).

Основной целью коррекционно-логопедической работы является формирование у детей правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средства выражения связи между словами в словосочетании. Работа над предлогами рассматривается как составная часть работы над связью слов в предложении.

Н.П. Рудакова считает, что основной формой работы - логопедические занятия, проводимые подгрупповым или групповым способом. Количество

занятий определяется учебным расписанием в старшей и подготовительной группах. Дополнительные занятия проводятся по индивидуальным планам, составленным для каждого дошкольника с учетом его речевых и психических особенностей.

Упражнения, направленные на формирование предложно-падежных конструкций, она включает в любое фронтальное занятие как элемент игры, своеобразной физкультминутки.

В работе над предложно-падежными конструкциями Н.П. Рудакова, выделяет две ступени:

I. Наблюдения над смысловым значением предлогов, уточнение представлений детей о предлоге как отдельном слове.

II. Ознакомление с синтаксической ролью предлогов.

На I ступени автор рекомендует создать такие условия, чтобы предлоги как можно лучше закрепились не только в слухоречевой, но и зрительной памяти детей. С этой целью пространственные предлоги делим на группы по сходству лексического значения.

Группы предлогов: 1-я: *в, из*; 2-я: *на, с (со)*; 3-я: *над, под, между*; 4-я: *из, за, из-за*; 5-я: *из, под, из-под*; 6-я: *от, до, к*; 7-я: *перед, за, вокруг, около, возле*; 8-я: *через, сквозь, по*.

Н.П. Рудакова, указывает, что при отборе учебного материала для работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи принимается во внимание степень его лексической, морфологической и фонетической трудности.

Чтобы облегчить детям с речевой патологией усвоение значения предлогов, вводятся графические схемы. Схемы каждой новой группы предлогов записываются на отдельные карточки и выставляются на наборное полотно. Такая подача материала эффективна при индивидуальных трудностях в обучении.

В каждой группе предлоги объединены по сходству или противоположности лексического значения. Подобная группировка

предлогов вполне оправдана, так как позволяет усваивать предложно-падежные конструкции, осуществляя речемыслительные операции по сравнению, сопоставлению, анализу, синтезу, обобщению.

На занятиях проводится работа над каждой из групп предлогов. Например, на лексико-грамматическом занятии дошкольники познают лексическое и грамматическое значение группы предлогов. На занятии по обучению грамоте дети учатся печатать эти предлоги. На занятиях по развитию связной речи предложно-падежные конструкции включаются в активную речевую практику детей [62].

А.М. Моисеева, при определении этапов работы над предложно – падежными конструкциями предлагает учитывать последовательность их усвоения в онтогенезе. В связи с этим сначала отрабатываются предлоги *в, на, под* с ярко выраженным конкретным значением, а позднее – предлоги *над, из, около, за, перед, между, по* и др. (28).

При этом она указывает, что необходимо учитывать, что с предлогами употребляются следующие падежные формы: *Р. п.* - *у, около, между, с, из, до, от, из-за, из-под* (местонахождение, направление движения); *Д.п.* - *по, к* (местонахождение, направление движения); *В.п.* – *на, в, под, за, через* (направление действия); *Т.п.* – *за, над, перед, между* (местонахождение); *П.п.* - *о, в, на* (местонахождение).

Предложно – падежные конструкции обозначают как местонахождение предмета, место действия, так и направление. Один и тот же предлог, употребляемый в различных предложно – падежных конструкциях, имеет разные значения. Например, предлог *в* с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным – местонахождение (*кладет в стол, но лежит в столе*).

Автор выделяет два направления работы: отработку падежных конструкций; отработку предложных конструкций.

Основным средством формирования грамматически правильной речи автор считает обучение, проводимое на специальных занятиях. На таких

занятиях дается образец детям, который они запоминают и используют как эталон в оценке речи. Задача логопеда заключается в обучении дошкольников практическому изменению слов по падежам и числам.

На каждую падежную форму существительных в группах дошкольников с ОНР отводится не более 3-4 занятий.

Для детей с ОНР все формы работы должны носить игровой характер: дидактические игры с использованием картинок, игрушек и предметов; словесно-дидактические игры (речевые).

Выделение такого направления, как работа над предложными конструкциями, по мнению А.М. Моисеевой связано с тем, что часто у детей с ОНР отмечает, нарушение построения предложно - падежных конструкций проявляющееся в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний. В экспрессивной речи чаще всего наблюдаются: опускание предлогов *в, из*; отсутствие предлогов *над, около, перед, между, за, через*; замена предлогов *на* и *над, под* и *по, на* и *в*. В речи детей нередко отсутствуют предлоги *из-за, из-под*.

Работу над правильным употреблением предлогов, А.М. Моисеева предлагает начинать с развития пространственно-временных отношений. Так, ребенок выполняет ряд инструкций: *подними руки вверх, опусти вниз, вытяни руки вперед, сделай шаг назад* и т.д.

Затем проводится работа над пространственным размещением предметов и их частей.

Дальнейшая работа над предлогами проводится в двух направлениях: над уточнением их конкретного значения и над падежной формой существительного, с которым они употребляются.

В работе над правильным употреблением предлогов необходимо помочь дошкольнику усвоить смысловое значение каждого предлога, так как только при этом условии он сможет правильно употреблять их в связной речи.

Эта работа начинается с выявления понимания значения предлога. Для этого дается инструкция, например: *положи ложку на чашку, карандаш в коробку, мяч под стол.*

Безошибочное выполнение инструкций, название «маленького слова», которое помогло выполнить задание, свидетельствует об усвоении ребенком значений предлогов. Ошибки же – об уровне формирования в понимании ребенка конкретного значения предлогов.

При этом автор говорит о том, что значение каждого предлога объясняется каждому ребенку отдельно, причем объяснение сопровождается неоднократным наглядным показом на конкретных предметах (особенно первый год обучения). В ходе изучения предлогов используются следующие методы работы: наглядный показ действия предлога, выделение его голосом, практическая деятельность по употреблению предлога.

После изолированной работы над отдельными предлогами проводится дифференциация нескольких предлогов, так как в русском языке имеется определенное соответствие в использовании глагольных приставок и предлогов: *входит в дом (в/в); выходит из дома (вы/из); подходит к дому (под/к); отходит от дома (от/от).*

В связи с этим А.М. Моисеева, предлагает проводить работу по уточнению соответствия в употреблении глагольной приставки и предлога. Она использует задания по добавлению предлога в падежной форме существительного в словосочетаниях с глаголами: *вылетела... (клетка), влетела... (клетка), подлетела... (клетка)* и т.п.

При объяснении значений предлогов используется графическая схема, логопед показывает картинки, а дети поднимают схему соответствующего предлога.

Другой исследователь – С.Н. Шаховская рекомендует такую последовательность формирования у детей падежных конструкций: И.п. ед. и мн.ч.; В.п. ед. ч. И мн. ч. (так как он близок к форме И.п. и является наиболее легкой формой по сравнению с другими); Д.п., Т.п. ед. и мн. ч. (это диктуется

связью некоторых форм этих падежей с предлогами, вызывающими затруднения в развитии детской речи) (56).

По завершении работы над падежными конструкциями Л.П. Савина рекомендует познакомить детей со следующими несклоняемыми существительными: *пальто, кофе, пюре, пианино, кино, радио, желе, метро* (40).

И.П. Шахова в своей работе по формированию предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи, активно использует игру. Автор отмечает, что наиболее перспективным в работе над предложно-падежными конструкциями, является использование ведущей деятельности детей дошкольного возраста – игровой. Именно в этой деятельности происходит развитие речи, личности, мышления, произвольной памяти, самостоятельности, моторики, формированию умения управлять своим поведением (55).

В процессе коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи, И.П. Шахова использует интересные формы преподнесения и закрепления материала. Игровые действия она всегда включает в обучающую задачу.

Как показывает ее практика работы, дети, увлеченные замыслом игры, не замечают того, что они учатся, хотя им приходится сталкиваться с трудностями при решении задач, поставленных в игровой форме.

Как заметила И.П. Шахова, имея дело с детьми, страдающими общим недоразвитием речи, главное – это доступность речевого материала и включенность игры в лексико-тематический цикл.

Автор, говорит о том, что игра – это сложное социально-психологическое явление. Являясь ведущей деятельностью дошкольного периода, она обеспечивает существенные новообразования в физической, психической и личностной сферах, дает эффект общего психического развития (55).

Е.Л. Малиюанова предлагает свою систему логопедической работы по формированию грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Представленная автором система работы направлена на формирование грамматических конструкций и развитие пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (25).

В основу логопедической работы Е.Л. Малиюанова положила следующие основные принципы:

- принцип поэтапного формирования грамматических конструкций;
- принцип индивидуально-дифференцированного подхода;
- принцип преемственности в работе всех специалистов, работающих с детьми.

По мнению автора, для формирования пространственных представлений и грамматических конструкций у дошкольников с ОНР большое значение имеет создание коррекционно-развивающей среды, предполагающей комплексное психолого-педагогическое воздействие и интеграцию различных видов деятельности:

- на логопедических занятиях (во время динамических упражнений, пальчиковой гимнастики, упражнений с использованием игровых моментов, в виде специальных игр и т.д.);
- вне занятий (в игре, во время прогулки, массажа, режимных моментов);
- в других видах деятельности (конструирование, изобразительная деятельность, физкультурные и музыкальные занятия).

Рассматривая логопедические занятия, как одну из основных форм коррекционно-педагогической работы, Е.Л. Малиюанова отмечает, что фронтальные занятия будут проводиться более эффективно за счет дополнительных подгрупповых и индивидуальных занятий, домашних заданий для закрепления дома с родителями, занятий с воспитателем во время логопедического часа.

В предложенной системе работы выделены два взаимосвязанных и взаимообусловленных блока.

В рамках реализации первого блока предполагается формирование пространственных представлений. Данный блок логопедической работы был направлен на практическое осознание детьми схемы собственного тела, форм практической ориентировки в пространстве, пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела, а затем внешних объектов между собой. Непременным условием эффективности реализации данного блока является вербализация пространственных представлений.

