

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО 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

**СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ
КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**очной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021206
Шутовой Елизаветы Геннадьевны**

Научный руководитель
к.б.н., доцент
О.Д. Минаева

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	6
1.1. Формирование предложно - падежных конструкций в онтогенезе.....	6
1.2. Особенности формирования предложно - падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	11
1.3 Формирование пространственных представлений у детей в норме и с общим недоразвитием речи	16
1.4.Методические аспекты формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	22
ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОНР.....	31
2.1. Организация изучения особенностей использования предложно- падежных конструкций дошкольниками с общим недоразвитием речи.....	31
2.2.Система работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР.....	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	57
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Своевременное формирование грамматического компонента языковой системы ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей, в проявлении важнейших психических процессов — памяти, восприятия, эмоций.

Исследования таких ученых как Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и многих других, указывают на своеобразие овладения детьми с общим недоразвитием речи грамматическим строем речи, которое проявляется в замедленном темпе усвоения грамматических категорий, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, в искажении общей картины речевого развития.

О.Е. Грибова, Н.С. Жукова, Л.С. Спирина, Е.Ф. Соболевич, С.Н. Шаховская отмечают, что нарушения грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, выражаются в элементарных, неправильных синтаксических конструкциях, несформированности процессов словообразования и словоизменения, являются стойкими и могут сохраняться до старших классов.

Проблема усвоения детьми с общим недоразвитием речи отдельных разделов грамматики является менее изученной. В своих работах среди морфологических аграмматизмов при общем недоразвитии речи Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина выделяют неправильное употребление предложно-падежных конструкций в устной и письменной речи детей.

Формирование грамматического строя речи при общем недоразвитии речи происходит с большими трудностями, так как грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности.

Решение данной проблемы связано с осуществлением индивидуализированного, а также дифференцированного и поэтапного коррекционного воздействия; с преобразованием методических систем, учитывающих неоднородность контингента детей с нарушениями речи и ведущие тенденции обновления содержания образования.

Проблема исследования: заключается в совершенствовании коррекционно-педагогической работы по формированию навыков использования предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: разработать комплекс методических рекомендаций, направленных на формирование навыков использования предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: особенности формирования навыков употребления предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: Формирование навыков использования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет проходить эффективно при соблюдении следующих условий:

- 1) Использование упражнений направленных на овладение схемой тела в процессе занятий изобразительной деятельностью, физкультурой и в режимных моментах.
- 2) Развитие умения ориентироваться на плоскости листа; определение пространственного положения предметов по отношению к себе (впереди, сзади, вверху, внизу, справа, слева).
- 3) Расширение возможностей использования в экспрессивной речи предлогов.

В соответствии с целью исследования были определены следующие **задачи:**

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

2. Выявить уровень сформированности предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Определить коррекционно-педагогические пути и методы формирования навыков использования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и обосновать методические рекомендации, необходимые для совершенствования логопедической работы с данной категорией детей.

Методологическими ориентирами исследования были основные положения теории порождения речи и уровнях синтаксиса (Т.В. Ахутина, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, К. Липмани др.).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:** *теоретические*- анализ специальной литературы по теме исследования; *эмпирические*-педагогический эксперимент(формирующий, констатирующий, контрольный этап); *метод количественного и качественного анализа* результата исследования.

База исследования:Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида №12».

Структура работы:работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Формирование предложно - падежных конструкций в онтогенезе

Развитие грамматического строя речи в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, и др. Формирование грамматического строя речи словоизменения, синтаксической структуры предложения осуществляется лишь на основе определённого уровня когнитивного развития ребёнка (11, 45).

Грамматика, по словам К. Д. Ушинского, — логика языка. Каждая форма в грамматике выражает какое-то общее значение. Отвлекаясь от конкретных значений слов и предложений, грамматика получает большую абстрагирующую силу, возможность типизировать явления языка. У детей, усваивающих грамматику, одновременно формируется и мышление. В этом величайшее значение грамматики в развитии речи и психики ребенка (46).

Формирование грамматического строя речи занимает особое место в речевом развитии ребенка, поскольку именно грамматический строй является залогом успешной обще-речевой подготовки, обеспечивающей практическое владение разными уровнями языковой системы. Грамматический строй — продукт длительного исторического развития. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Эти системы можно называть подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями (44).

Рассматривая с точки зрения обучения русскому языку морфология изучает, лексико-грамматические разряды слов, взаимодействие лексических и грамматических значений слова и способы выражения грамматических значений в русском языке.

Словообразование изучает морфологический состав слова и основные типы образования новых слов: словообразование морфологическое, морфолого-синтаксическое, лексико-семантическое и лексо-синтаксическое. Синтаксис изучает основные синтаксические единицы — словосочетание и предложение, виды синтаксической связи, типы предложений и их структуру.

Речь маленького ребенка с точки зрения грамматики аморфна (бесформенна). Морфологическая и синтаксическая аморфность речи говорит о неопознанности им отношений и связей, существующих в жизни. Познание ребенком окружающего мира способствует раскрытию связей между предметами и явлениями. Познанные связи грамматически оформляются и отражаются в речи. Это происходит благодаря освоению родного языка, его словарного состава и грамматического строя.

Грамматическая категория - это свойственные словам значения обобщенного характера, значения, отвлеченные от конкретных лексических значений этих слов. Категориальные значения могут быть показателями, например, отношения данного слова к другим словам в словосочетании и предложении (категория падежа), отношения к лицу говорящему (категория лица), отношения сообщаемого к действительности (категория наклонения), отношения сообщаемого ко времени (категория времени) и т.д. (2).

Грамматические категории подразделяются на морфологические и синтаксические. Среди морфологических категорий выделяются, например, категории вида, залога, времени, наклонения, лица, рода, числа, падежа.

Падеж в русском языке выражает отношение имен существительных к другим словам в словосочетании и предложении. В системе шести падежей именительный падеж противопоставлен как прямой падеж остальным пяти — косвенным падежам. Он является исходной формой парадигмы, выступая в наиболее независимых синтаксических позициях; косвенные же падежи выражают, как правило, зависимость существительного от управляющего им слова. Будучи управляемыми формами, косвенные падежи выступают в сочетании

с предлогами (предложно-падежные формы) и без них (беспредложные формы): видеть дом и направляться к дому; управлять машиной и сидеть в машине. Из шести падежей один (именительный) является всегда беспредложным; один употребляется только с предлогами, а потому и называется предложным; остальные четыре падежа (средние в парадигме) выступают как с предлогами, так и без них. Предлоги выражают разнообразнейшие отношения и связи, существующие в реальной действительности (6).

В своих работах А.Н. Гвоздев выделяет следующие этапы формирования грамматического строя речи:

Первый этап – этап предложений, состоящих из аморфных слов-корней у детей в возрасте от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. На этот период ребёнок использует лишь отдельные слова в роли предложения (однословные предложения). В его речи небольшое количество слов, в основном существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания, лепетные слова. В следующий период у ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребёнок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации.

Второй этап - этап усвоения грамматической структуры предложения характерен для детей от 1 год 10 месяцев до 3 лет. В этот период формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении, ребёнок начинает использовать 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, иногда появляются формы родительного падежа с окончанием -ы, окончание -е для обозначения места, при этом предлог не употребляется. Однако в речи ребёнка имеется большое число аграмматизмов.

У детей с нормальным речевым развитием предлоги, по наблюдению А.Н. Гвоздева, появляются позднее всех остальных видов знаменательных слов, около

2 лет 3 месяцев. На начальных этапах становления детской речи в течение короткого времени наблюдается пропуск предлогов во всех случаях употребления предложных конструкций. В то же время падежные окончания в этих конструкциях оформляются ребенком правильно (11).

Усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений происходит у детей в возрасте от 2 лет 6 месяцев до 3 лет. Научившись выделять и использовать флексию, ребёнок затем вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент – предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии (15).

Третий этап - этап дальнейшего усвоения морфологической системы, характерен для детей от 3 до 7 лет. На этом этапе ребёнок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, склонения. Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление (11).

К трем с половиной годам, по данным ряда исследователей онтогенеза детской речи, в частности Н.И. Лепской, ребенок использует флексии и предлоги при построении высказывания с пространственным значением в полном соответствии с нормами языка (25).

В устной речи детей появляются семантически простые предлоги: в, на, у, с, к, от. В речи ребенка имеются не только указанные выше предлоги, но и предлоги над, под, за, перед, из-за, из-под, но при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются аграмматизмы(1).

На протяжении всего периода от 3 до 4 лет предлоги составляют 5,2% от общего числа употребляемых слов, а в возрасте 4-8 лет – 9%. Процент использования косвенных падежей с возрастом увеличивается, а частота употребления именительного падежа – уменьшается (11).

Развитие многозначности предлога происходит за счет усвоения ребенком разного числа категорий и разновидностей отношений, т.к. одни предлоги в русском языке более многозначны, другие менее многозначны. Так предлог «на»

используется с 44 разными значениями, а предлоги «из-за», «из-под» только с 4-5 значениями каждый (2).

Словоизменение в русском языке характеризуется большим разнообразием флексий, (окончаний, которые присоединяются к корню слова, изменяющиеся при спряжении и склонении) которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонений имён и спряжений глаголов. Из-за сложности флексийной системы ребёнок не может одновременно усвоить все формы словоизменения. Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения наиболее функциональных грамматических элементов языка – флексий (11).

Важную роль в усвоении многозначного употребления предлогов играет уровень развития мыслительных аналитико-синтетических операций. По мере роста практического языкового опыта ребенка многозначность использования им одного и того же предлога постепенно увеличивается. Ребенок начинает осознавать сходство языковых элементов и по-разному осмысливать значение сочетания слов с тем или иным предлогом в составе различных по смыслу предложений. Эти операции переосмысливания ребенок осуществляет путем обобщения (28).

