

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
**им. В.П. АСТАФЬЕВА**  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

**Ербягина Мария Александровна**  
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**МЕХАНИЗМЫ НАРУШЕНИЙ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

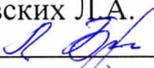
Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) образовательной программы:  
Логопедическое сопровождение детей с нарушением речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. заведующий кафедрой:  
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

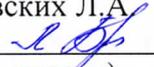
22.11.2019   
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:  
к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

22.11.2019   
(дата, подпись)

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

22.11.2019   
(дата, подпись)

Обучающийся:

Ербягина М.А.

22.11.2019   
(дата, подпись)

## Содержание

|  |    |
|--|----|
| <b>Введение</b> .....  | 3  |
| <b>Глава 1. Научно-теоретические основы изучения сформированности предложных конструкций у младших школьников с дизартрией</b> ..... | 6  |
| 1.1. Роль пространственного фактора в формировании предложных конструкций у младших школьников .....                                 | 6  |
| 1.2. Формирование предложных конструкций и пространственных представлений в онтогенезе .....   | 11 |
| 1.3. Особенности сформированности предложных конструкций у детей с дизартрией.....   | 17 |
| 1.4. Анализ методик логопедической работы по формированию предложных конструкций.....  | 23 |
| Выводы по главе 1.....   | 30 |
| <b>Глава 2. Экспериментальное изучение сформированности предложных конструкций у младших школьников с дизартрией</b> .....           | 31 |
| 2.1. Цель, задачи и методики исследования.....   | 31 |
| 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....  | 37 |
| 2.3. Разработка модели по формированию предложных конструкций у младших школьников с дизартрией.....                                 | 44 |
| Выводы по главе 2.....   | 58 |
| <b>Заключение</b> .....  | 60 |
| <b>Библиографический список</b> .....  | 63 |

## Введение

**Актуальность исследования.** Современная система российского образования развивается в контексте гуманистической парадигмы и личностно ориентированного подхода, которые предполагают учёт не только возрастных особенностей школьника, но и специфику его образовательных потребностей.

За последние годы численность детей с особыми образовательными потребностями существенно возросла. В числе наиболее часто встречающихся нарушений в развитии, обуславливающих наличие особых образовательных потребностей – речевые нарушения, в том числе тяжёлые нарушения речи (далее ТНР).

В Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» содержится указание на необходимость обеспечения всем обучающимся в образовательных учреждениях равных условий для получения образования, способствующего успешной социализации личности.

Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО) предусмотрена разработка и реализация адаптированных основных образовательных программ (далее АООП) для младших школьников с особыми образовательными потребностями, которые учитывают индивидуальные особенности детей и типовые характеристики нарушений в их развитии, предусматривают условия для их коррекции и компенсации.

Младший школьный возраст – особый период в жизни каждого ребёнка. От успешности освоения базовых компонентов учебной деятельности в начальных классах зависит успешность дальнейшего школьного обучения. Младший школьный возраст – это период начального обучения грамоте, целенаправленного освоения грамматических правил, что является основой правильного владения устной и письменной речью.

Даже при отсутствии нарушений в развитии освоение грамматического строя речи может вызывать у ребёнка младшего школьного возраста

определённые затруднения. При наличии же речевых нарушений эти трудности неизбежны и требуют усиленного внимания со стороны педагогов и логопеда.

Необходимо учитывать тот факт, что предложные конструкции являются ядерными в речи, они частоупотребительные и являются основой для построения более сложных конструкций. Так как в школе дети часто встречаются со сложными конструкциями в речи это является проблемой для понимания, особенно для школьников с нарушением речи.

Даже при отсутствии нарушений в развитии освоение грамматического строя речи может вызывать у ребёнка младшего школьного возраста определённые затруднения. При наличии же речевых нарушений эти трудности неизбежны и требуют усиленного внимания со стороны педагогов и логопеда

**Целью** настоящего **исследования** является изучение сформированности предложных конструкций и разработка модели по формированию предложных конструкций у младших школьников с дизартрией.