Второй блок логопедической работы направлен на формирование грамматического строя речи. Логопедическое воздействие обеспечивает формирование способности выделять и дифференцировать формально-языковые компоненты лингвистических единиц, операций выбора и комбинирования грамматических средств для выражения замысла на уровне предложения, закрепление умений и навыков самостоятельного употребления и использования в экспрессивной речи грамматических средств, включая вербальное отражение пространственных отношений.

Для этого рекомендуется использовать различные методические приемы: пространственное расположение предметов по заданию и аналогии, выбор подходящего изображения или схемы, восполнение пропусков, добавление пропущенных слов, договаривание предложений, замена слов одной части речи на другую, установление логической связи между словами в предложении с помощью вопросов, составление предложений по модели, графическое обозначение условий моделирования, трансформация словосочетаний и предложений, составление рассказов по картинкам или серии картинок с использованием опорных слов, по вопросам, пересказ прослушанного рассказа.

Таким образом, анализ методических рекомендаций по преодолению нарушений предложно – падежных конструкций позволяет нам отметить, что

в коррекционной работе можно выделить работу с одной стороны над психологической базой (сформированность оптико-пространственной ориентировки), при необходимости, а с другой стороны реализуется и активно используется в следующих направлениях работа над предложными конструкциями, работа над падежными конструкциями. В процессе коррекционной работы над предложно-падежными конструкциями целесообразно использовать ведущую деятельность детей дошкольного возраста – игру, которая способствует лучшему усвоению полученного материала.

Выводы по первой главе

Таким образом, анализ психолого – педагогических исследований, посвященных вопросам формирования грамматического строя речи, в том числе и предложно-падежных конструкций у детей с нарушением речевого развития, позволяет нам сделать следующие выводы.

Своевременное усвоение грамматических закономерностей языка детерминирует коммуникативную состоятельность ребенка и обуславливает его социальное и учебное благополучие в дальнейшем. Механизм усвоения грамматических категорий, в том числе и предложно-падежных конструкций, предполагает первоначальное выявление реальных отношений, лежащих в их основе, и последующее овладение языковыми обобщениями. Формирование грамматической стороны речи детей взаимосвязано с развитием всех сторон речи и мышления.

Одними из первых грамматических конструкций, которые усваивает ребенок с нормальным речевым развитием, опираясь на логику предметных отношений, являются предложно-падежные конструкции с пространственным значением.

У детей с общим недоразвитием речи усвоение грамматических закономерностей происходит с заметным отставанием от возрастных норм

и характеризуется дисгармоничным развитием; вместе с тем формирование языковых обобщений осуществляется в том же порядке, что и у детей с нормальным речевым развитием. Нарушения усвоения грамматического строя речи проявляется как в экспрессивной, так и в импрессивной речи, носят стойкий характер, не исчезают без специального воздействия, становясь серьезным препятствием для дальнейшего развития ребенка, его успешного обучения в школе.

Предложно-падежная конструкция как единый функциональный комплекс предлога и падежа, усваивается детьми с общим недоразвитием речи с большим трудом. У большинства детей с нарушением речевого развития выявляются ошибки в понимании и употреблении предложно-падежных конструкций с пространственным значением из-за недоразвития или несформированности пространственных представлений. Особенно заметными нарушениями предложно-падежных конструкций с пространственным значением являются смешение, замены окончаний и нарушение при употреблении предлогов.

Исследователями было доказано, что у школьников с нарушением речевого развития отсутствует положительная динамика в формировании оптико-пространственных представлений и понятий при их спонтанном развитии. Тем более актуальной данная проблема становится для старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В системе коррекционно-педагогической работе по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи выделяется два направления: работа над психологической базой (сформированность оптико-пространственной ориентировки), при необходимости и собственно работа над предложными и падежными конструкциями.

В современной отечественной логопедии много внимания уделяется коррекции грамматических нарушений у детей с общим недоразвитием речи, однако в специальной литературе и логопедической практике не нашла

достаточного освещения проблема взаимозависимости коррекции нарушений предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи и формирования у них пространственных представлений.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Изучение состояния сформированности уровня владения предложно-падежными конструкциями у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Экспериментальная работа по изучению уровня сформированности предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи проводилась нами на базе МБДОУ ЦРР-д/с № 58 г. Белгорода с сентября по ноябрь 2015 года. В экспериментальной работе приняло участие 15 детей воспитанники старшей группы компенсирующей направленности для детей с нарушением речи, имеющих по заключению ПМПК «Общее недоразвитие, 3 уровень речевого развития». Списочный состав детей представлен в Приложении 1.

Задачи констатирующего этапа экспериментальной работы:

1. Изучить уровень сформированности понимания предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
2. Изучить уровень сформированности употребления предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.
3. Изучить уровень сформированности оптико-пространственной ориентировки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
4. Выявить, на основе сравнительного анализа полученных результатов, особенности формирования предложно-падежных конструкций

и оптико-пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

1. Изучение уровня сформированности понимания предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Описание заданий для изучения уровня сформированности понимания предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР представлено в Приложении 2.

Количественный анализ выполнения детьми первой серии заданий представлен на Рис. 2.1.

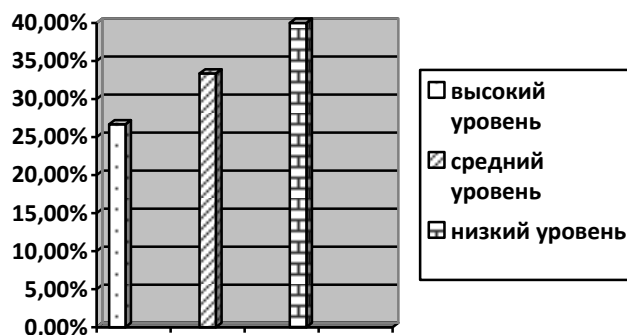


Рис. 2.1. Уровень выполнения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи действий с предметами по словесной инструкции

Как видно из рисунка 2.1., 4 детей (26,67%) выполняют действия с предметами по словесной инструкции, содержащей необходимые для обозначения пространственного расположения предметов грамматических конструкций, на высоком уровне. Дети правильно выполнили задание без помощи взрослого или после повторной инструкции, но самостоятельно.

5 детей (33,3%) продемонстрировали средний уровень выполнения задания. Дети после повторной инструкции и с помощью взрослого полностью не справлялись с заданием, допускали ошибки.

6 детей (40%) показали низкий уровень. Дети неадекватно выполняли задание.

Обобщив результаты выполнения детьми второй серии заданий, мы представили их на рис. 2.2.

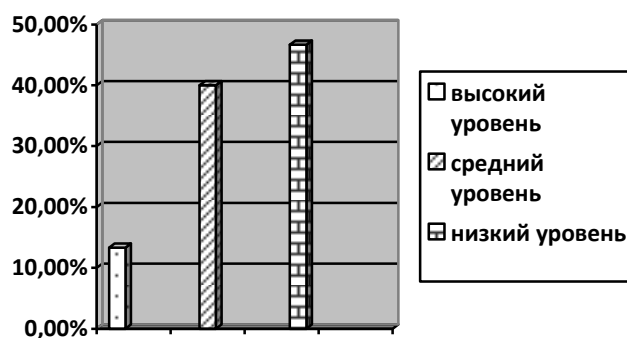


Рис. 2.2. Уровень сформированности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи понимания грамматических средств для обозначения местоположения предметов в вертикальном направлении

Анализ выполнения детьми второй серии заданий показал, что 2 детей (13,3%) имеют высокий уровень сформированности понимания грамматических средств для обозначения местоположения предметов в вертикальном направлении. Дети полностью и достаточно быстро справились с предложенным заданием.

6 детей (40%) продемонстрировали средний уровень, так как допускали ошибки при выполнении задания, правильно понимали значение высказывания с одним из предлогов и исправляли допущенную ошибку только при помощи взрослого.

7 детей (46,67%) показали низкий уровень. Дети неадекватное выполняли задания, продемонстрировав отсутствие понимания предлогов «над» и «между».

Количественный анализ результатов выполнения третьей серии заданий представлен на рис. 2.3.

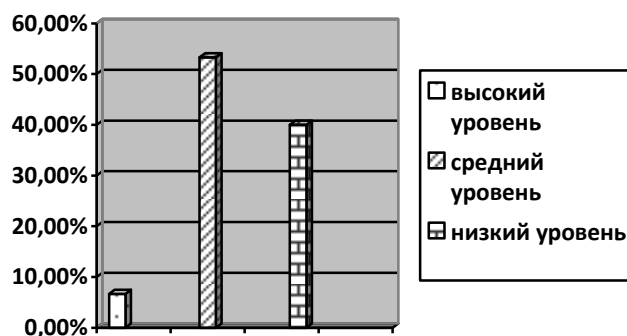


Рис. 2.3. Уровень сформированности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи понимания грамматических средств для обозначения изменения положения предмета при движении в различных направлениях

Качественный анализ результатов выполнения третьей серии заданий показал, что только 1 ребенок (6,67 %) справился самостоятельно с предложенным заданием.

8 детей (53,3 %) показали средний уровень понимания грамматических средств для обозначения изменения местоположения предметов при движении в различных направлениях. Этим детям требовалась повторная инструкция, но даже в этом случае дети допускали много ошибок при понимании заданий с предлогами, исправляли их лишь со значительной помощью взрослого и с опорой на практические действия взрослого.

6 детей (40 %) продемонстрировали низкий уровень понимания грамматических средств для обозначения изменения местоположения предметов при движении в различных направлениях. Дети не смогли заметить и исправить допущенную ошибку даже при помощи взрослого.