Таким образом, на начальном этапе формирования грамматического строя речи ребёнок усваивает наиболее общие, наиболее продуктивные правила формообразования, позже овладевает частными правилами, исключениями из общего правила (нормой языка), происходит дифференциация внутри системы языка. У ребенка формируется чувство языка. Благодаря этому чувству ребенок в состоянии отличить предложение от неграмматизированной цепочки слов, производить трансформации, определять смысловые взаимоотношения слов в предложении. Только овладев определёнными языковыми закономерностями, ребёнок правильно моделирует собственные речевые высказывания. Не усвоение же закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

1.2. Особенности формирования предложно - падежных конструкций дошкольников с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи (ОНР) - сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

При ОНР формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это объясняется тем, что грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил, а грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические. Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Особенность овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР выражается в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития (23).

Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени, с учетом этого выделяют 4 уровня речевого развития:

1 уровень речевого развития - «безречевые дети». На этом уровне либо полностью отсутствует речь, либо имеются лишь элементы речи. Активный словарь состоит из небольшого числа звукоподражаний и звуковых комплексов (лепетных слов), которые включают либо фрагменты слова, либо звукосочетания, не похожие на правильное слово. Слова искажены по звучанию. Одно слово может обозначать несколько предметов и наоборот, один и тот же предмет может обозначаться разными словами. Названия действий заменяются названиями предметов.

2 уровень речевого развития характеризуется тем, что дети используют более развернутые речевые средства. Появляются существительные, глаголы, личные местоимения, иногда предлоги и союзы. Отмечается большое количество вербальных парафазий (замен слов), большое количество морфологических и синтаксических аграмматизмов. Дети используют существительные в именительном падеже, а глаголы – в форме инфинитива или в форме третьего лица единственного или множественного числа, согласование существительного и глагола чаще отсутствует, крайне редко употребляются прилагательные и не согласуются с существительными в роде и числе, предлоги опускаются или заменяются. Таким образом, правильное словоизменение касается только некоторых форм существительных и глаголов, чаще употребляющихся в речи детей, а словообразование почти отсутствует.

3 уровень речевого развития - появление развернутой фразовой речи с недоразвитием ее звуковой и смысловой сторон. В речи детей наблюдаются замены слов, близких по значению, отдельные аграмматизмы. Активный и пассивный словарь обогащается за счет существительных и глаголов. Иногда встречаются вербальные парафазии. В речи детей наблюдаются ошибки на согласование, управление. Помимо нарушения словоизменения наблюдаются нарушения словообразования. Они проявляются в трудностях дифференциации родственных слов, в непонимании значения словообразующих морфем, в невозможности выполнения заданий на словообразование (8).

4 уровень речевого развития - остаточные пробелы в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. При ОНР 4 уровня дети испытывают специфические затруднения в звукопроизношении и повторении слов со сложным слоговым составом, имеют низкий уровень фонематического восприятия, допускают ошибки при словообразовании и словоизменении. Словарь у детей с ОНР 4 уровня достаточно разнообразен, однако дети не всегда точно знают и понимают значение редко встречающихся слов, антонимов и синонимов, пословиц и поговорок и т. д. В самостоятельной речи дети с ОНР 4

уровня испытывают трудности в логическом изложении событий, часто пропускают главное и «застревают» на второстепенных деталях, повторяют ранее сказанное (49).

Рассматривая более подробно третий уровень речевого развития можно отметить, что у детей имеется четкое и хорошо осознанное различие некоторых грамматических форм, наряду с этим имеются грамматические формы, различие которых нестойко. Различение прилагательных по роду у большинства детей вообще отсутствует.

Недостаточное понимание грамматических форм является следствием недоразвития активной речи, речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке так называемого чувства языка, благодаря которому нормальный ребенок эмпирически овладевает всей сложной системой грамматики русского языка(17).

А.М. Лыков пишет: «Что у детей с недоразвитием речи трудно формируется грамматический строй языка: дети не производят морфологических и синтаксических образований; наблюдаются ошибки в употреблении рода и числа; в разговорную речь не включаются предлоги и союзы» (27).

Н.С. Жукова выделяют следующие неправильные формы сочетания слов в предложении у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития:

- неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (копает лопата, красный шары, много ложек);
- неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет два пуговиц);
- неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями (дети рисует, она упал);
- неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упало);

- неправильное употребление предложно-падежных конструкций (под стола, в дому, из стакан) (16).

У детей с ОНР нарушены процессы овладения и морфологическими, и синтаксическими единицами. У данной группы детей обнаруживаются затруднения как в выборе грамматических средств, для выражения мыслей, так и в их комбинировании (19).

Для усвоения морфологической системы языка необходима многообразная интеллектуальная деятельность. Ребенку нужно научиться сопоставлять слова по значению и звучанию, найти их различие, осознавать изменения в значении, сравнивать перемены в звучании с переменами его значения, выделять элементы, которые изменяют значение, установить взаимосвязь между оттенком значения или различными грамматическими значениями и элементами слов (34).

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с общим недоразвитием речи. Основной механизм морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с её звуковым образом.

У большинства детей с речевыми нарушениями отмечаются отклонения в понимании падежей и предлогов и неправильное их употребление в синтаксических конструкциях без учета значения входящих в них слов, их грамматического оформления и последовательности. Наблюдаются не только многочисленные искажения употребления падежных форм, родовых и числовых окончаний, согласования формы глагола с существительными, но и факт нарушения процесса выбора нужного слова, стойкие затруднения в механизме запуска речи, низкий уровень способности к построению предложений. Такие дошкольники часто не могут правильно повторить предложение, состоящее из четырех и более слов, искажают их порядок и количество. В самостоятельной речи они пользуются простыми нераспространенными предложениями, но даже и здесь у них нередко ошибки при употреблении падежных окончаний, предлогов,

согласовании различных частей речи, например: катались на санков(на санках), заботились белкой(о белке), ухаживали а ежику(за ежиком) (36).

Почти у всех детей наблюдаются отклонения при использовании в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных (окна-окны, стулья-стулы). Часто допускаются ошибки в употреблении словосочетаний, включающих количественные числительные (пять стула). Реже наблюдается неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

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 (38).

У детей с третьим уровнем речевого развития обнаруживается несформированность навыков практического словообразования: относительные прилагательные от существительных (морковный - морковенный), уменьшительно-ласкательная форма (ведерко-ведерчко)(21).

Таким образом, у детей с нормальным речевым развитием и при ОНР формирование грамматического строя речи происходит в той же последовательности, однако у последних этот процесс наиболее затруднен. Часто наблюдаются трудности при усвоении предложных конструкций, служащих для связи значащих слов в предложении, опускание предлогов, замены предлогов, их недоговаривание. Дети с нарушениями речи часто делают ошибки при склонении существительных с предлогами. Больше всего затруднений вызывает у детей с общим недоразвитием речи употребление сложных предлогов «из-за», «из-под». Они не всегда понимают смысл этих предлогов и не используют их в

самостоятельной речи. Так же в речи наблюдаются неправильные формы сочетания слов в предложении, что выражается в неправильном употреблении различных окончаний в частности, формирование связей согласования, управления и примыкания в словосочетании протекает в затрудненной форме, так же у детей с ОНР существует определённый дисбаланс развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально – языковых компонентов, при всём этом искажается общая картина речевого развития.

1.3. Формирование пространственных представлений у детей в норме и с общим недоразвитием речи

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза. Речь ребенка зависит от нормального речевого окружения, достаточной речевой практики и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней жизни ребенка (4).

Современный ребёнок к 4,5-5 годам должен овладеть всей системой родного языка: говорить связно, полно излагать свои мысли, легко строя развёрнутые сложные предложения, правильно произносить все звуки, легко воспроизводить многосложные слова (43).

Иная картина наблюдается при общем недоразвитии речи: у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом оказываются несформированными все компоненты языковой системы: фонетика, лексика, грамматика.

Развитие грамматического строя речи детей тесно связано с развитием пространственных представлений и пространственного праксиса. Известно, что у детей с недоразвитием речи наблюдаются трудности, связанные с ориентацией в пространстве, вследствие чего оказываются несформированными пространственные понятия. Степень выраженности этой

несформированности различна и не всегда соответствует тяжести двигательных и речевых нарушений. В одних случаях дети затрудняются в определении правой и левой стороны тела или предмета, в ориентировке в окружающем пространстве, в других случаях – в понимании и употреблении грамматических конструкций, обозначающих пространственные отношения (14).

Пространственные представления – это деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов. Пространственные представления, имеют большое значение во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека (5).

Практика представляет собой способность выполнять последовательные комплексы сознательных произвольных движений и совершать целенаправленные действия по выработанному индивидуальной практикой плану. Термин практика обозначает практическое (предметное) действие. Таких действий человек осваивает великое множество: от самых простых (еда, одевание и пр.) до сложнейших, представленных, например, профессиональными и прочими навыками (24).

При нарушениях произвольных целенаправленных движений, расстройства двигательных навыков при отсутствии расстройств движения возникает апраксия. Человек не может выполнить по инструкции сложный двигательный акт, например, закрыть глаза, затем открыть и глянуть вверх. Если же поражается моторика, происходит расстройство сложных двигательных актов с моторикой рук – невозможность взять предмет и произвести с ним действия, взять карандаш и нарисовать им картинку. Апраксия вызывает у детей, невозможность к овладению бытовыми, речевыми, двигательными профессиональными навыками, у взрослых утрату ранее приобретенных годами навыков. При этом не наблюдается признаков поражений, параличей или парезов нервов, нарушений в координации движений.