**Объект исследования** – усвоение предложных конструкций младшими школьниками с дизартрией.

**Предмет исследования** – особенности предложных конструкций у младших школьников с дизартрией.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что сформированность предложных конструкций у младших школьников с дизартрией будет характеризоваться такими особенностями, как:

- выраженные нарушения пространственных представлений и пространственной ориентации, лежащих в основе формирования предложных конструкций;
- нарушение способности к использованию в речи предлогов как средств речевого отображения пространственных отношений.

Достижение поставленной цели осуществлялось посредством

последовательного решения **следующих задач:**

- 1) Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- 2) Изучение состояния сформированности предложных конструкций у младших школьников с дизартрией;
- 3) Разработка модели по формированию предложных конструкций у младших школьников с дизартрией.

**Выбор методов исследования** осуществлялся в соответствии с целью и задачами исследования:

- 1) Теоретические методы: анализ специальной литературы по проблеме исследования, обобщение, систематизация.
- 2) Эмпирические методы: анализ документации, беседа, наблюдение, констатирующий эксперимент.

#### **Организация исследования.**

Эксперимент осуществлялся на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № 11» в отдельных классах, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, вариант 5.2. В исследовании приняли участие 20 младших школьников первого года обучения с ОНР 2 уровня, дизартрией.

**Структура работы** состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка. Библиографический список включает 57 наименований.

# **Глава 1. Научно-теоретические основы изучения сформированности предложных конструкций у младших школьников с дизартрией**

## **1.1. Роль пространственного фактора в формировании предложных конструкций у младших школьников**

В последние годы появилось немало исследований, в которых акцентируется внимание на необходимости включения в поле диагностической, коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда базовых составляющих психического развития ребёнка.

Эти базовые составляющие психического развития позиционируются в качестве особой структурной «макроединицы», и одной из таких «макроединиц» являются пространственные представления ребёнка [2].

Формирование пространственных представлений начинается в раннем детстве. Существует мнение о том, что пространственные представления начинают формироваться ещё во внутриутробном периоде.

На сегодняшний день установлено и достоверно подтверждено, что между недостаточностью сформированности пространственных и квазипространственных представлений и интеллектуальным и, соответственно, речевым развитием ребёнка имеется ярко выраженная и прямо пропорциональная зависимость [3].

Наблюдаемыми проявлениями нарушений в интеллектуальном и речевом развитии ребёнка, обусловленными недостаточностью сформированности пространственного понимания и распознавания, являются нарушения устной и письменной речи, чтения, процесса освоения математических операций. В познавательном развитии особенно страдает абстрактно-логический компонент речемыслительной деятельности [8].

А.В. Семенович была предложена структура пространственных представлений в виде многоуровневой системы.

Автором выделяется семь уровней пространственных представлений, низший из которых – это уровень «тёмного мышечного чувства» (по И.М. Сеченову), а высший – когнитивный стиль личности.

Для наглядности и удобства восприятия представим эту систему в табличной форме (табл. 1).

Таблица 1 – Структура пространственных представлений по А.В. Семенович [24]

| Уровень пространственных представлений  | Содержание   |
|---|--|
| Проприоцептивная система человека.<br>«Темное мышечное чувство»   | Биоритмы, биологические часы человека. Включенность в ритмику окружающей среды.  |
| Соматогнозис. Пространство, существующее в пределах собственного тела субъекта. Взаимодействие с внешним пространством «от тела».   | Гомеостатическая ритмика организма. Ритм дыхания, сердца, гормональных колебаний, ходьбы и т. д.   |
| Метрика и топология. Пространство, ограниченное взаимодействием с каким-либо объектом, находящимся в определенных отношениях с телом. Дебют взаимодействия с внешним пространством «от головы». | Локализация событий жизни во времени. Длительность событий и интервалов между ними, их скорость, ритм, темп.   |
| Координатные представления  | Прошлое – настоящее – будущее  |
| Структурно-топологические представления   | Восприятие отдельных субъективных (переживаемых и пережитых) и объективных (в том числе исторических) событий собственной жизни относительно себя сегодня и сейчас |
| Проекционные представления.   | Хронология. Вербальное   |

|  |  |
|--|--|
| Вербальное обозначение пространства, позволяющее манипулировать с ним в абстрактном плане. | обозначение времени.   |
| Стратегия, когнитивный стиль личности  | Когнитивный стиль личности, актуализирующийся в процессе взаимодействия с индивидуальным и внешним временем. |