Результаты выполнения старшими дошкольниками четвертой серии заданий представлены на рис. 2.4

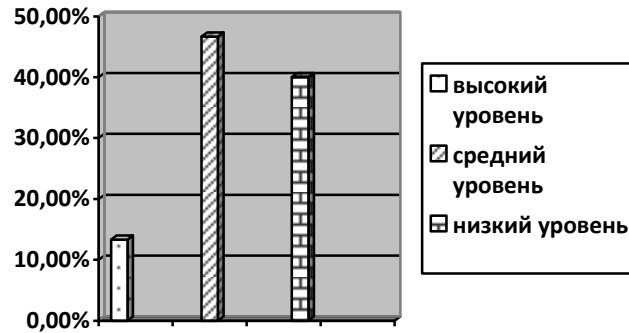


Рис. 2.4. Уровень сформированности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи понимания грамматических средств для обозначения местоположения предмета по отношению к другому

Как видно из рис. 2.4 при выполнении четвертой серии заданий 2 детей (13,3 %) полностью справились с предложенным заданием самостоятельно, то есть у них высокий уровень понимания грамматических средств для обозначения местоположения предмета по отношению к другому предмету или предмета, ниже которого направлено действие, и предмета, нижняя часть которого является местом, откуда исходит данное действие.

У 7 детей (46,67 %) выявлен средний уровень понимания грамматических средств для обозначения местоположения предмета по отношению к другому предмету или предмета, ниже которого направлено действие, и предмета, нижняя часть которого является местом, откуда исходит данное действие. Дети справлялись с предложенным заданием только с помощью взрослого.

6 детей (40 %) продемонстрировали низкий уровень понимания грамматических средств для обозначения местоположения предмета по отношению к другому предмету или предмета, ниже которого направлено действие, и предмета, нижняя часть которого является местом, откуда исходит данное действие.

Обобщив полученные результаты при выполнении детьми предложенных заданий на выявление уровня сформированности понимания

предложно-падежных конструкций, мы представили их в виде таблицы в Приложении 3 и на Рис. 2.5.

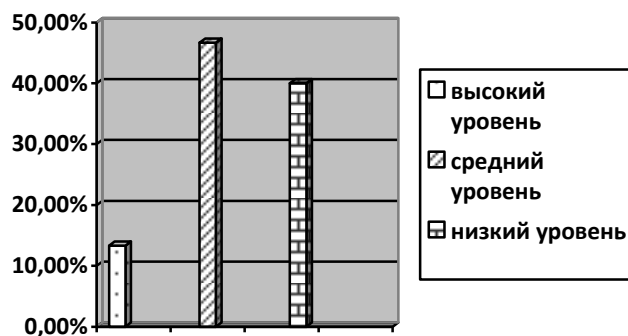


Рис. 2.5 Уровень сформированности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи понимания предложно-падежных конструкций

Таким образом, можно отметить, что 2 детей (13,3%) с общим недоразвитием речи имеют высокий уровень сформированности понимания предложно-падежных конструкций, 7 детей (46,67%) – средний уровень, 6 детей (40%) – низкий уровень.

2. Изучение уровня сформированности употребления предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Описание заданий и критерии оценки результатов представлены в Приложении 2.

Количественный анализ выполнения старшими дошкольниками первой серии заданий представлен на рис. 2.6.

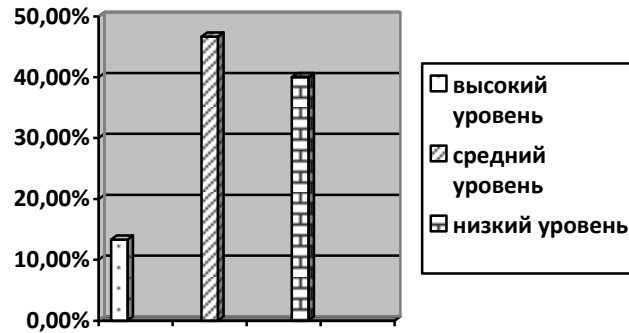


Рис. 2.6 Уровень сформированности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи умений использовать в собственной речи грамматических средств для обозначения местоположения предметов

Анализ выполнения детьми первой серии задний показал, что 2 детей (13,33 %) продемонстрировали высокий уровень умения употреблять в речи грамматические средства для обозначения местоположения предметов. Дети полностью справились с заданием, но им потребовалась повторная инструкция, содержащая падежный вопрос.

Средний уровень выявлен у 7 детей (46,67 %). Дети выполняли задания с помощью взрослого, но допускали много ошибок и полностью с заданием не справились.

У 6 детей (40%) - низкий уровень употребления в речи грамматических средств для обозначения местоположения предметов. Дети не справились с заданием, даже учитывая значительную помощь взрослых.

Результаты выполнения старшими дошкольниками с ОНР второй серии заданий представлены на рис. 2.7.

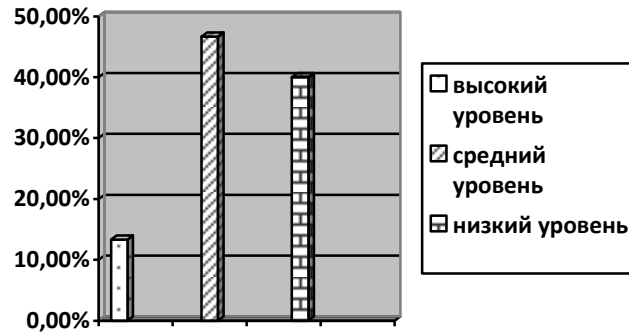


Рис. 2.7 Уровень сформированности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи умений использовать в собственной речи грамматических средств для обозначения местоположения предметов в вертикальном направлении

Как видно из рис. 2.7, правильно и без повторной инструкции с заданием справилось только 2 детей (13,33 %) и, следовательно, только эти дети имеют высокий уровень использования в речи грамматических средств для обозначения местоположения предметов в вертикальном направлении при выполнении действий с предметами.

Средний уровень выявлен у 7 детей (46,67 %). Дети неверно выбирали предлоги, вместо предлога «*между*» говорили: «*в середине*».

6 детей (40%) не выполнили задание, следовательно, они имеют низкий уровень использования в речи предлогов, обозначающих местоположение предметов в вертикальном направлении.

Результаты выполнения старшими дошкольниками с ОНР третьей серии заданий представлены на рис.2.8.

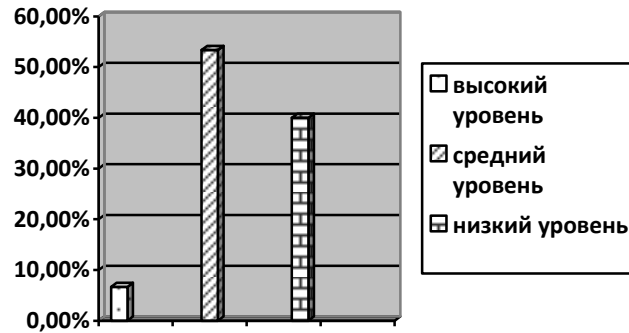


Рис. 2.8. Уровень сформированности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи умений использовать в собственной речи грамматических средств для обозначения местоположения предметов при движении в различных направлениях

Анализ выполнения третьей серии задания показал, что только 1 ребенок (6,67 %) справился с заданием самостоятельно.

8 детей (53,33 %) имеют средний уровень умения употреблять в речи грамматические средства для обозначения изменения местоположения предметов при движении в различных направлениях. Дети допускали много ошибок при выполнении данного задания, но с помощью взрослого исправляли их.

У 6 детей (40 %) выявлен низкий уровень умения употреблять в речи грамматические средства для обозначения изменения местоположения предметов при движении в различных направлениях. Дети не справлялись с заданием даже с помощью взрослого.

Количественный анализ результатов выполнения старшими дошкольниками с ОНР четвертой серии заданий представлен на рис. 2.9.

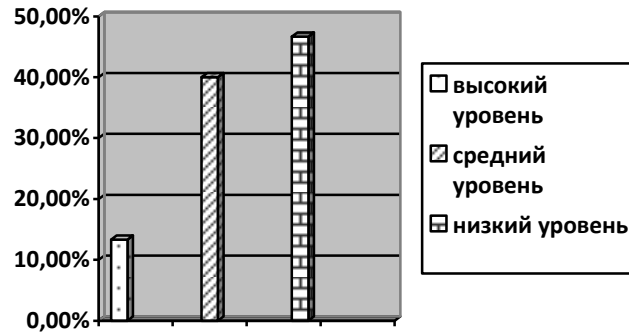


Рис. 2.9. Уровень сформированности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи умений использовать в собственной речи грамматических средств для обозначения местоположения предметов по отношению к другому

Таким образом, 2 детей (13,33 %) имеют высокий уровень употребления в речи грамматических средств для обозначения местоположения предмета по отношению к другому предмету или предмета, ниже которого направлено действие, и предмета, нижняя часть которого является местом, откуда исходит данное действие. Дети выполнили задание без повторной инструкции, Ангелина Я. выполнила задание после повторной инструкции, но и в одном, и в другом случае задания были выполнены правильно.

Средний уровень имеют 6 детей (40 %). Дети допускали много ошибок при понимании заданий с предлогами, исправляли их лишь с помощью взрослого и с опорой на практические действия взрослого.

Низкий уровень имеют 7 детей (46,67 %). Дети не справились с предложенными заданиями даже со значительной помощью взрослого.

Обобщив полученные результаты выполнения детьми заданий на выявление уровня сформированности употребления старшими дошкольниками с ОНР грамматических средств, мы представили их в виде таблицы в Приложение 3 и на Рис 2.10.

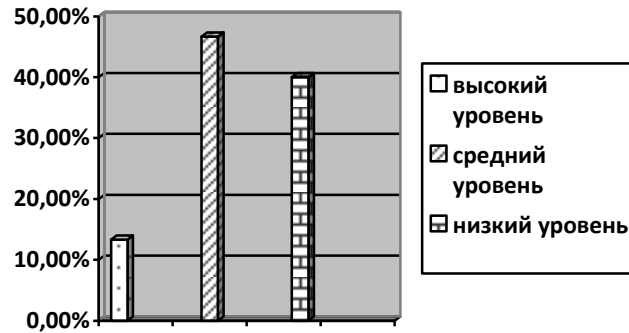


Рис. 2.10 Уровень сформированности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи умений употреблять предложно-падежные конструкции

Таким образом, как видно из Таблицы 2.3 и рис. 2.10, 2 детей (13,3%) детей имеют высокий уровень сформированности умений употреблять предложно-падежные конструкции, 7 детей (46,67%) – средний уровень, а 6 детей (40%) – низкий уровень.