Процесс развития пространственных представлений зависит от физиологии ребенка: во-первых - от уровня развития и чувствительности анализаторных систем, во-вторых - от уровня развития речеслуховых систем, так как слово играет важнейшую роль в отражении пространственных характеристик. Чтобы рассмотреть проблемы развития пространственных представлений у детей с общим нарушением речи, рассмотрим общие особенности их психического развития, в связи с тем, что в большинстве работ, посвященных изучению речевых нарушений, в той или иной степени затрагиваются проблемы психического развития детей с речевой патологией(7). Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной. У детей, находящихся на первом уровне речевого развития, активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Дети широко пользуются - жестами, мимикой. Речь ребенка понятна лишь в конкретной ситуации.

Нарушение пространственного праксиса у дошкольников с ОНР проявляется в нарушении восприятия собственной схемы тела: формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит позднее чем у нормально развивающихся сверстников. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) усваиваются только в ходе специального обучения.

Именно в этот период у детей с речевыми нарушениями начинает проявляться резкое отставание в формировании элементарных пространственных представлений. Дети затрудняются в ориентировке «на себе», «на других», соответственно задерживается формирование последующих, более сложных уровней пространственной ориентировки.

У детей второго уровня речевого развития - выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела (туловище, локоть, плечи, шея и т. д.); отмечаются

ограниченные возможности использования словаря признаков; отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм; много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями. Характерным остается резко выраженный аграмматизм. Понимание обращенной речи остается неполным, так как многие грамматические формы различаются детьми недостаточно.

У детей третьего речевого уровня отмечается незнание названий многих частей предметов; дети плохо различают форму предметов: не могут найти овальные, квадратные, треугольные предметы; характерны также ошибки употребления предлогов: опускание, замена (39).

Кроме этого, у дошкольников с речевыми нарушениями зрительное восприятие отстает в своем развитии от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета.

При ориентировке на внешних объектах - у объектов, которые не имеют таких ярко выраженных пространственных характеристик как наличие противоположных сторон: спереди-сзади, верхняя и нижняя, боковые (правая и левая), выделение пространственных характеристик в объектах обычно затрудняет детей (например, в некоторых видах дидактических игрушек: пирамиды, башенки, кубы). Некоторые игрушки, изображающие птиц, животных, не соответствуют пространственной схеме тела человека. Это затрудняет вычленение ее ребенком при непосредственном восприятии или необходимости изображения их в рисунках.

Дети с нарушением речи отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями психических процессов. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления. Перечисленные особенности ведут к неумению вовремя включиться в учебно-игровую деятельность или переключиться с одного объекта на другой. Они отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, повышенной

истощаемостью, что ведет к появлению различного рода ошибок при выполнении заданий (22).

Л.С. Цветкова выявляла роль зрительного образа в формировании речи у детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями и интеллектуальной недостаточностью. Для детей с выраженной патологией речи характерным является нарушение зрительного восприятия и предметных образов, что говорит о корреляции названия и зрительной сферы, в то же время зрительная оперативная память оказывается грубо нарушенной у детей с интеллектуальной недостаточностью (50).

Е.М. Мастюковой было проведено исследование гностических процессов у учащихся с тяжелыми речевыми расстройствами (алалия и дизартрия) и нормальным интеллектом. Оно показало, что в генезе специфических трудностей обучения этих детей определенное значение имеют гностические нарушения, которые сочетаются, а в ряде случаев коррелируют с тяжестью речевых расстройств и выраженностью психоорганического синдрома. Пространственные и оптико-гностические нарушения наиболее выражены при недоразвитии лексико-грамматической стороны речи и в школьном возрасте часто приводят к дисграфии и дислексии (29).

Исследуя особенности психического недоразвития детей с моторной алалией и умственной отсталостью, Е.Ф. Собонович приходит к выводу, что структура интеллектуальной недостаточности неоднородна по своему происхождению и обусловлена не только языковой неполноценностью, но и органическими поражениями мозга, вызывающими замедленный темп психического развития и избирательную недостаточность отдельных психических функций (42).

Рудакова Н.П. определяя возможности адекватного использования детьми с ОНР структурно-семантической схемы предложения, содержащей предложно-падежные конструкции, а также способов его смысловой переработки, выявлен низкий уровень внутреннего смыслового программирования и грамматического

структурирования предложений, дети не справляются с заданиями, требующими сформированности оптико-пространственных представлений.

Исследование Рудаковой Н.П. показало, что при общем недоразвитии речи существует сильная корреляция 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. Ошибки в использовании падежей и предлогов у детей с ОНР многочисленны и специфичны и носят как продуктивный, так и непродуктивный характер, соответствующий низкому уровню развития их грамматических средств языка (35).

Исследователи отмечают, что у детей с ОНР наблюдается пространственная незрелость: затруднения в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта трудности ориентировки в собственном теле, особенно при усложнении заданий.

Трудности в усвоении и употреблении предлогов и падежных форм объясняются ограниченным речевым опытом ребенка, семантической информированностью предлогов, незавершенностью процесса формирования склонения существительных.

Исследователи выделяют три группы морфолого-синтаксических ошибок в грамматическом строе у детей с общим недоразвитием речи:

- ошибки, связанные с недифференцированным употреблением падежных окончаний существительных по родовой принадлежности, по типу склонения и отнесенности к разряду одушевленности;
- ошибки в употреблении видовременных и залоговых форм глаголов;
- замены одних частей речи другими;
- ошибки в согласовании и управлении в синтаксических структурах.

Таким образом, в структуре нарушений грамматического строя речи у дошкольников с ОНР преобладающими являются трудности понимания и

употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением. В отличие от нормально развивающихся сверстников у таких детей с общим недоразвитием речи, наблюдаются сочетанные нарушения невербального и вербального факторов переработки оптико-пространственной информации, отмечаются специфические особенности процесса кодирования и декодирования высказываний, содержащих предложно-падежное управление. Существенные отклонения (отставание от нормы) в развитии оптико-пространственных представлений дошкольников возникают при различных речевых нарушениях. Это отставание проявляется в отношении таких функций как: способность к выполнению перцептивных действий, пространственный гнозис и праксис, ориентировка в собственном теле, в окружающем пространстве. Именно поэтому возникает необходимость своевременной логопедической диагностики и коррекции трудностей в пространственной ориентировке, позволяющие в той или иной мере приблизить развитие ребенка к возрастной норме.

1.4. Методические аспекты формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Формирование грамматического строя - важнейшее условие полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, формирование социальных связей. Понимать речь окружающих, выражать собственные мысли ребенок не сможет, не овладев грамматическим строем, который у детей с ОНР формируется с большими трудностями (1).

Н.Н. Китаева, Л.Г. Мозгова указывают, что усвоение детьми отдельных предлогов находится в тесной зависимости от общего уровня овладения речью. Овладевая нормами предложно-падежного управления, дошкольники, имеющие речевые нарушения, испытывают значительные затруднения, обусловленные, с

одной стороны, несформированностью знаний о тех значениях, которые имеют те или иные предлоги, а с другой стороны, неумением различать лексико-семантические, морфологические значения управляющих слов. В статье представлена методика коррекционной работы по преодолению нарушений предложно-падежного управления у дошкольников с общим недоразвитием речи (18).

По мнению О.Д. Голубец развитие грамматического строя речи - залог успешной обще-речевой подготовки, обеспечивающей практическое владение фонетическим, морфологическим и лексическим уровнями языковой системы. Формирование грамматических навыков положительно влияет на возрастание у детей волевого фактора в высказываниях, создает предпосылки для появления планирующей функции речи, введения понятия нормы («можно», «нельзя», «правильно», «неправильно»). Сформированный грамматический строй речи – неременное условие успешного и своевременного развития монологической речи - одного из ведущих видов речевой деятельности. Голубец в своей статье предполагает проводить работу по формированию словообразования, работу по формированию словоизменения, методы и приемы логопедической работы по формированию словоизменения у детей с ОНР, работу над формированием грамматического строя речи совмещается с работой по развитию мелкой моторики (12).

В статье Н.П. Рудакова описывается исследование для изучения особенностей формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Эксперимент проводился в течении двух лет в старших и подготовительных группах речевого и массового детского сада Благовещенска. Исследование состояло из двух этапов . На первом этапе проводилось изучение анамнезов состояния слуха, интеллекта, перцептивных оптико-пространственных представлений речи. На втором этапе был проведен психолого-педагогический эксперимент с заданиями различной сложности. На основе исследования в данной статье Н.П Рудакова сделала вывод, что ошибки в

использовании падежей и предлогов у детей с ОНР многочисленны и специфичны и носят как продуктивный так и непродуктивный характер соответствующий низкому уровню развития их грамматических средств языка (35).

В статье О.П. Паниной описываются игровые приемы формирования предложно-падежных конструкций. По мнению О.П. Паниной при нарушении у детей грамматического строя, а частности предложно-падежных конструкций, наиболее перспективной формой и закрепление речевого материала является использование ведущей деятельности дошкольника- игровой. В игре сложное становится доступным. В игре дети не замечают того, что они учатся. О.П. Панина в своей статье предлагает материал, как можно формировать и закреплять предложно-падежные конструкции существительных на примере творительного падежа единственного и множественного числа (33).

Специальная работа по формированию предложно-падежных конструкций у детей осуществляется в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, произношения и обучения грамоте, развития связной речи. 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.

В работе над предложно-падежными конструкциями можно 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 необходимо 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 8 групп по сходству лексического значения (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).

При отборе учебного материала для работы со старшими дошкольниками с 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.