3. Изучение уровня сформированности оптико-пространственной ориентировки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Данная задача решалась нами в четыре этапа, которые были выделены с учетом формирования пространственной ориентировки в онтогенезе.

Первый этап. Для выявления уровня сформированности умения ориентироваться в схеме собственного тела мы использовали следующие диагностические задания и методики, описание которых представлено в Приложении 2.

Проанализировав результаты выполнения старшими дошкольниками с ОНР диагностического задания «Исследование умения ориентироваться в схеме собственного тела», мы представили их на рис. 2.11.

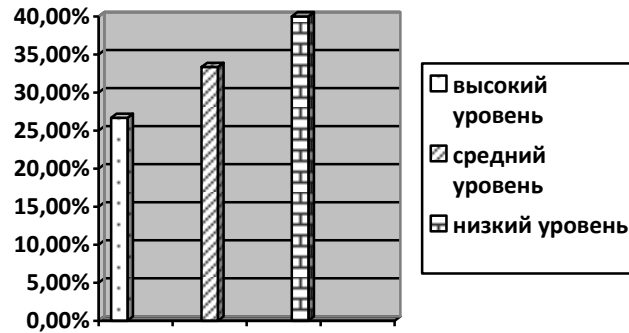


Рис. 2.11 Уровень сформированности умения ориентироваться в схеме собственного тела у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Как видно из рис. 2.11, 4 детей (26,67 %) имеют высокий уровень сформированности умения ориентироваться в схеме собственного тела. Дети не испытывали трудностей в ориентировке в схеме собственного тела, с легкостью называли расположение частей тела и лица по отношению друг к другу, при ориентировке в системе «право-лево» (правая/левая рука, правая/левая нога, правый/левый глаз, правое/левое ухо и т.д.) требовалось чуть больше времени, но с заданием справились.

5 детей (33,33 %) имеют средний уровень сформированности умения ориентироваться в схеме собственного тела. Дети выполнили только ту часть задания, в которой требовалось показать на себе называемые части тела и лица. При выполнении инструкций – покажи и назови ту часть лица, которая находится под глазами, над подбородком, покажи правый глаз, левое ухо и т.д. – дети отвечали неправильно, некоторые из них, даже после долгих раздумий отвечали – «не знаю». Приведем примеры ответов детей.

Ребенок 1

Что у тебя находится над глазами? – Волосы.

Покажи, где у тебя правый глаз. – (показывает левый)

Ребенок 2

Покажи, где у тебя левый глаз. – («не знаю»)

6 детей (40 %) продемонстрировали низкий уровень сформированности умения ориентироваться в схеме собственного тела. Дети не ориентируются в схеме собственного тела и не выполняют инструкции, связанные с определением расположения частей тела, лица по отношению друг к другу, а также в системе «право-лево». Например,

Ребенок 3:

Покажи, где у тебя брови? – (показывает глаза).

Что у тебя находится под носиком? – (показывает носик и ничего не говорит).

Покажи мне правую руку. – (не показывает).

Количественный анализ выполнения старшими дошкольниками диагностической пробы Бентона представлен на рис. 2.12.

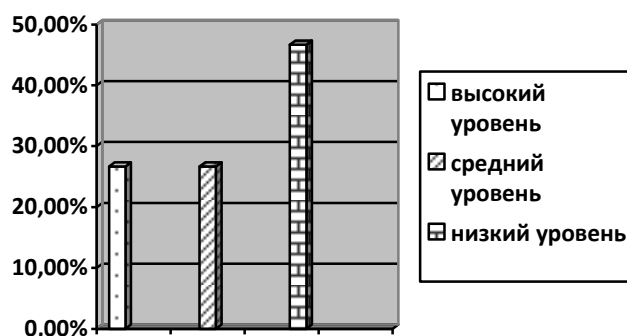


Рис. 2.12 Уровень сформированности умения дифференцировать локализацию прикосновения к частям тела и лица у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Качественный анализ выполнения детьми пробы Бентона показал, что 4 детей (26,67 %) имеют высокий уровень сформированности умения дифференцировать локализацию прикосновения к частям тела и лица. Дети полностью справились с предложенным заданием, правильно показали и назвали все части тела и лица, к которым прикасался экспериментатор.

4 детей (26,67 %) имеют средний уровень сформированности умения дифференцировать локализацию прикосновения к частям тела и лица. Дети

испытывают затруднения локализации прикосновения некоторых частей тела и лица (в области рта, правая и левая часть тела и лица).

Например:

Ребенок 1

К чему я притронулась? (к уху). – К волосам.

Ребенок 2

К чему я притронулась? (к правой щеке). – К щеке (показывает левую щеку).

7 детей (46,67 %) продемонстрировали низкий уровень сформированности умения дифференцировать локализацию прикосновения к частям тела и лица. При выполнении задания дети не правильно показывали и называли части тела и лица, к которым прикасался экспериментатор либо вообще отказывались выполнять Пробу.

Результаты выполнения старшими дошкольниками пробы Хэда представлены на рис. 2.13.

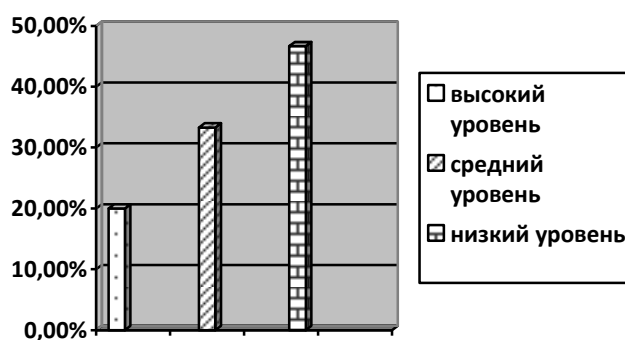


Рис. 2.13 Уровень сформированности преодоления тенденции к зеркальному воспроизведению позы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Как видно из рис. 2.13, 3 детей (20 %) имеют высокий уровень сформированности преодоления тенденции к зеркальному воспроизведению позы. Дети справились с данным заданием полностью, преодолев тенденцию к зеркальному воспроизведению позы.

5 детей (33,3 %) имеют средний уровень сформированности преодоления тенденции к зеркальному воспроизведению позы. При выполнении пробы дети путались в воспроизведении позы, не всегда правильно выполняли предложенные задания, выполняя их зеркально.

Приведем примеры.

Ребенок 1

Правой рукой прикоснись к правому уху. – Она прикасается левой рукой к левому уху.

Ребенок 2

Правой рукой покажи левое ухо. – Она прикасается правой рукой к правому уху.

7 детей (46,67 %) имеют низкий уровень сформированности преодоления тенденции к зеркальному воспроизведению позы. Дети не справились с предложенными заданиями.

Обобщив результаты выполнения детьми серии диагностических заданий на изучение уровня сформированности умения ориентироваться в схеме собственного тела, мы представили их в виде таблицы в Приложении 3 и на Рис. 2.14.

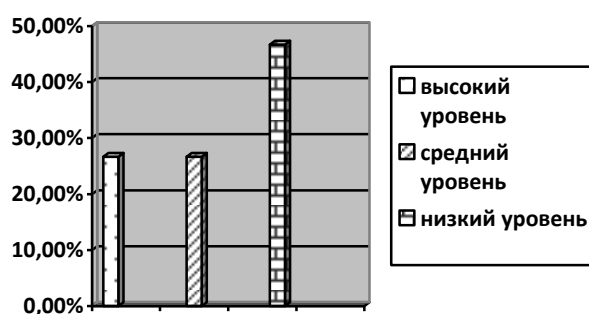


Рис. 2.14 Уровень сформированности умения ориентироваться в схеме собственного тела у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Таким образом, как видно из Таблицы 2.4 и Рис. 2.14 4 детей (26,67 %) имеют высокий уровень сформированности умения ориентироваться в схеме собственного тела. Дети ориентируются в схеме собственного тела и лица, в

расположении их частей относительно друг друга, в системе «право-лево», дифференцируют локализацию прикосновений к частям тела и лица, показывают и называют их, не демонстрируют тенденцию к зеркальному воспроизведению позы.

4 детей (26,67 %) – средний уровень. Дети ориентируются в схеме собственного тела и лица, но испытывают трудности в определении и назывании расположения их частей относительно друг друга, в системе «право-лево», испытывают затруднения в дифференциации локализаций прикосновения в области лица, не правильно называют правую и левую их части, не всегда преодолевают тенденцию к зеркальному воспроизведению позы.

7 детей (46,67 %) - низкий уровень. Дети не ориентируются в схеме собственного тела и лица, не дифференцируют локализацию прикосновения, особенно в области лица и не называют ее, отмечается тенденция к зеркальному воспроизведению позы.

На **втором этапе** выявлялся уровень сформированности умения ориентироваться в расположении предметов в пространстве относительно собственного тела. Для этого детям предлагалась диагностическая методика «Что находится.... от меня».

Описание: ребенку предлагается встать на середину комнаты и показать и назвать предметы, которые он видит спереди от себя, справа от себя, слева от себя и назвать предметы, которые находятся сзади от него.

Критерии оценки:

Высокий уровень – дети правильно показывают и называют предметы, которые находятся спереди от него, справа и слева от него, сзади него.

Средний уровень – дети правильно показывают и называют предметы, расположенные спереди и сзади него, но испытывают затруднения в показе и назывании предметов, расположенных слева и справа от него.

Низкий уровень – дети не ориентируются в расположении предметов в пространстве относительно собственного тела, либо называют только те предметы, которые находятся спереди от него.

Результаты выполнения старшими дошкольниками с ОНР методики «Что находится... от меня» представлены на рис. 2.15.

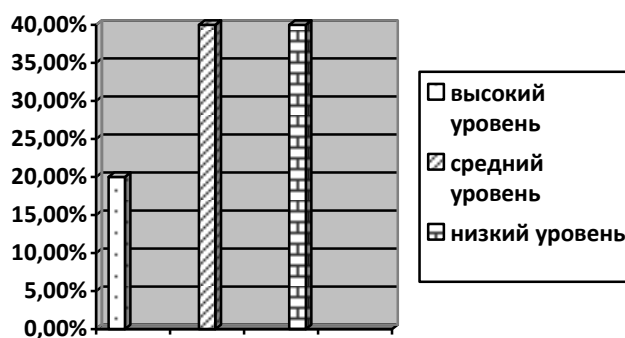


Рис. 2.15 Уровень сформированности умения ориентироваться в расположении предметов в пространстве относительно собственного тела у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Как видно из рис. 2.14, 3 детей (20 %) имеют высокий уровень сформированности умения ориентироваться в расположении предметов в пространстве относительно собственного тела. Дети правильно показали и назвали предметы, которые находятся спереди от них, справа и слева от них, сзади них.

6 детей (40 %) имеют средний уровень сформированности умения ориентироваться в расположении предметов в пространстве относительно собственного тела. Дети правильно показали и назвали предметы, расположенные спереди и сзади них, но испытывали затруднения в показе и назывании предметов, расположенных слева и справа от него.

6 детей (40%) имеют низкий уровень сформированности умения ориентироваться в расположении предметов в пространстве относительно собственного тела. Дети не смогли показать и назвать предметы, расположенные в пространстве относительно собственного тела, только двое

детей смогли показать и назвать некоторые предметы, расположенные спереди от них.

Третий этап. С целью выявления уровня сформированности умения ориентироваться в предметном мире нами использовалось диагностическое задание «Расположение предметов на рисунке» (Приложение 2).

Описание: ребенку предлагается набор картинок, среди которых нужно найти такую, на которой изображены пространственные отношения, выраженные вербальной формулировкой.

Критерии оценки:

Высокий уровень – дети распознают и называют местоположение предметов по отношению друг к другу в горизонтальном, вертикальном и фронтальном направлениях.

Средний уровень – дети испытывают трудности в распознавании и назывании предметов, расположенных СЛЕВА ОТ, СПРАВА ОТ, МЕЖДУ.

Низкий уровень – дети испытывают трудности в распознавании предметов, расположенных СПРАВА ОТ, СЛЕВА ОТ, МЕЖДУ, ПОД, ПЕРЕД и их назывании.

Количественный анализ выполнения старшими дошкольниками с ОНР методики «Расположение предметов на рисунке» представлен на рис. 2.16.

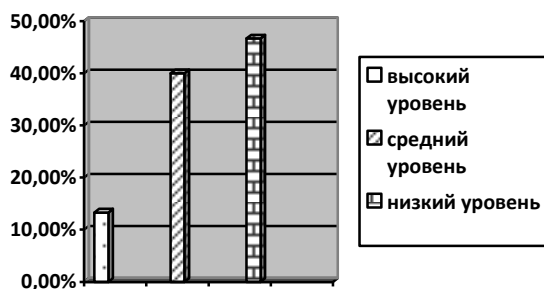


Рис. 2.16 Уровень сформированности умения ориентироваться в предметном мире у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Анализ выполнения детьми методики «Расположение предметов на рисунке» показал, что 2 детей (13,3 %) имеют высокий уровень

сформированности ориентировки в предметном мире. Дети правильно распознали и назвали местоположение предметов по отношению друг к другу в горизонтальном, вертикальном и фронтальном направлениях.

Приведем примеры.

Какая игрушка находится слева от пирамидки? – барабан.

Какая игрушка находится над пирамидкой, а какая под пирамидкой? – юла, ведро.

6 детей (40 %) имеют средний уровень сформированности ориентировки в предметном мире. При выполнении данного задания дети не правильно выбирали картинки, путая некоторые предлоги (*над/под, справа/слева, между*). Дети затрачивали на выполнение данного задания много времени и часто сомневались в правильности своих ответов, перескакивали с одного варианта на другой.

Например:

Какая игрушка находится над пирамидкой, а какая под пирамидкой? – машинка, мячик.

7 детей (46,67 %) продемонстрировали низкий уровень сформированности ориентировки в предметном мире. Дети не смогли выбрать ни одной нужной картинки, а в некоторых случаях после нескольких минут выполнения задания на все вопросы экспериментатора отвечали «Не знаю».

С целью выявления уровня сформированности умения ориентироваться на листе бумаги на четвертом этапе нами была предложена методика «Домик» Н.И. Гуткиной.

Детям предлагалось скопировать изображение домика, составленного из геометрических фигур на белый лист бумаги форматом А 4. Задание выполнялось простым карандашом.

Критерии оценки:

Высокий уровень – безошибочное выполнение задания.

Средний уровень – задание выполнено с ошибками, от 1 до 3 штрафных баллов.

Низкий уровень – задание выполнено с ошибками, от 4 до 6 штрафных баллов.

Ошибками в задании считались: неправильное изображение, расположение, диспропорция деталей рисунка или их отсутствие, увеличение всего рисунка вдвое и более, изображение деталей отдельно друг от друга. За допущенные ошибки начислялись штрафные баллы: за отсутствие детали на рисунке и неправильное изображение элемента рисунка, приводящее к его изменению – 2 штрафных балла, за все остальные ошибки – по 1 штрафному баллу.

Результаты выполнения старшими дошкольниками с ОНР методики «Домик» представлены на рис. 2.17.

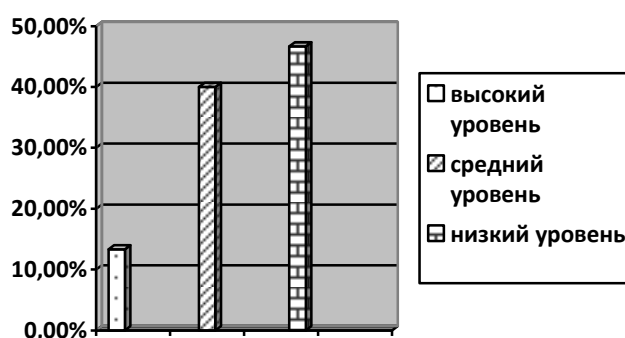


Рис. 2.17 Уровень сформированности умения ориентироваться на листе бумаги у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Как видно из рис. 2.17, 2 детей (13,3 %) имеют высокий уровень сформированности умения ориентироваться на листе бумаги. Дети безошибочно выполнили задание, с соблюдением пропорций рисунка «домика» и его составляющих геометрических фигур.

6 детей (40 %) имеют средний уровень сформированности умения ориентироваться на листе бумаги. Дети выполнили задание с ошибками, получив от 1 до 3 штрафных баллов. Типичными ошибками детей были –

изображение крыши в виде треугольника, вместо трапеции; неровные линии в изображении, отсутствие одного из элементов «домика».

7 детей (46,67 %) имеют низкий уровень сформированности умения ориентироваться на листе бумаги. Дети выполнили задание с ошибками и получили от 4 до 6 штрафных баллов. Типичными ошибками детей были – отсутствие одного-двух элементов «домика», их неправильное изображение; диспропорция деталей рисунка, увеличение всего рисунка вдвое; изображение деталей отдельно друг от друга.

Анализ полученных результатов изучения уровня сформированности оптико-пространственной ориентировки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы представили их в виде таблицы в Приложении 3 и на Рис. 2.18.

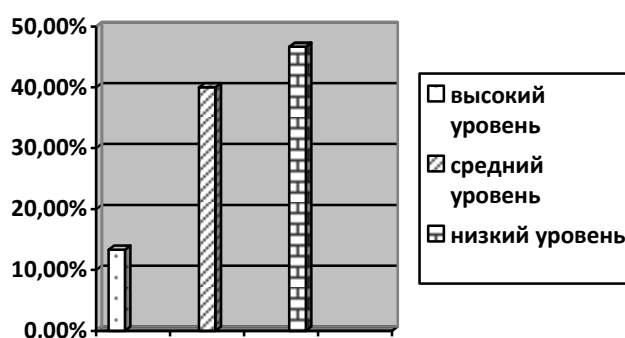


Рис. 2.18 Уровень сформированности оптико-пространственной ориентировки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Как видно из Таблицы 2.5 и Рис. 2.18 2 детей (13,3%) детей имеют высокий уровень сформированности оптико-пространственной ориентировки. Дети ориентируются в схеме собственного тела и лица, дифференцируют право и лево, показывают и называют их; ориентируются в расположении предметов в пространстве относительно собственного тела в горизонтальном и фронтальном направлениях; правильно распознают и называют местоположение предметов относительно друг друга в

горизонтальном, вертикальном и фронтальном направлениях; ориентируются на листе бумаги.

6 детей (40 %) имеют средний уровень сформированности оптико-пространственной ориентировки. Дети ориентируются в схеме собственного тела и лица, но испытывают трудности в определении и назывании их частей относительно друг друга; испытывают затруднения в дифференциации локализации прикосновения в области лица, не дифференцируют право/лево как на уровне собственного тела и лица, так и при определении расположения предметов относительно себя и друг друга; испытывают трудности в определении и назывании предметов расположенных над/под и между; при ориентировке на листе бумаги имеют 2-3 штрафных балла.

7 детей (46,67%) имеют низкий уровень сформированности оптико-пространственной ориентировки. Дети не ориентируются в схеме собственного тела и лица, не дифференцируют локализацию прикосновения в области лица и не называют его части; не ориентируются в расположении предметов в пространстве относительно собственного тела; не распознают и не называют предметы, расположенные справа, слева, под, перед и между; не ориентируются на листе бумаги.