Так, конструкции с предлогами по и дательным падежом, через, сквозь и винительным падежом существительных используются при обозначении пути движения во внутреннем пространстве или по поверхности предметов. Для того чтобы предотвратить смешение предлогов, важно не только определять их семантику, необходимо обращать внимание детей на лексический состав имен существительных. Предлоги «по, сквозь, через» могут сочетаться с различными лексико-семантическими группами имен существительных. Сочетаясь с

одинаковыми группами существительных, они могут различаться или, наоборот, сближаться с ними в значениях, становиться синонимичными и взаимозаменяемыми. Значение конструкции с предлогом «через» и винительным падежом — указание на пересечение какого-либо пространства, чаще по поверхности предмета, обладающего значительной протяженностью. Она, как правило, обозначает движение, направленное поперек предмета, с одной стороны на другую. Конструкция с предлогом «по» и дательным падежом существительных в сочетании с приставочными и бесприставочными глаголами движения обозначает движение, которое осуществляется в направлении длины предмета: идти по дороге, поплыть по реке. Значение конструкции сквозь + в.п. — указание на то, что путь проходит внутри пространства, являющегося препятствующей средой, причем подчеркивается трудность преодоления этого пространства. Предлог «сквозь» употребляется с существительными, обозначающими сплошную среду типа стены, скалы, камня, стекла в сочетании с глаголами движения (37).

Коррекционная работа по формированию предложно-падежных конструкций у детей по мнению О.А. Шарковой осуществляется в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, произношения и обучения грамоте, развития связной речи. 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 и включается в работу по формированию словоизменения. Необходимость включения в логопедические занятия упражнений с предложными конструкциями диктуется необходимостью практического усвоения более сложных морфологических закономерностей. Поскольку предложные конструкции связаны с основными формами косвенных падежей, рекомендуется знакомство с предлогами проводить на материале

словосочетаний и несложных фраз (23).

В соответствии с онтогенетическим принципом сначала отрабатываются предлоги в, на, под с ярко выраженным конкретным значением, а позднее - предлоги над, из, около, за, перед, между, по и др. При этом необходимо учитывать, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

1) Родительный падеж с предлогом у, обозначающий местонахождение, с предлогом с, из, до со значением направления действия (лежит у забора, берет с парты, из портфеля);

2) Дательный падеж с предлогом по (значение местонахождения), с предлогом К (значение направления действия). Например: по дороге, к дому, к машине и т.д.;

3) Винительный падеж с предлогами в, на, за, под (значение направления действия). Например: ставит на стол, кладёт на стол, под стол, за стол.;

4) Творительный падеж с предлогами за, над, под, перед (значение местонахождения), обозначающий часть пространства, в пределах которого совершается действие. Например: лежит закнигой, перед книгой;

5) Предложный падеж с предлогами в, на, обозначающие местонахождение предмета (лежит на столе).

Из этих примеров видно, что предложно-падежные конструкции обозначают как местонахождение предмета, место действия, так и направление. Один и тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения. Например, предлог В с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом - местонахождение (кладет на стол, но лежит на столе). Исходя из этого, при проведении логопедической работы необходимо уточнить и отдифференцировать различные значения одного и того же предлога. В большинстве случаев нарушение понимания и употребления предложных конструкций проявляется в неправильном употреблении не только предлогов, но и падежных окончаний. В связи с этим проводится работа как над усвоением значения предлогов, так и над

правильным оформлением флексий в предложных конструкциях. Первоначально предлог отрабатывается с существительным только одного склонения. Потом постепенно включаются существительные других склонений.

Употребление предложно-падежных конструкций целесообразно давать в приглагольных словосочетаниях, так как от характера глагола зависят значения предлога и падежная форма существительного. Например: лежит (где?) в портфеле, кладет (куда?) в портфель.

Особенно это важно в конструкциях, обозначающих направление действия. Употребление того или иного предлога со значением направления действия часто определяется в словосочетании характером глагольной приставки. 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 дерева (от-от).

Каждый предлог сначала отрабатывается отдельно от других предлогов. После изолированной работы над отдельными предлогами проводится дифференциация нескольких предлогов.

На начальном этапе работы с предлогами можно использовать следующие виды заданий. На первые занятия выносятся наиболее простые предлоги (например: на, под), обозначающие место действия.

Работа проводится поэтапно. Сначала уточняется понимание детьми пространственного расположения предметов, выраженного данными предлогами (20).

Таким образом, коррекционно-логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи необходима для формирования у них 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

Вывод по I главе:

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является основным условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей.

2) Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Особенность овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР выражается в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. В структуре нарушения грамматического строя речи у дошкольников с ОНР преобладающими являются трудности понимания и употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением.

3) У детей с отклонениями в речевом развитии возникают трудности в пространственной ориентации. Дети в основном затрудняются в дифференциации понятий «право» и «лево», обозначающих месторасположение объектов, в ориентировке на собственном теле. Способности устанавливать пространственные отношения между явлениями действительности в практической деятельности и понимать их в импрессивной речи являются сохранными. Но в экспрессивной речи дети часто не находят языковых средств, для выражения этих отношений.

4) Наиболее эффективными приемами работы над предложно- падежными конструкциями являются: использование графических обозначений предложно-падежных конструкций; специально подготовленных опорных схем; применение упражнений на ориентировку в пространстве. Данные приемы способствуют формированию правильного представления о лексическом и синтаксическом

значении предлога как средства выражения связи между словами в словосочетании.

Специальная работа по формированию предложно-падежных конструкций у детей осуществляется в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, произношения и обучения грамоте, развития связной речи.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОНР

2.1 Содержание работы по изучению особенностей использования предložно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи

Диагностика состояния развития предložно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида №12» города Белгород, 20 февраля 2016 года, в 15 часов 30 минут. Для обследования были выбраны семь детей, от пяти до шести лет с общим недоразвитием речи ОНР III уровня (не осложненный), (Приложение 1).

Цель практического этапа исследования - изучение особенностей предložно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачи:

- 1) Выявить уровень сформированности предložно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи.
- 2) Разработать систему методических рекомендаций по формированию предložно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Эксперимент проводился в несколько этапов.

На первом этапе – подготовительном, были выделены параметры исследования особенностей предložно-падежных конструкций, подобраны методики экспериментального исследования, позволившие определить направления исследования.

На втором этапе - проведение эксперимента, анализ полученных результатов по исследованию предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На заключительном этапе - формулирование выводов по итогам исследования.

В ходе эксперимента каждый ребенок принимал индивидуальное участие. При этом учитывалась такая особенность мышления дошкольника, как предметность. В связи с этим задания давались с использованием картинок и различных предметов. В эксперименте использовалась методика, подобранная для детей старшего дошкольного возраста Т.Б. Бессоновой, О.Е. Грибовой, О.Е. Громовой (31), (Приложение 2).

Задание № 1 «Ориентировка в схеме собственного тела». Цель - выявить умения ориентировки на собственном теле.

Задание № 2 «Ориентировка в пространстве». Цель - выявить умения ориентироваться в пространстве.

Задание № 3 «Понимание и употребление предлогов, выражающих пространственные отношения». Цель - выявить умение правильного употребления предлогов, выражающих пространственные отношения.

Задание № 4 «Ориентировка на листе бумаги». Цель – выявить умения ориентироваться на листе бумаги.

Задание № 5 «Ориентировка на листе бумаги в клетку». Цель – выявить сформированность пространственной ориентировки на листе бумаги в клетку.

Задание № 6 «Прячем игрушку». Цель – выявить объем понимаемых ребенком предложно-падежных конструкций (предлоги в, на, за, под, между).

Задание № 7 «Добавь слова». Цель – выявить умения правильного употребления предложно-падежных конструкций.

Критерии оценки:

3 балла – быстрое, самостоятельное и успешное выполнение заданий, предлагаемых ребенку, правильное употребление всех падежей в нужной форме, понимание и применение предлогов, отсутствие специфических ошибок;

2 балла – понимание задания, ориентировка в нем, немногочисленные ошибки, замена окончаний падежных форм, замена одного падежа другим, принятие помощи и хорошая обучаемость;

1 балл – непонимание или частичное понимание условия, отказ выполнения задание самостоятельно, длительное выполнение с большим количеством проб, многочисленные специфические ошибки.

Обобщая результаты по всем методикам можно выделить следующие уровни сформированности предложно-падежных конструкций:

- высокий - (15-21 баллов) оптико-пространственные функции на вербальном уровне хорошо развиты, четкое понимание предлогов, правильное употребление пространственных предлогов, выражение отношений с помощью предлогов, соответствие падежных окончаний с используемыми предлогами, в основном задания не вызывают трудностей, выполняются самостоятельно;

- средний - (8-14 баллов) оптико-пространственные функции на вербальном уровне хорошо развиты находятся на среднем уровне развития, отсутствие и непонимания некоторых предлогов, используемых только для выражения наглядных отношений, при неумении правильно передать падежные окончания в словосочетании с предлогом, замены и смешение предлогов, выражающих разновидности отношений при недостаточной их дифференциации. Задания выполняются после стимульной помощи, требуется повтор слов, допускаются ошибки. Задания выполняются не полностью. Хорошая обучаемость, немногочисленные ошибки;

- низкий - (0-7 баллов) несформированность оптико-пространственных функций, пропуск и отсутствие понимание простых предлогов, смешение окончаний различных падежей, опущение флексий, неумение правильно передавать падежные окончания слов с предлогом, несформированность предложного управления. Задания не выполняются даже с помощью, ребенок не может выразить пространственное отношение с помощью предлогов.

Результаты исследования представлены в таблице 2.1

Таблица 2.1.

Исследования предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР

И.Ф.	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	Общее количество, Балл
Савелий Е.	3	3	3	3	2	3	2	19
Витя Б.	3	2	2	3	2	2	2	16
Вероника П.	3	2	2	2	2	2	1	14
Максим А.	3	2	1	2	2	2	2	14
Данил Г.	3	1	1	2	1	1	1	10
Саша Л.	1	1	1	1	1	1	1	7
Катя С.	3	2	1	2	1	1	1	11

При выполнении задания «Ориентировка в схеме собственного тела» дети справились без ошибок. Они знали название и расположение частей тела. При ответах на вопросы у детей не возникало трудностей. Это свидетельствует о хорошей ориентировке в собственном теле. Один ребенок Саша Л. не справился с этим заданием. Он не смог показать левый глаз, правое ухо.