На основе полученных результатов констатирующего этапа экспериментальной работы можно сделать следующие выводы:

1) у старших дошкольников с ОНР отмечается недостаточный уровень сформированности предположно-падежных конструкций. Это подтверждается следующими данными:

-46,67% старших дошкольников имеют средний и 40% низкий уровень сформированности понимания предположно-падежных конструкций;

-46,67% старших дошкольников имеют средний и 40% низкий уровни сформированности умений использовать в речи предположно-падежные конструкции;

2) качественный анализ результатов выполнения заданий на изучение понимания и употребления в речи предложно-падежных конструкций показал, что:

-нарушено понимание предложно-падежных конструкций, отражающие расположение предметов в пространстве, в том числе в вертикальном, фронтальном, горизонтальном направлениях;

-дети допустили значительное количество ошибок, а именно: пропускали предлоги, смешивали их значение; ошибочно выбирали падежные окончания существительных; использовали в речи вместо предлогов *над, под, между* близкие по значению: «*вверху*», «*в серединке*»; вместо предлогов *перед, за* использовали «*впереди*», «*сзади*»; вместо предложно-падежных конструкций с предлогами *к-от* - генерализованные средства «*тут*», «*здесь*» в сочетании с указательным жестом; допускали различные ошибки при использовании предлогов *в-из*: не использовали данные предлоги в речи, заменяя их словами «*сюда*», «*вот здесь*» и др., пропускали их и допускали ошибки при выборе падежного окончания; испытывали затруднения при дифференциации в речи значений предлогов *за* и *из-за*: используют в речи генерализованные средства «*здесь*», «*тут*» в сочетании с указательным жестом, при использовании предлогов допускают различные ошибки, в основном замену предлога; использование предлога *из-под* во многом сходно с использованием предлога *из-за*: пропуски предлога, использование генерализованных средств в сочетании с указательным жестом.

3) изучение оптико-пространственной ориентировки у старших дошкольников с ОНР также показало, что 40% детей имеют средний уровень сформированности и 46,67% - низкий уровень сформированности;

4) сравнивая результаты изучения уровня сформированности предложно-падежных конструкций и оптико-пространственной ориентировки, мы выявили, что у 14 детей отмечается взаимосвязь в уровне их развития. Так, например, у 2 детей (13,33%) отмечается высокий уровень

сформированности предложно-падежных конструкций и оптико-пространственной ориентировки, у 6 детей (40%) – средний уровень и у 6 детей (40%) – низкий уровень. Только у 1 ребенка (6,67%) мы данной взаимосвязи не выявили: у 1 ребенка оптико-пространственная ориентировка находится на низком уровне, а предложно-падежные конструкции – на среднем.

Таким образом, проведенный констатирующий этап экспериментальной работы и полученные на нем результаты, подтверждают необходимость разработки технологии формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2.2. Методические рекомендации по реализации технологии формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Разработка и обоснование технологии формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволит, на наш взгляд, перевести коррекционно-педагогическую работу на более высокий качественный уровень.

Разработанная нами технология формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи включала в себя три основных этапа:

1. Подготовительный этап (ноябрь - январь).
2. Основной этап (январь - май; сентябрь–февраль).
3. Рефлексивный этап (февраль – апрель).

Схематично технология формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлена на рис.2.19.



Рис. 2.19 Технология формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

В основу реализации данной технологии были положены следующие принципы:

- принцип целостности образовательной и коррекционно-педагогической работы;

- онтогенетический принцип, т.е. при построении работы мы учитывали последовательность формирования оптико-пространственных ориентировок и овладение предложно-падежными конструкциями дошкольниками;

- принцип индивидуально-дифференцированного подхода. Последовательность усвоения и закрепления оптико-пространственных ориентировок и предложно-падежных конструкций определялась не только порядком их появления у детей в онтогенезе, но и уровнем сформированности на данном этапе;

- принцип постепенного усложнения заданий. Опираясь на данный принцип, мы предлагали задания в порядке возрастающей сложности;

-принцип деятельностного подхода, т.е. работу по формированию предположно-падежных конструкций мы строили с учетом ведущего вида деятельности дошкольников;

-тематический принцип, который предполагал, что при планировании образовательной деятельности и подборе игр и игровых упражнений необходимо учитывать лексическую тему;

-принцип создания пространственной коррекционно-развивающей среды. Реализация данного принципа предполагает комплексное воздействие и интеграцию различных видов деятельности: на логопедических занятиях (индивидуальных, фронтальных и подгрупповых); вне занятий (в игре, во время прогулки, режимных моментов); в других видах деятельности (конструирование, изобразительная деятельность, физкультурные и музыкальные занятия).

Рассмотрим примерное содержание и технологию реализации каждого этапа.

Подготовительный этап – организация работы по развитию оптико-пространственной ориентировки и формированию понимания семантики высказываний с пространственным значением.

На данном этапе работа велась по следующим направлениям:

- организационно-методическая работа;
- формирование у детей умения ориентироваться в схеме собственного тела;
- формирование у детей умения ориентироваться в расположении предметов в пространстве относительно себя и относительно друг друга;
- формирование у детей умения ориентироваться на листе бумаги;
- формирование у детей умения понимать семантику высказываний с пространственным значением.

Организационно-методическая работа включала в себя работу с родителями, воспитателями и обогащение пространственной коррекционно-развивающей среды.

Для воспитателей необходимо организовать и провести семинар-практикум «Приемы и технологии развития оптико-пространственной ориентировки у дошкольников с общим недоразвитием речи».

Формы работы: лекция-дискуссия, мастер класс.

Цель: познакомить воспитателей с ролью оптико-пространственной ориентировки в общем и речевом развитии дошкольников с нарушением речевого развития; сформировать умения и навыки использовать современные приемы и технологии развития оптико-пространственной ориентировки.

Предварительная работа:

- беседа с воспитателями;
- оценка пространственной коррекционно-развивающей среды в группах и на площадке;
- составление списка литературы по теме;
- изучение содержания работы по формированию оптико-пространственной ориентировки по программе «Детство»;
- подготовка воспитателями информации по вопросу организации работы с детьми, направленной на формирование оптико-пространственной ориентировки;
- составление картотеки игр и игровых упражнений по формированию оптико-пространственной ориентировки у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для родителей можно организовать и провести совместно с воспитателями группы консультацию «Развиваем оптико-пространственные представления». На консультации обсуждались результаты изучения уровня сформированности у старших дошкольников с ОНР оптико-пространственной ориентировки; была определена вместе с родителями роль оптико-пространственной ориентировки в общем и речевом развитии ребенка; предложена презентация картотеки игр и игровых упражнений для

развития оптико-пространственной ориентировки у дошкольников в домашних условиях.

Работа по обогащению пространственной коррекционно-развивающей среды включает в себя оформление в группе центра «Ориентируемся в пространстве», который содержит картотеку игр и игровых упражнений, дидактические игры (настольно-печатные, словесные), направленные на формирование оптико-пространственной ориентировки и предложно-падежных инструкций, макет улицы.

Содержание работы воспитателя с детьми на подготовительном этапе представлено в Таблице 2.1.

Таблица 2.1

Содержание работы с детьми на подготовительном этапе

№ п/п	Направление работы	Ожидаемый результат	Содержание работы	Место в режиме дня
1	Формирование умения ориентироваться в схеме собственного тела	Ориентируется в схеме собственного тела	<p><i>Беседа «Пространство»</i> Цель: сформировать у детей представление о пространстве и видах пространства – земное, водное, воздушное, космическое.</p> <p><i>Беседа «Я и мое тело»</i> сформировать у детей представление о своем теле.</p> <p><i>Игры и игровые упражнения:</i> «Право-лево», «Ориентировка в схеме тела», «Щенок», «Одежда», «Девочка и предметы», «Покажи», «Зима», «Обезьянка», «Имитация названных действий», «Игровые ситуации», «Путаница», «Настроение»</p>	Образовательная деятельность в первую половину дня, в т.ч. и на прогулке, во вторую половину дня Самостоятельная деятельность детей

2	Формирование умения ориентироваться в расположении предметов в пространстве относительно себя и друг друга	Ориентируется в пространственном расположении предметов	<p><i>Беседа «Вверх и вниз»</i> Цель: сформировать у детей представление о пространственных понятиях «вверху-внизу»; научить детей ориентироваться в вертикальном пространстве относительно собственного тела и предметов; ввести данные понятия в речь. <i>Беседа «Далеко, близко, высоко, низко».</i> Цель: сформировать у детей представление о пространственных понятиях «далеко-близко», «высоко-низко»; научить детей ориентироваться в вертикальном и фронтальном направлениях в пространстве относительно собственного тела и предметов; ввести данные понятия в речь. <i>Беседа «Вперед и назад»</i> Цель: сформировать у детей представление о пространственных понятиях «вперед-назад»; научить детей ориентироваться в фронтальном направлении в пространстве относительно собственного тела и предметов; ввести данные понятия в речь. <i>Беседа «За, под, над, перед».</i> Цель: сформировать у детей представление о пространственных понятиях «за», «перед», «над», «под»; научить детей ориентироваться в фронтальном и вертикальном направлениях в пространстве относительно собственного тела и предметов; ввести данные понятия в речь. <i>Беседа «Справа и слева».</i> Цель: сформировать у детей представление о пространственных понятиях «справа-слева»; научить детей ориентироваться в горизонтальном направлении в пространстве относительно собственного тела и предметов; ввести данные понятия в речь</p> <p><i>Игры и игровые упражнения:</i> «Мурзик, Тишка и Кузя», «Алеша, Сережа и Миша»,</p>	Образовательная деятельность в первую половину дня, в т.ч. и на прогулке, во вторую половину дня Самостоятельная деятельность детей
---	--	---	--	--

			«Найди, где расположены предметы», «Новогодняя елка», «Плот», «На дороге», «Портрет», «Зайчик», «Геометрические фигуры», «На дворе», «Найди и назови предмет», «В комнате», «Колесо обозрения», «Машинки», «Море», «Семья», « В магазине», «Выполни команду», «Будь внимателен», и др.	
			<i>ООД «Моя комната»</i> Цель: сформировать у детей представление о пространстве комнаты; закрепить умения ориентироваться в фронтальном, горизонтальном и вертикальном направлениях в пространстве относительно собственного тела и предметов; ввести данные понятия в речь	ООД (образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»)
3	Формирование умения ориентироваться в пространстве и на листе бумаги	Ориентируется в пространстве и на листе бумаги	<i>Игры и игровые упражнения:</i> «Найди картинку и назови ее», «Маршрут», «Животные», «Где находится белочка?», «Путь», «Пчелка и цветок», «Замок», «Прятки», «Фанты», «Холодно-горячо», «Собери фигуру», «Разрезные картинки», «Художник», «Собери елочные игрушки», «Домик для Ниф-Нифа», «Ключик для Буратино», «Колобок», «Найди клад»	Образовательная деятельность в первую половину дня, в т.ч. и на прогулке, во вторую половину дня Самостоятельная деятельность детей
4	Формирование понимания семантики высказывания с пространственным значением	Понимает простые предложно-падежные конструкции	<i>Игры и игровые упражнения:</i> «Сделай, не ошибись», «Сделай правильно», «Послушай и не ошибись», «Спрячь предмет», «Цветная сказка», «Расположи предметы», «Выбери картинку», «Что правильно», «Ищем мишку», «Загадки», «Солнечный зайчик», «Подними карточку» и др.	Образовательная деятельность в первую половину дня, в т.ч. и на прогулке, во вторую половину дня Самостоятельная деятельность детей

Основной этап. На данном этапе работа идет непосредственно над формированием предложно-падежных конструкций и он рассматривается как важная составляющая технологии.

Данный этап работы включает в себя следующие направления:

- формирование навыка оптико-пространственной ориентировки;
- формирование навыка понимания простых и сложных предлогов;

-формирование умений и навыков использования в речи простых и сложных предлогов.

Организационно-методическая работа на данном этапе также включает в себя работу с родителями воспитанников, воспитателями и с пространственной коррекционно-развивающей средой (продолжать пополнять среду новыми играми, методическими разработками).

Для родителей воспитанников можно подготовить и провести консультацию «Учим предлоги дома». Родителям предлагается презентация игр и игровых упражнения по развитию простых и сложных предлогов.

С воспитателями организуется проведение семинара-практикума «Секреты предлогов и падежей».

Форма работы: лекция-дискуссия, смотр-конкурс центра «Учим предлоги и падежи», презентация планирования работы по формированию предложно-падежных конструкций, мастер-класс индивидуальных и подгрупповых форм работы с детьми по формированию предложно-падежных конструкций.

Цель: стимулировать творческую активность педагогов при проведении работы по формированию предложно-падежных конструкций.

Предварительная работа:

- беседа с воспитателями;
- составление списка литературы по теме;
- изучение содержания работы по формированию предложно-падежных конструкций по программе «Детство» и коррекционной программе Т.Б. Филичевой Г.В. Чиркиной;

- подготовка открытых форм работы учителя-логопеда и воспитателя с детьми;

- составление картотеки игр и игровых упражнений по формированию предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи;

-подборка методических рекомендаций, наглядных моделей или их самостоятельная разработка для формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

При планировании работы с детьми на основном этапе необходимо учитывать онтогенетический принцип, т.е. сначала отрабатываются простые предлоги – *в, на, под*, т.е. с ярко выраженным конкретным значением, а позднее - предлоги *над, из, около, за, из-за, перед, между* и т.д. При этом мы также учитываем, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

-родительный падеж с предлогом *у*, обозначающий местонахождение; с предлогом *с, из, до* со значением направления действия;

-дательный падеж с предлогом *по* (значение места нахождения) и предлогом *к* (значение направления действия);

-винительный падеж с предлогами *в, на, за, под* (значение направления действия);

-творительный падеж с предлогами *за, над, под, пред*, обозначающий часть пространства в пределах которого совершается действие;

-предложный падеж с предлогами *в, на* (обозначающие местонахождение предмета).

Содержание работы учителя-логопеда и воспитателя с детьми на основном этапе представлено в Таблице 2.2.

Примерное содержание работы с детьми на основном этапе

№ п/п	Направление работы	Лексическая тема	Форма работы	Название, цель и содержание работы	Место в режиме дня
1	Формирование навыка понимания и использования в речи простых предлогов – В, НА, НАД; совершенствование навыка употребления падежных форм (творительный падеж)	Мебель Транспорт (4 недели-4 занятия)	ООД	<p><i>Предлог НА</i> Цель: познакомить детей с предлогом НА; научить слышать предлог НА в разговорной речи; научить составлять предложения с предлогом НА.</p> <p><i>Предлог В</i> Цель: познакомить детей с предлогом В; учить слышать его в предложениях; упражнять детей употреблять предлог В в речи</p> <p><i>Предлог НАД</i> Цель: познакомить детей со значением предлога НАД и его схемой; учить детей правильно употреблять предлог НАД с существительным в творительном падеже; учить детей выделять предлог НАД в окончании существительных творительного падежа</p>	Фронтальное логопедическое занятие
			Игры и игровые упражнения	«Конструирование предметов из заданных частей»; «Недостающий пассажир»; Лото «Мебель».	Образовательная деятельность в первую половину дня, в т.ч. и на прогулке, во вторую половину дня Самостоятельная деятельность детей

2	Формирование навыка понимания и использования в речи простых предлогов – ПОД, С, ИЗ; совершенствование навыка употребления падежных форм (родительный падеж)	Транспорт Весна (4 недели - 4 занятия)	Игры и игровые упражнения	«Я - конструктор», «Недостающий пассажир»; «Цветочная поляна».	Образовательная деятельность в первую половину дня, в т.ч. и на прогулке, во вторую половину дня Самостоятельная деятельность детей
3	Формирование навыка понимания и использования в речи простых предлогов – К, ПО, ОТ; совершенствование навыка употребления падежных форм (родительный падеж, дательный падеж)	Наш город (3 недели – 3 занятия)	ООД	<p><i>Предлог К</i> Цель: познакомить детей с предлогом К и его схемой; учить детей правильно употреблять предлог К с существительными в дательном падеже</p> <p><i>Предлог ОТ</i> Цель: познакомить детей с предлогом ОТ и его схемой; учить детей правильно употреблять предлог ОТ с существительными в родительном падеже</p> <p><i>Предлог ПО</i> Цель: познакомить детей с предлогом ПО и его схемой; учить детей правильно употреблять предлог ПО с существительными в дательном падеже</p>	Фронтальное логопедическое занятие
			Игры и игровые упражнения	«Магазин»; «Замени предлог», «Где мяч?».	Образовательная деятельность в первую половину дня, в т.ч. и на прогулке, во вторую половину дня Самостоятельная деятельность

					детей
4	<p>Формирование навыка дифференциации простых предлогов НА-ПОД, В-НА, НАД-ПОД, С-ИЗ, К-ОТ; совершенствование навыка употребления падежных форм (родительный падеж, дательный падеж, творительный падеж, предложный падеж)</p>	<p>Почта (4 неделя – 4 занятия)</p>	ООД	<p><i>Дифференциация предлогов НА и ПОД</i> Цель: учить детей различать значение предлогов НА и ПОД и правильно употреблять их в речи; учить детей составлять предложения по двум опорным словам к заданному предлогу</p> <p><i>Дифференциация предлогов В и НА</i> Цель: учить детей различать предлоги В и НА, правильно употреблять их с существительными в предложном падеже; упражнять детей в составлении предложений с маленькими словами</p> <p><i>Дифференциация предлогов НАД и ПОД</i> Цель: учить детей различать предлоги НАД и ПОД, правильно употреблять их с существительными в творительном падеже; упражнять детей в составлении предложений к заданному предлогу</p> <p><i>Дифференциация предлогов С и ИЗ</i> Цель: учить детей понимать разницу значение предлогов С и ИЗ; упражнять детей в правильном употреблении предлогов и окончаний существительных родительного падежа</p> <p><i>Дифференциация предлогов К и ОТ</i> Цель: учить детей различать предлоги ОТ и К; упражнять детей в правильном</p>	<p>Фронтальное логопедическое занятие</p>

				употреблении предлогов с существительными в дательном и родительном падежах.	
			Игры и игровые упражнения	«Куда спрятался шустрик?»; «Определи предлог»; «Магазин».	Образовательная деятельность в первую половину дня, в т.ч. и на прогулке, во вторую половину дня Самостоятельная деятельность детей
5	Формирование навыка понимания и использования в речи сложных предлогов - МЕЖДУ, ИЗ-ЗА; совершенствование навыка употребления падежных форм (родительный падеж, творительный падеж)	Правила дорожного движения Овощи (4 недели – 4 занятия)	ООД	<i>Предлог ИЗ-ЗА</i> Цель: познакомить детей со значением предлога ИЗ-ЗА и его схемой; учить детей правильно употреблять предлог с существительными в родительном падеже <i>Предлог МЕЖДУ</i> Цель: познакомить детей со значением предлога МЕЖДУ и его схемой; учить детей правильно употреблять предлог с существительными в творительном падеже	Фронтальное логопедическое занятие
			Игры и игровые упражнения	Лото «Предлоги»; «Веселые картинки».	Образовательная деятельность в первую половину дня, в т.ч. и на прогулке, во вторую половину дня Самостоятельная деятельность детей
6	Формирование навыка понимания	Фрукты (4 недели – 4	ООД	<i>Предлог ИЗ-ПОД</i> Цель: познакомить	Фронтальное логопедическое

	и использования в речи сложных предлогов - ЧЕРЕЗ, ИЗ-ПОД; ПЕРЕД, ВОЗЛЕ; совершенствовани е навыка употребления падежных форм (родительный падеж)	занятия)		детей со значением предлога ИЗ-ПОД и его схемой; упражнять детей в правильном употреблении предлога с существительными в родительном падеже <i>Предлог ЧЕРЕЗ</i> Цель: познакомить детей со значением предлога ЧЕРЕЗ и его схемой; упражнять детей в правильном употреблении предлога с существительными в винительном падеже <i>Предлог ПЕРЕД</i> Цель: познакомить детей со значением предлога ПЕРЕД и его схемой; упражнять детей в правильном употреблении предлога с существительными <i>Предлог ВОЗЛЕ</i> Цель: познакомить детей со значением предлога ВОЗЛЕ и его схемой; упражнять детей в правильном употреблении предлога с существительными	ое занятие
			Игры и игровые упражнения	«Путаница»; «Зеркало»; «Где мяч?».	Образовательная деятельность в первую половину дня, в т.ч. и на прогулке, во вторую половину дня Самостоятельная деятельность детей
7	Формирование навыка	Домашние животные	ООД	<i>Дифференциация предлогов ПЕРЕД-ВОЗЛЕ</i>	Фронтальное логопедическ