При выполнении задания «Ориентировка в пространстве» только у Савелия Е. не возникло никаких трудностей. Он быстро выполнял это задание, тогда как Данил Г. и Саша Л. не смогли показать предмет, находящийся слева внизу, справа внизу, слева вверху, справа вверху.

Анализируя полученные данные после выполнения задания «Понимание и употребление предлогов, выражающих пространственные отношения», отметили, что употребление в речи словесного обозначения предлогов у детей Максима А., Данила Г., Саши Л. и Кати С. вызвали серьезные затруднения, дети не выполнили задания. Витя Б. и Вероника П., также испытывали затруднения, и им требовалась помощь. Они подыскивали слова, пытаясь ответить на задаваемые вопросы

например «откуда вылетела птичка?» (из гнезда). Правильно выполнял задания только, один ребенок Савелий.

При выполнении задания «Ориентировка на листе бумаги», можно сделать вывод, что у большинства детей Савелия Е., Вити Б., Вероники П., Максима А., Данила Г. и Кати С. не вызвало затруднений выполнение задания по ориентировке на листе бумаги. Они достаточно быстро выполняли задание после однократного повторения, что свидетельствует о хорошей ориентировке на листе бумаги. Только у Саша Л., это задание вызвало серьезные затруднения. Ему потребовалась помощь для ответов на задаваемые вопросы. Правильно посадить бабочку он смог только в центр листа.

Выполняя задание «Ориентировка на листе бумаги в клетку» Савелий Е., Витя Б., Вероника П. и Максим А. в основном справлялись с этим заданием, но не у всех получалось сразу. А Данил Г., Саша Л. и Катя С. не сразу поняли задание, им требовалось больше времени для понимания и выполнения задания.

По результатам задания «Прячем игрушку» можно сделать вывод, что у Савелия Е., Вити Б., Вероники П. и Максима А. наблюдались ошибки в понимании пространственных предлогов из-за, из-под. При задании спрятать игрушку возле коробки Данил Г., Саша Л. и Катя С. не понимали, что нужно сделать и действовали по своим размышлениям, кладя игрушку то в коробку, то за коробку или вообще не производили ни каких действий. Аналогично происходило с предлогами, имеющими пространственные отношения. После стимулирующей помощи задание выполнялось.

Анализируя полученные данные по заданию «Добавь слово» можно сделать вывод, что все дети, выполняя задание, допускали ошибки. А при выполнении задания у Вероники П., Данила Г., Саши Л. и Кати С. отмечались пропуски предлогов с сохранением падежной формы («мама садится автобус»), заменяли окончания падежных форм, заменяли один падеж другим. Нарушения проявлялись в неправильном употреблении окончаний («тетрадь положили на столе»), в несоответствии окончания употребляемому предлогу («в конуры»;

«дерево растет в саду»). На выполнение задания уходило много времени.

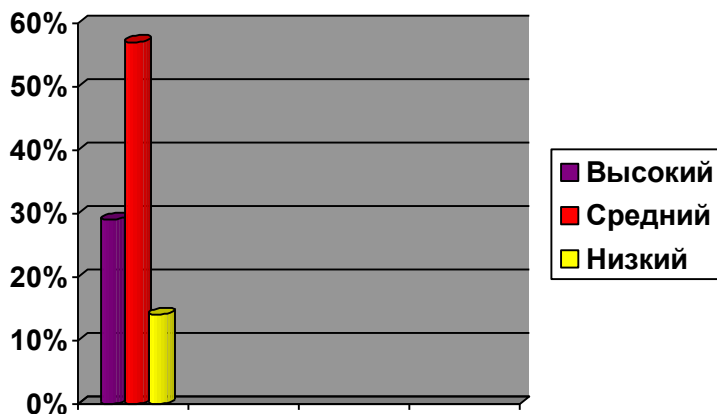


Рис. 2.1 Уровень сформированности предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи

В результате проведенного исследования установили, что у 29% детей с ОНР сформированность предложно-падежных конструкций находится на высоком уровне, так как оптико-пространственные функции хорошо развиты, у детей правильное понимание предлогов и употребление пространственных предлогов, соответствие падежных окончаний с используемыми предлогами, в основном задания не вызывали трудностей; у 57% детей выявили средний уровень сформированности предложно-падежных конструкций, так как самостоятельно задания выполнялись не полностью, требовалась помощь, наблюдалось не понимание некоторых предлогов, неумение правильно передать падежные окончания в словосочетании с предлогом, а также замена и смешение предлогов; и у 14% детей выявили низкий уровень сформированности предложно-падежных конструкций, так как задания не выполнялись без посторонней помощи, дети не могли выразить пространственное отношение с помощью предлогов, не умели правильно передавать падежные окончания слов с предлогом.

Следовательно, можно сделать вывод, что большинство детей 57% составляют средний уровень сформированности предложно-падежных конструкций, этим детям требуется коррекционная помощь в виде методических рекомендации которые представлены ниже.

2.2 Система работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР

Система работы по формированию предложно– падежных конструкций у детей осуществляется в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, произношения и обучения грамоте, развития связной речи.

Целью логопедической работы является формирование у детей правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средства выражения связи между словами и словосочетаниями.

Задачи:

- упражнять в использовании в речи словосочетаний с предлогами в соответствующих падежах;
- учить составлять разные типы предложений;
- расширять умение построения разных типов предложений.

Этапы:

- формирование у детей четких лексических значений пространственных предлогов (простые предлоги: на, под, в, над, из, к ,от, с, у за, сложные предлоги: из-за, из-под, перед, через, между);
- дифференциация предлогов в устной речи детей.

Логопедическая работа над предложно-падежными конструкциями начинается с предлогов, имеющих пространственное значение.

Для осуществления комплекса мероприятий, направленных на развитие навыка правильного употребления предложно-падежных конструкций

используются следующие формы работы: логопедические занятия, занятия по развитию речи, рисованию, конструированию, лепке, физкультуре, закрепление пройденного материала на занятиях психолога, закрепление пройденного материала в процессе режимных моментов, в часы досуга (прогулок, экскурсий, игр и т.д.), дома с родителями, что требует тесной взаимосвязи работы логопеда и воспитателя, инструктора по физическому воспитанию, музыкального руководителя, психолога и родителей.

Основная форма работы — логопедические занятия, проводимые фронтально, по подгруппам и индивидуально. Количество занятий определяется учебным расписанием в старшей группе. Дополнительные занятия проводятся по индивидуальным планам, составленным для каждого дошкольника с учетом его речевых и психических особенностей. Упражнения, направленные на формирование предложно-падежных конструкций, включаются в любое фронтальное занятие как элемент игры или своеобразной физкультминутки. Виды фронтальных занятий и основные задачи, реализуемые на них.

Лексико-грамматические занятия.

Основные задачи: развитие понимания речи; расширение и уточнение словарного запаса; формирование грамматических средств языка. Знакомство с грамматическим значением предлогов.

Занятия по обучению грамоте.

Основная задача: обозначение предлогов в графической схеме; печатание предложений с использованием предлогов.

Занятия по развитию связной речи.

Основная задача: предложно-падежные конструкции включаются в активную речевую практику детей.

Предложные конструкции связаны с основными формами косвенных падежей, к каждому падежу относится своя группа предлогов.

Родительный падеж – Без, для, до, у, около, возле, вокруг, с (со), из, из-за, из-под, от.

Дательный падеж – к, по

Винительный падеж – в, на, за, через, сквозь, под, про

Творительный падеж – за, над, под, с, перед, между

Предложный падеж – в, на, о, об, при

Таблица 2.2.

Тематическое планирование (1,2 полугодие)

Период обучения.	Падеж, его значение. Старшая группа.
1 полугодие	<p>Родительный падеж – из, от- значение направления действия; до-направление движения субъекта до какого-либо объекта; у- значение местонахождения одного предмета рядом с другим;</p> <p>-Дательный падеж – к, по- значение направления действия</p> <p>-Винительный падеж– в- значение направления действия на- значение направления действия за - местонахождение предмета под-местонахождение предмета про- рассказать, сказать относительно насчёт кого-нибудь, что-нибудь.</p> <p>-Творительный падеж – за- значение местонахождения над-значение местонахождения под-значение местонахождения</p>

	<p>С-совместность действия</p> <p>-Предложный падеж-</p> <p>в- местонахождение предмета</p> <p>на- местонахождение предмета</p>
2 полугодие	<p>-Родительный падеж:</p> <p>без – в значении отсутствия частей предмета у целого предмета;</p> <p>для- значение принадлежности;</p> <p>у, около, возле, рядом- значение местонахождения одного предмета рядом с другим;</p> <p>вокруг- направление движения предмета</p> <p>с (со) – значение направления действия</p> <p>-Дательный падеж: к, по</p> <p>- Винительный падеж:</p> <p>на -значение направления действия</p> <p>-Творительный падеж –</p> <p>с-совместность действия</p> <p>перед- м/нахождение предмета</p> <p>между- расположение предмета посредине кого-чего-нибудь</p> <p>-Предложный падеж–</p> <p>в, на, о, об(сообщение субъекта об объекте)</p>

При формировании у детей четких лексических значений пространственных предлогов, необходимо, чтобы, каждый предлог сначала отработывался отдельно от других предлогов. При этом уточняется его конкретное значение. Далее значение предлога уточняется с помощью графической схемы.

Работа над правильным оформлением флексий в предложных конструкциях проводится поэтапно. Первоначально предлог отработывается с существительным

только одного склонения, постепенно включаются существительные других склонений. Употребление предложно-падежных конструкций целесообразно давать в приглагольных словосочетаниях, так как от характера глагола зависят значения предлога и падежная форма существительного.

В связи с этим необходимо проводить работу по уточнению соответствия в употреблении глагольной приставки и предлога. Можно использовать задания по добавлению предлога к падежной флексии существительного в словосочетаниях с глаголом: влетела... (клетка), вылетела... (клетка), подлетела... (клетка), отлетела... (клетка), залетела... (клетка).

После изолированной работы над отдельными предлогами проводится дифференциация нескольких предлогов. На этой ступени необходимо создать такие условия, чтобы предлоги как можно лучше закрепились не только в слухоречевой, но и в зрительной памяти детей. С этой целью пространственные предлоги по сходству лексического значения делятся на группы:

1-я группа: в, из;

2-я группа: на, с (со);

3-я группа: над, под, между;

4-я группа: из, за, из-за;

5-я группа: из, под, из-под;

6-я группа: от, до, к;

7-я группа: перед, за, вокруг, около, возле;

8-я группа: через, сквозь, по.

В каждой группе предлоги объединены по сходству или противоположности лексического значения. Подобная группировка предлогов позволяет усваивать предложно-падежные конструкции, осуществляя речемыслительные операции по сравнению, сопоставлению, анализу, синтезу, обобщению.

При уточнении и дифференциации предлогов в речи дошкольников используются следующие основные приемы:

-обучение, при котором представляются связи и отношения между действиями,

совершаемыми самим ребенком;

-построение предложений по образцу с использованием графических схем предлогов;

Приобретенные навыки автоматизируются в упражнениях: дети подсчитывают количество слов в предложениях, учатся выделять предлог как слово в потоке речи, зрительно запоминают графический образ предлога, составляют предложения и короткие рассказы с предлогами. Предлог является объектом постоянного внимания и их активной умственной деятельности, что создает основу для понимания его синтаксической роли в различных речевых высказываниях (словосочетаниях, предложениях, текстах).

I. Игры по усвоению предложно-падежных конструкций на логопедических занятиях.

3 неделя сентября . Лексическая тема: «Игрушки».

Игра: «где маша?».

Оборудование: кузовок, картонные изображения предметов мебели, наборы игрушек из различных материалов, карточки с изображениями схем пространственного значения предлогов .

Задачи. Побуждать детей к самостоятельной постановке вопросов с использованием предлогов. Научить использованию предлогов за, на, в.

Ход игры.

Логопед. В гости к нашим игрушкам пришла девочка.

Как её зовут? Правильно. Маша. У меня на доске предметы мебели вы закроете глазки, а Маша спрячется за каким-нибудь предметом. Откройте глазки.

Задавайте вопросы о том, где находится Маша ?

Паша, угадывай где Маша, задай вопрос: «Маша ЗА шкафом»?

А я отвечу:- Нет. Задавайте дальше вопросы, угадывайте, где Маша?

Маша отдала пирожки бабушке и дедушке, кузовок стал пустой. Кузовок большой, в нём можно спрятаться.

Дети, Маша предлагает вам игру с кузовком, она будет прятаться, а вы – будете

угадывать- где может быть Маша, задавать мне вопросы. Если ответ будет почти правильный я буду говорить: «тепло», а если вы предполагаете местоположение Маши неправильное, то буду говорить «холодно».

4 неделя сентября. Лексическая тема: «лес,деревья».

Игра: «прятки лесовичка.»

Оборудование: гномик Лесовичок, изображения деревьев, листьев деревьев, карточки с изображениями схем пространственного значения предлогов.

Задачи. Побуждать детей к самостоятельной постановке вопросов с использованием предлогов. Научить использованию предлогов за, на, в.

Ход игры.

Логопед:

-В гости в наш лес пришёл гномик Лесовичок.

У меня на доске предметы с изображениями деревьев. Вы закроете глазки, а Лесовичок спрячется за каким-нибудь предметом. Откройте глазки. Задавайте вопросы о том, где находится Лесовичок? Например, спросите:

- гномик ЗА березой? - гномик ЗА сосной?

2 вариант игры. Гномик умеет перемещаться везде, сейчас он хочет узнать, сумеете ли вы назвать то место, где он находится

Логопед: - Где Лесовичок?

Дети: - Под листиком березы.

- Откуда выглядывает Лесовичок?

- Из-под листика.

Если дети затрудняются в ответе, логопед даёт правильный речевой образец.

1 неделя октября . Лексическая тема: овощи.

Игра: « Помоги зайчику найти овощи ».

Оборудование: картонные изображения- Зайца на ватмане, веточек помидорного кустика, веточки огуречной ботвы, веточки кабачковой ботвы, карточки с изображениями схем пространственного значения предлогов.

Задачи. Научить использованию самостоятельной речи предлогов над, под; на,

в. На картоне изображение «земли» (черный картон), силуэтов овощей : репка, свекла , картофель, морковь, лук и чеснок.

Ход игры.

Весной зайчик посеял семена разных овощей. Всё лето ухаживал за своими посадками . Наступила осень. Созрел урожай на огороде. Утром в осенний погожий денек зайка пришел собрать овощи.

Давайте вместе с зайкой посмотрим на огород : - Все ли овощи на месте?

Поможем зайке разместить овощи по своим местам.

2 неделя октября . Лексическая тема: фрукты.

Игра: « Угощения для Незнайки».

Оборудование: картонные изображения фруктов: яблоко, груша, апельсин, виноград; образ фруктового дерева, виноградная лоза.

Задачи. Научить использованию самостоятельной речи предлогов на, с.

Ход игры.

К нам в гости пришел Незнайка. Я ему предложила пройти в наш необычный сад, и выбрать себе угощение. Для этого надо ему определить: где что растет.

Помогите Незнайке поместить фрукты в нужное место.

3 неделя октября. Лес, грибы, ягоды.

Игра: « Прятки лесовичка ».

Оборудование: картонные изображения деревьев, грибов, ягод. : береза, сосна, ель, рябина, клен; грибы – боровик, подосиновик, подберезовик, масленок, лисичка, опята; ягоды- земляника, малина карточки с изображениями схем пространственного значения предлогов.

Задача игры: научить использованию самостоятельной речи предлогов за, под, от, к.

4 неделя октября. Лексическая тема: перелетные птицы осенью.

Игра: « В гостях у голубя».

Оборудование: картинки с изображением голубя и перелётных птиц, картина с изображением города, карточки с изображениями схем пространственного

значения предлогов.

Задача игры. Учить практическому использованию предлогов в, на, под.

Ход игры.

Дошла до грача весть о том, что голубь приглашает его в гости в город перед отлетом в теплые края. Полетел грач к нему в гости. Как вы думаете, где живет голубь? (в щели стен, под крышей дома). У голубя в гостях были зимующие птицы (каких зимующих птиц вы знаете, назовите), на столе у голубя было угощение (вопрос детям - чем питаются зимующие птицы?). Побыл в гостях грач и полетел дальше. Летел, летел да устал, решил сесть отдохнуть. Где можно грачу сесть отдохнуть в городе? (На скамейку, домик, песочница). Но тут начался сильный осенний дождь. Где можно спрятаться грачу? (под скамейку, под крышу домика, под навес у магазина, под крышу дома). Переждал дождь и дальше полетел.

5 неделя октября. Лексическая тема: дикие животные осенью.

Игра: « Кто где будет зимовать».

Оборудование: шапочка с изображением Старичка Лесовичка, картинки с изображениями диких животных Сибири, картинки с изображениями мест обитания диких животных карточки с изображениями схем пространственного значения предлогов.

Задача игры. Закрепить правильное использование предлогов У, В во фразах, связной речи.

Ход игры.

К нам сегодня в гости пришёл гномик старичок Лесовичок.

Старичок Лесовичок (логопед):

-Здравствуйте, дети. Я уже старый стал, стал забывать, как готовятся к зиме дикие животные, кто где и как зимовать будет. Помогите мне, пожалуйста.

Вот в этой стороне доски картинки с изображениями диких животных?

А на другой половине доски изображения жилищ диких животных.

Надо найти каждому животному своё жилище.

После того, как вы выберете животное, на вопрос « Кто у тебя?», надо ответить «у

меня....(и назвать животное).

А затем на вопрос « Где он будет зимовать?». Надо сказать в каком месте зимует данное животное и рассказать как он будет зимовать.

2 неделя декабря. Лексическая тема: зима.

Игра: «Сказка о зиме».

Задача игры. Научить правильному использованию предлога С. Закрепить правильное использование предлогов к, у, в, перед, за, под во фразах, связной речи.

Оборудование: карточки с изображениями схем пространственного значения предлогов, картинки с изображениями волшебницы Зимы и её друзей: Туча, Снег, Ветер, Метель, Буран, Мороз, Стужа; картинки с изображением полей, деревьев, лесов, болота, озёра, реки.

Ход игры.

Жила-была волшебница Зима. У неё были друзья. Как вы думаете, кто друзья у зимы. Правильно, это (на магнитную доску выставляем картинки с изображениями явлений природы) –

Но в природе явления природы не в единственном числе. В природе всего много.

Поиграем в игровое упражнение с мячом «Один- много» (игра в мяч):

не одна туча, а много... туч, не одна снежинка, а много... не один ветер, а много...

Поиграем в игру « С кем дружит зима» (игровое упражнение с мячом).

Зима дружит С: не с одной тучей, а со всеми ... не одна снежинка, а со всеми ... не один ветер, а со всеми ...

У каждого из них Зима бывает в гостях, заботится о них, спрашивает у своих друзей- в чём они нуждаются .

Игра в мяч «У кого бывает в гостях зима».

Зима бывает (можно включить усложнение в игру игровой элемент «Правильно я сказала»):

у туча?- у ... снежинки у ...ветра не у одной тучи, а у всех ... не у одной

снежинки, а у всех ...

Зима не может быть одновременно у всех своих друзей, поэтому она просит присылать к ней письма, и в письмах рассказывать о своей жизни.

Игра в мяч «От кого получает письма зима».

(в старшей группе дети изменяют окончания у существительных в единственном числе). От Ветра, от Тучи, от Снега, от Ветра, от Метели, от Бурана, от Мороза, от Стужи. С Ветром она любит играть в прятки.