	<p>дифференциации сложных предлогов ПЕРЕД-ВОЗЛЕ, МЕЖДУ-ОКОЛО, ИЗ-ЗА – ИЗ-ПОД; совершенствование навыка употребления падежных форм</p>	<p>(2 недели – 2 занятия)</p>		<p>Цель: учить детей понимать разницу значение предлогов ПЕРЕД и ВОЗЛЕ; упражнять детей в правильном употреблении предлогов и окончаний существительных <i>Дифференциация предлогов ИЗ-ЗА-ИЗ-ПОД</i> Цель: учить детей понимать разницу значение предлогов ИЗ-ЗА и ИЗ-ПОД; упражнять детей в правильном употреблении предлогов и окончаний существительных</p>	<p>ое занятие</p>
			<p>Игры и игровые упражнения</p>	<p>«Елка»; «Определи предлог».</p>	<p>Образовательная деятельность в первую половину дня, в т.ч. и на прогулке, во вторую половину дня Самостоятельная деятельность детей</p>
<p>8</p>	<p>Формирование навыка дифференциации простых и сложных предлогов ПОД-ИЗ-ПОД, ИЗ-ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД-ИЗ; совершенствование навыка употребления падежных форм</p>	<p>Домашние птицы</p>	<p>ООД</p>	<p><i>Дифференциация предлогов ПОД-ИЗ-ПОД</i> Цель: учить детей понимать разницу значение предлогов ПОД и ИЗ-ПОД; упражнять детей в правильном употреблении предлогов и окончаний существительных <i>Дифференциация предлогов ИЗ-ЗА-ИЗ-</i> Цель: учить детей понимать разницу значение предлогов ИЗ-ЗА и ИЗ упражнять детей в</p>	<p>Фронтальное логопедическое занятие</p>

				<p>правильном употреблении предлогов и окончаний существительных</p> <p><i>Дифференциация предлогов ИЗ-ПОД - ИЗ</i></p> <p>Цель: учить детей понимать разницу значение предлогов ИЗ-ПОД и ИЗ упражнять детей в правильном употреблении предлогов и окончаний существительных в родительном падеже</p>	
			Игры и игровые упражнения	«Замени предлог»; «Где что находится?».	Образовательная деятельность в первую половину дня, в т.ч. и на прогулке, во вторую половину дня Самостоятельная деятельность детей

Рефлексивный этап – подразумевает оценку эффективности работы по формированию предложно-падежных конструкций. На данном этапе организуется итоговое мероприятие – развлечение, праздник – которое позволяет выявить в самостоятельной речевой деятельности детей уровень усвоения предложно-падежных конструкций. На данном этапе нами было запланировано и проведено развлечение «Наши друзья – предлоги».

Методические разработки для реализации каждого этапа технологии представлены в Приложении 4.

Таким образом, разработанная технология по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, на наш взгляд, будет способствовать совершенствованию коррекционно-педагогической работы в данном направлении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты проведенного экспериментального исследования позволяют нам сделать следующие выводы.

1. Понятие «общее недоразвитие речи», сложившееся в отечественной логопедии в 50-60-х г.г., остается актуальным для характеристики стойких системных речевых нарушений различной этиологии, характеризующихся сходными по симптоматике проявлениями. Всеми исследователями общего недоразвития речи отмечается большое количество разнообразных аграмматизмов, среди которых выделяются как нарушение падежных окончаний (смещение, замены окончаний), так и нарушение употребления предлогов (пропуски, редукция, смещения).

2. Анализ данных экспериментального изучения речи детей с общим недоразвитием речи показал, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при выполнении серии заданий на изучение уровня сформированности понимания предложно-падежных конструкций было выявлено, что 46,67% детей имеют средний уровень сформированности понимания предложно-падежных конструкций, 40% детей – низкий уровень.; уровень сформированности употребления предложно-падежных конструкций показал, что 46,67% детей имеют средний уровень сформированности умений употреблять предложно-падежные конструкции, 40% детей – низкий уровень.

3. Качественный анализ результатов выполнения заданий на изучение понимания и употребления в речи предложно-падежных конструкций показал, что у детей нарушено понимание предложно-падежных конструкций, отражающие расположение предметов в пространстве; дети допустили значительное количество ошибок: пропускали предлоги, смешивали их значение; ошибочно выбирали падежные окончания существительных.

4. Сравнительный анализ уровня сформированности предложно-падежных конструкций и оптико-пространственной ориентировки показал, что у 14 детей отмечается взаимосвязь в уровне их развития, а у 1 ребенка (6,67%) данной взаимосвязи не выявлено: оптико-пространственная ориентировка находится на низком уровне, а предложно-падежные конструкции – на среднем.

5. На основе полученных результатов была разработана технология коррекционно-педагогической работы по формированию предложно-падежных конструкций. В основу реализации данной технологии были положены следующие принципы – принцип целостности образовательной и коррекционно-педагогической работы, онтогенетический принцип, принцип индивидуально-дифференцированного подхода, принцип постепенного усложнения заданий, принцип деятельностного подхода, тематический принцип. Разработанная нами технология формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи включала в себя три основных этапа: подготовительный этап, основной этап, рефлексивный этап.

Таким образом, разработанная нами технология по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, на наш взгляд будет способствовать совершенствованию коррекционно-педагогической работы в данном направлении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М.М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 2014. – 247 с.
2. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964.- 304 с.
3. Ахутина Т.В. Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. – М.: Изд-во Смысл, 2008. – 391 с.
4. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. – М., 1969. – 365 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Союз, 2006. – 224 с.
6. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 472 с.
7. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык: в 2 частях. Ч. 2. – М.: Либроком, 2009. – 352 с.
8. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Уточнение и обогащение пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи//Логопед. – 2005. - № 1.
9. Жаренкова Г. И. Понимание грамматических отношений детьми с ОНР // Хрестоматия по логопедии: В 2 т. Т. II /Под. ред. Л. С. Волковой. - М.,1997. – С. 52-53.
10. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.:Директмедиа, 2008. – 114 с.
11. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М., 1990.
12. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М., 1986.
13. Иваненко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения. – М.: Просвещение, 1984. – 143с.
14. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968. – 116 с.

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

16. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи.- СПб.: Союз, 2001.- 224с.

17. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Альянс, 2014. – 368 с.

18. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учебник для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология». - М. : Смысл, 2008. – 220 с.

19. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность.- М.: Красанд, 2010.- 216 с.

20. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) – М.: Наука, 1997. – С.48-58.

21. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 187 с.

22. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Рн/Д: Изд-во Феникс, 1998. – 336 с.

23. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста//Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. – М., 1956. – Вып. 86. – С. 47-62.

24. Лямина И.П. Начальные этапы формирования общения у детей с общим недоразвитием речи. Автореф. дисс. к.пед.н. – М., 2006. – 16 с.

25. Малиюванова Е.Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у дошкольников с общим недоразвитием речи. Автореф. дисс..... к.пед.н. – М., 2009. – 25 с.

26. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология – 2001. - № 2.

27. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М.: Просвещение. 1991. – 208с.

28. Моисеева А.М. Формирование предложно-падежных конструкций у детей 4-6 лет с общим недоразвитием речи // Логопед. – 2011. - № 4. С.51-61.

29. Мусейибова Т.А. Развитие пространственных отношений и отражение их в речи детей дошкольного возраста//Проблемы воспитания пространства и пространственных представлений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.- С. 89-95.

30. Мусейибова Т.А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста. Автореф. дисс. к.п.н. – Л., 1964.

31. Никитович В.М. Грамматические категории в современном русском языке. – М.: Уч пед гиз, 1963.- 247с.

32. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

33. Папка дошкольника: Ориентировка в пространстве. – М., 2005.

34. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1994.

35. Подрезова Т.И. Материал к занятиям по развитию речи. - М.: Айрис-пресс, 2007.

36. Понятийно – терминологический словарь логопеда. Под ред. Селиверстова В.И. – М., 1997.

37. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М., 2004.

38. Рудакова Н.П. Формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи//Логопед. – 2007. - № 5.

39. Рудакова Н.П. Характеристика употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.//Логопед. – 2004. - №5. - С.44-46.

40. Савина Л.П. Планирование коррекционной работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. М., 1998.

41. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000.
42. Смирницкий А.И. Лексическое и грамматическое в слове//Вопросы грамматического строя.- М.: Изд-во АН СССР, 1955.- С.11-53.
43. Современный русский язык / Под ред. Лекант П.А., Гольцова Н.Г., Жуков А.П. – М.: Юрайт, 2013. – 221 с.
44. Современный русский язык / Под ред. Лекант П.А., Клобуков Е.В., Маркелова Т.В., Моница Т.С., Самсонов Н.Б.. – М.: Директмедиа, 2010. – 187 с.
45. Спирова Л.Ф., Ястребова А.В. Обследование лексического запаса и грамматического строя языка. /Под ред. Власенко И.Т. //Методы обследования речи у детей. - М., 1992. – 75 с.
46. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь: формирование лексико-грамматических представлений. - СПб, 1999. – 51 с.
47. Уварова Т.Б. Наглядно-игровые средства в логопедической работе с дошкольниками. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 76 с.
48. Ушинский К. Д. Об изучении грамматики в связи с общими задачами обучения языку // Избр. пед. соч. Т. 2. М., 1954. – С.693.
49. Филатова И.А. Коррекция нарушения речи у дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственного гнозиса. Автореф. дисс. к.п.н. – Екатеринбург, 1998. – 15 с.
50. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. - М., 2000.
51. Филичева Т.Б. Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М.: Изд-во Просвещение, 1998. – 188 с.
52. Фотекова Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта детей с общим недоразвитием речи//Дефектология. – 1994. - № 2. – С. 16-24.

53. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – М.: Изд-во МПСИ, 2008. – 430 с.

54. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000.- 191с.

55. Шахова И.П. Формирование предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи в игре. //Логопед. – 2003. - №6. - С.41-44.

56. Шаховская С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией / Сб. статей МГПИ им. В. И. Ленина «Патология речи». М., 1971.

57. Шерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Едиториал УРССС, 2004. – 432 с.

58. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М.: Просвещение, 1958.- 115с.

59. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. Автореф. дисс. д.псих.н. – М., 1980.