Игра «Как ветер от зимы прятался» ветер прячется за деревом (ещё за чем может спрятаться Ветер), под ёлкой, между деревьями.

II. Подвижные игры с использованием предложно-падежных конструкций на физкультурных занятиях.

3 неделя сентября. Лексическая тема: «игрушки».

Подвижная игра: «Собери вини-пуха».

Оборудование: карточки с изображениями схем пространственного значения предлогов, обручи, стулья, игрушки.

Задача. Помочь осмыслить пространственное значение предлогов в, из, вокруг, в предложно-падежных конструкциях, содержащихся в словесных инструкциях педагога с опорой на схемы пространственного значения предлогов, через выполнение общеразвивающих физических движений в ходе подвижной игры-соревнования.

Оборудование.

Ход игры.

Винни-Пух хочет с вами поиграть. Он предлагает провести соревнование между двумя командами. Основная цель игры- как можно быстрее собрать Вини-Пуху игрушки. Кто быстрее соберёт- тот получит от Вини сюрприз.

- Задание: надо преодолеть препятствия

1-ое препятствие. Вот на полу - обруч, вот схема к движениям. Как вы думаете, что надо сделать в 1-ом задании? Правильно, надо запрыгнуть В обруч, потом выпрыгнуть ИЗ него;

- 2-ое препятствие. Вот стул, вот схема маленького слова. Как преодолеть 2-ое препятствие? Правильно, надо оббежать вокруг стула.

- 3-е препятствие. Вот стул. На стуле лежит игрушка. Вот схема значения маленького слова. Что надо сделать во 3-ем задании?

Правильно, надо снять игрушку со стула и бегом принести в свою коробку.

По окончании игры дети отвечают на вопросы педагога предложениями с использованием предложно-падежных конструкций.

2 неделя октября. Лексическая тема: «овощи-фрукты».

Подвижная игра: «собери осенний урожай».

Оборудование: карточки с изображениями схем пространственного значения предлогов,

физкультурное оборудование- силуэтные дорожки, арки, стулья, корзинки.

Задача. Помочь осмыслить пространственное значение предлогов по, под, через в предложно-падежных конструкциях, содержащихся в словесных инструкциях педагога с опорой на схемы пространственного значения предлогов, через выполнение общеразвивающих физических движений в ходе подвижной игры-соревнования.

- Задание: надо преодолеть препятствия

1-ое препятствие. Вот на полу – силуэтные дорожки, вот схема к движению. Как вы думаете, что надо сделать в 1-ом задании? Правильно, надо пробежать по дорожке.

- 2-ое препятствие. Вот арка, вот схема маленького слова. Как преодолеть 2-ое препятствие? Правильно, надо пролезть под аркой, перелезть через арку.

- 3-е препятствие. Вот стул. На стуле лежит осенний подарок. Вот схема значения маленького слова. Что надо сделать во 3-ем задании? Правильно, надо снять муляж со стула и бегом принести в свою корзину. По окончании игры дети отвечают на вопросы педагога предложениями с использованием предложно-падежных конструкций.

3 неделя октября. Лексическая тема: «зимующие птицы».

Подвижная игра: «накорми птиц».

Оборудование: карточки с изображениями схем пространственного значения предлогов, картинки с изображениями сугроба, моста, ямки, нарисованные или настоящие корзинки.

Задача. Помочь осмыслить пространственное значение предлогов вокруг, под, через, с (со) в предложно-падежных конструкциях, содержащихся в словесных инструкциях педагога с опорой на схемы пространственного значения предлогов, через выполнение общеразвивающих физических движений в ходе подвижной игры-соревнования.

- Задание: надо преодолеть препятствия.

1-ое препятствие. Вот здесь – сугроб, вот схема к движению. Как вы думаете, что надо сделать в 1-ом задании? Правильно, надо пробежать оббежать вокруг сугроба.

- 2-ое препятствие. Вот мост, вот схема маленького слова. Как преодолеть 2-ое препятствие? Правильно, надо пролезть под мостом.

- 3-е препятствие. Вот ямка, вот схема маленького слова. Как преодолеть 3-ое препятствие? Надо перепрыгнуть через ямку.

-4-е препятствие. Вот стул, вот предмет, который лежит на стуле. Вот схема маленького слова. Что надо сделать во 4-ом задании? Правильно, надо снять муляж со стула и бегом принести в свою корзину. По окончании игры дети отвечают на вопросы педагога предложениями с использованием предложно-падежных конструкций.

3 неделя

Лексическая тема: «дикие животные весной».

Подвижная игра: «медведь».

Оборудование: шапочки с изображением медведя, белки, лисы, волка, зайца, лося по количеству детей, карточки с изображениями схем пространственного значения предлогов.

Задача. Помочь осмыслить пространственное значение предлога ОТ, В, НА в

предложно-падежных конструкциях, содержащихся в словесных инструкциях педагога с опорой на схемы пространственного значения предлогов, через выполнение общеразвивающих физических движений в ходе подвижной игры

Ход игры.

Выбирается водящий. Он стоит в центре круга. Дети - лесные жители, можно надеть шапочки с изображениями диких животных. «Дикие животные» выбирают себе место, где они будут прятаться от медведя: на шведской стенке, на стульчиках, в бассейне с шарами, в обручах. Детям педагог объясняет задание. Сначала «лесные жители» идут по кругу со словами:

«Он большой и косолапый,

Говорят, сосет он лапу.

Громко может он реветь,

А зовут его ...»

Водящий говорит: «Медведь».

Дети убегают, «медведь» догоняет.

По окончании игры дети отвечают на вопросы педагога предложениями с использованием предложно-падежных конструкций.

III. Подвижные игры с использованием предложно-падежных конструкций на музыкальных занятиях.

3 неделя

Лексическая тема: «игрушки».

Подвижная игра под музыку: «помоги винни-пуху собрать игрушки».

Оборудование: фонограмма с музыкальным произведением из мультфильма о Винни-Пухе, картинка с изображением Винни-Пуха, карточки с изображениями схем пространственного значения предлогов, различные небольшие игрушки.

Задача. Помочь осмыслить пространственное значение предлогов в, на, под, в предложно-падежных конструкциях, содержащихся в словесных инструкциях педагога с опорой на схемы пространственного значения предлогов, через выполнение общеразвивающих физических движений в ходе подвижной игры под

музыку.

Ход игры.

Музыкальный руководитель:

-К нам в гости заходил Винни-Пух. Пока вас не было, он тут настолько увлечённо играл, что разбросал игрушки где попало, а теперь не может их собрать.

Логопед:

-Каждому надо найти по одной игрушке, затем снять схему маленького слова, обозначающую местонахождение игрушки, принести мне. Когда вы соберёте все игрушки, каждый расскажет - где он нашёл игрушку с использованием схемы маленького слова и отдаст Винни. Тот, кто правильно опишет местонахождение игрушки, тот получит от Винни сюрприз.

2 неделя октября.

Лексическая тема: «овощи-фрукты».

Подвижная игра под музыку: «осенние дары». Музыкальное сопровождение: А. Вивальди «Осень».

Оборудование: картинка с изображением волшебницы Осени, муляжи овощей, фруктов, карточки с изображениями схем пространственного значения предлогов.

Задача. Помочь осмыслить пространственное значение предлогов из, в, в предложно-падежных конструкциях, содержащихся в словесных инструкциях педагога с опорой на схемы пространственного значения предлогов, через выполнение общеразвивающих физических движений в ходе подвижной игры под музыку.

Ход игры.

Музыкальный руководитель:

- К нам в гости пришла волшебница Осень. Ей хотелось проверить- знают ли дети салат из каких овощей, фруктов можно приготовить, а что можно сварить из осенних даров. Вот здесь на доске карточки со схемами: «нож и салатница», «ложка и кастрюля». Надо из корзинок каждому положить один предмет, который подходит под схему. Правильно выполнившая задание команда получает от осени

сюрприз. По окончании игры дети отвечают на вопросы педагога предложениями с использованием предложно-падежных конструкций, а также на вопрос какие блюда можно сварить, испечь.

3 неделя декабря.

Лексическая тема: «зимующие птицы».

Подвижная игра: «угощение для птиц». Музыкальное сопровождение: А. Вивальди «Зима».

Оборудование: шапочки зимующих птиц, по 6 верёвочек для каждой команды, картонное изображение дерева, пенёк, нарисованные кормушки с прикрепленными семечками, орешками, рябиновыми кистями, кусочками хлеба.

Задача. Помочь осмыслить пространственное значение предлогов за, с, на, вокруг, через, к, от в предложно-падежных конструкциях, содержащихся в словесных инструкциях педагога с опорой на схемы пространственного значения предлогов, через выполнение общеразвивающих физических движений в ходе подвижной игры под музыку.

Ход игры.

Музыкальный руководитель:

- Вы сейчас - зимующие птицы, на вас надеты шапочки зимующих птиц. Давайте ещё раз вспомним кто за кем стоит. Вот сорока, за сорокой – кто? Снегирь. За снегирём – кто? Ворона стоит за кем? И т.д.

Чтобы добраться до угощения в кормушках надо преодолеть препятствия.

1-ое. Перепрыгнуть с ветки на ветку, 6 веточек (6 верёвочек) на полу.

2-ое. Надо облететь вокруг дерева.

3-е. Сесть на пенёк.

4-е. Подлететь К кормушке, взять угощение и прилететь В свою команду.

По окончании игры дети отвечают на вопросы педагога предложениями с использованием предложно-падежных конструкций.

Таким образом, осознанное употребление предложных конструкций помогает выработать у детей языковое чутье и явление переноса, уточнить

пространственные представления, понимать сложные грамматические конструкции предложений, а значит, подготовить ребенка к обучению в школе. Именно это является основной целью всего комплекса коррекционных мер в системе работы учителя-логопеда.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги дипломной работы необходимо отметить, что формирование предложно-падежных конструкций при обучении детей с ОНР это поэтапный процесс освоения материала от простого к сложному, который включен в общую схему лексико-грамматического обучения.

Основная цель исследования: разработать комплекс методических приемов, направленных на формирование предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

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

2. Выявить уровень сформированности предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Определить коррекционно-педагогические пути и методы формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и обосновать методические рекомендации, необходимые для совершенствования логопедической работы с данной категорией детей.

Проведенный теоретический анализ проблемы позволяют сделать следующие выводы.

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

У детей с различными формами ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Для таких детей характерно: позднее начало речи (3-4 года); резкое ограничение словаря; ярко выраженные аграмматизмы (смещение падежных форм, отсутствие согласований, пропуск предлогов и т. д.); дефекты звукопроизношения (все виды); нарушение

ритмико-слоговой структуры слова; затруднение в распространении простых предложений и построении сложных.

Грамматический строй – система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Выделяют морфологический (умение владеть приемами словоизменения и словообразования) и синтаксический (умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложения) уровни грамматической системы. Формирование предложно-падежных конструкций является одним из элементов обучения детей лексико-грамматическому строю речи.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается недоразвитие процесса формирования предложно-падежных конструкций, которое характеризуется: трудностями понимания контекста употребления предложно-падежных конструкций, неправильном употреблении предложно-падежных конструкций в различных падежах, пропусками предлогов и падежей, заменами одного предлога или падежа другими.

Процесс формирования предложно-падежных конструкций у детей с ОНР включает в себя на первых занятиях изучение наиболее простых предлогов на, под, обозначающих место действия; коррекция понимания детьми пространственного расположения предметов, выраженного предлогами на, под. Затем происходит формирование практического навыка согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже: . Расширение знаний ребенка о предлогах и их употреблении с различными падежами: к — с дательным, от — с родительным, с — винительным и творительным. На заключительных этапах происходит отработка словосочетаний с названными предлогами в соответствующих падежах, составление разных типов предложений.

В дипломной работе проводилось исследование, в котором использовалась методика, подобранная для детей старшего дошкольного возраста Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой, О.Е. Громовой.

В ходе экспериментального исследования был сделан вывод, что детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи требуется коррекционная помощь.

Таким образом, на основании полученных результатов были предложены методические рекомендации коррекционной работы по уточнению и закреплению предложно-падежных конструкций.

Использование методик формирования предложно-падежных конструкций у детей с ОНР помогает логопедам, воспитателям и родителям, учителю физкультуры и учителю рисования, систематизировать и совершенствовать работу по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста, подготовить их к обучению в школе.

У детей с общим недоразвитием речи предложно-падежные конструкции менее сформированные. Своевременная и целенаправленная коррекция нарушений грамматических форм у дошкольников является одним из важнейших условий их речевого развития. Проблема поиска новых моделей и технологий коррекционной работы не теряет своей актуальности и предполагает возможность проведения дальнейших исследований.

Таким образом, можно утверждать, что в дипломной работе цель достигнута, задачи решены.

Список использованных источников

1. Александрова, Т.В. Практические задания по формированию грамматического строя у дошкольников [Текст] / Т.В. Александрова - Пособие для логопедов и воспитателей.- СПб: Детство-пресс, 2007. - 48с.
2. Алексеева, М.М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М Алексеева - Учеб. пособие для студ. Высш. И сред. пед. учеб. заведений. 3е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 153 – 156с.
3. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] / Е.Ф. Архипова - учебное пособие для студентов пед. вузов -- М.: АСТ : Астрель, 2007. - 224 с
4. Афанасьева, Е.А., Фомичева, М.Ф. Овладение пространственными представлениями основа усвоения предложно-падежных конструкций детьми с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Е.А. Афанасьева - Е.А.Сб. научн. трудов. - М.: МГЛУ, 2008. - 393с.
5. Боровская, И.К., Ковалец И.В. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития [Текст] / И.К. Боровская - Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 369с.
6. Виноградов В.В. Русский язык [Текст] / В.В. Виноградов -Грамматическое учение о слове. Учеб. пособие для вузов. -4-е изд. М.: Рус. яз., 2001. - 717с.
7. Волковой, Л.С., С.Н. Шаховской. Логопедия [Текст] / Л.С. Волковой Учеб. для студ. Дефектол.фак. пед. высш. Учеб. заведений / Под ред. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.- 680с.
8. Волковой, Селиверстова В.И Хрестоматия по логопедии, том 2 [Текст] / В.И.Волковой - М., 2000.- 656 с.
9. Волосовец, Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / Т.В. Волосовец – М., 2004. – 287с.

10. Галкина О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. [Текст] / Галкина О. И. - М.: Акад. пед. наук РСФСР., 2000. - 89 с.
11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. [Текст] / А.Н. Гвоздев - М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с
12. Голубец, О.Д. Журнал логопед №9 2013г
13. Грибова, О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит: Книга для тех, кому это интересно [Текст] / О.Е. Грибова - М.: Айрис-пресс, 2004.-360с
14. Еливанова, М.А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения [Текст] / М.А. Еливанова - СПб.: Златоуст, 2006. - 94 с.
15. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. -2-е изд., перераб. [Текст] / Л.Н. Ефименкова -М.: Владос, 2006. -250с
16. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева Т.Б. «Логопедия» [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – Екатеринбург: 2004.-320с
17. Интернет ресурс//Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня./ Новое в логопедии, №1, 2004.
18. Китаева, Н.Н. Мозгова Л.Г. Журнал логопед сегодня №4 2010г
19. Кондратенко, И.Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте. / Сост. [Текст] / И.Ю. Кондратенко, - М.: Айрис-пресс, 2005.-224с
20. Коновалова, С.Н.. Дефектология №5, 2004-272с
21. Короткова, А.В, Дроздова Е.Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи третьего уровня./ Логопед [Текст] / А.В. Короткова, Е.Н Дроздова. - М: 2004.-287с
22. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. Логопедия [Текст] / Л.С.Волковой - М.: ВЛАДОС, 2003.-364с

23. Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. [Текст] / Р.И. Лалаева - СПб.: Союз, 2001.- 218с
24. Лебединский В.В. Психофизиологические закономерности нормального и аномального развития. [Текст] Лебединский В.В. - М., 2001
25. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) [Текст] / Н.И. Лепская– М., 2000-380с
26. Лопатина, Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л.В. Лопатина - СПб, 2001-250
27. Лыков, В.М. Речевые расстройства у детей [Текст] / В.М. Лыков - М.: ЦНИИСП-2000. - 35с.
28. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста//Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений./ сост. М.М. Алексеева, В.И.Яшина[Текст] / Г.М. Лямина - М.: Академия, 2000.-336с
29. Мастюкова, Е.М. О нарушении гностических функций у учащихся с тяжелыми расстройствами речи //Дефектология [Текст] / Е.М.Мастюкова - М: 2001. - 13-17с.
30. Мусейибова Т. С. Ориентировка в пространстве. //Дошкольное воспитание. [Текст] / Мусейибова Т. С. – 2003. – № 8. – с.23- 26.
31. Новикова, Е. В. Логопедические пособия по предложно-падежным конструкциям [Текст] / Е. В. Новикова – М: - 2001.
32. Павлова Т. А. Альбом по развитию пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. - [Текст] / Павлова Т. А. М.: Школьная пресса., 2003. - 40 с.
33. Панина, О.П Журнал логопед №5 2012 г
34. Розенталь, Д.Э. Современный русский язык [Текст] / Д.Э. Розенталь - М.: Айрис – Пресс, 2006.-432с.
35. Рудакова Н.П Журнал логопед №3 2004 г

- 36.Рудакова, Н. П. Особенности усвоения падежно-предложных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.//Новое в логопедии-№3[Текст] / Н. П. Рудакова - М: -2004-280с
- 37.Рудакова, Н. П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : Дис. канд. пед. Наук [Текст] / Н. П. Рудакова - М, 2005.-188с
- 38.Седых, Н.А. воспитание правильной речи у детей [Текст] / Н.А. Седых - М: АСТ, 2005.-279с
- 39.Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. Пособие [Текст] / Н.Я. Семаго - М.: Айрис-пресс, 2007.-360с.
- 40.Семаго, Н.Я. Пространственные представления в речи. Демонстрационный материал [Текст] / Н.Я. Семаго - М.,Айрис-пресс,2000.-256с.
- 41.Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. - [Текст] / Семенович А.В., Умрихин С.О. М.: МГУ., 1999 год . - 46 с.
- 42.Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. Учебник [Текст] / Е.Ф. Соботович - М.: Классик Стиль.2003-160с
- 43.Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] / Г.А. Урунтаева - М.: Academia, 2001. 334с.
- 44.Ушакова, О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.--метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. Учреждений [Текст] / О.С. Ушакова - М.: Гумманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
- 45.Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова - М: ВЛАДОС, 2004-288с
- 46.Ушинский, К.Д. Собр. Соч. [Текст] / К.Д. Ушинский М.: АПН РСФСР. Т.2.- 2008г С.560.

- 47.Филатова И.А. Развитие пространственного гнозиса у дошкольников с нарушениями речи. Учебно-методическое пособие. - [Текст] / Филатова И.А. Екатеринбург, 2000.
- 48.Филичева, Т.Б, Чиркина Г.В, Ястребова А.В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / Т.Б, Филичева - М: Арти, 2005г – 240с
- 49.Филичева, Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников / Дети с проблемами в развитии НОУ «СОЮЗ».№1. [Текст] / Т.Б. Филичева- М: - 2004.-5-7с.
- 50.Цветкова, Л.С., Пирцхалайшвили Т.М. Роль зрительного образа в формировании речи и у детей с различными формами патологии II Дефектология. [Текст] / Л.С. Цветкова- М: -2000. 11-18с.