В соответствии с функциональными нормативами, прохождение каждого этапа онтогенеза должно сопровождаться его упрочением на уровне тела в движении. Другими словами, формирование пространственных представлений на уровне мышления и сознания происходит после того, как они сформированы на телесном уровне.

Так, например, первые метрические образы возникают вследствие прикасания матери к ребёнку, первые топологические образы – вследствие приближения матери к ребёнку и её удаления от него.

Понимание ребёнком первичных координатных и топологических пространственных представлений происходит на основе их понимания телом, но не наоборот.

В прикладном значении, а именно – с точки зрения применения в диагностической и коррекционно-развивающей работе, более оптимальной представляется четырёхуровневая структура пространственных представлений, предложенная Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [23].

Отметим, что авторами не проводится жёсткого временного разграничения выделенных уровней. Напротив, они указывают на то, что, в определённой степени, все эти уровни между собой во времени пересекаются.

Первый уровень – это уровень овладения пространством собственного тела или формирования схемы тела.

Он подразделяется на ряд подуровней:

- ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов («тёмное мышечное чувство» по И.М. Сеченову): при изменениях положения конечностей, при смене напряжения расслаблением и наоборот ощущения интегрируются в виде разнообразных сенсомоторных «полей». Это определяет развитие регуляции в овладении своим телом (произвольности), а также в формировании схемы тела;

- ощущения, идущие от «внутреннего телесного мира» (голод – сытость, боли);

- ощущения от взаимодействия тела с внешним физическим пространством (сырость – сухость пелёнок, прикосновения взрослых и т.д.)

Второй уровень – это уровень представлений о физическом пространстве (пространстве окружающих объектов по отношению к телу ребенка).

Он так же подразделяется на ряд подуровней:

- топологические представления (представления о том, где находится тот или иной предмет);

- координатные представления (нахождение предметов с позиции «вверху – внизу», с какой стороны от тела);

- метрические представления (далеко – близко).

На этом этапе представления о физическом пространстве объектов по отношению к собственному телу и между собой не всегда вербализуются ребёнком.

Кроме того, здесь проявляется закон основной оси – один из главных законов развития движения: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем – о правой и левой стороне, в последнюю очередь – представление о положении «сзади» [2].

Итог развития на данном этапе – целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом ребёнка.

Третий уровень – уровень вербализации пространственных представлений.

Данный уровень возникает, безусловно, на определённом этапе речевого развития, когда у ребёнка появляется возможность вербализации тех пространственно-топологических представлений, которые сформировались на предшествующем уровне.

Так же, как на предыдущем этапе, на данном этапе вербализация пространственных представлений осуществляется в определённой последовательности.

Сначала вербализуются представления топологического характера (тут, вот, там), затем – координатные и метрические (дальше, ниже, сзади, слева и т.д.).

Появление этих представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем – о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». При этом предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов по отношению к телу и друг к другу («в», «над», «под», «за», «перед» и т.п.) появляются в речи ребёнка, соответственно, позже, чем представления (верх, низ, близко, далеко и т.п.).

Заключительный (четвёртый) уровень – это лингвистические пространственные представления, то есть представления в пространстве языка.

Этот уровень включает в себя формирование пространственных представлений (лингвистическое пространство – пространство языка и

мышления – когнитивный стиль мышления) и является наиболее сложным и поздно формирующимся.

Он корнями уходит в пространственные представления «низшего» порядка, формируется как речевая деятельность, но в то же время является одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка.

Необходимо отметить, что 3 и 4 уровни пространственных представлений начинают своё формирование у ребёнка ещё до года в виде лепетной речи и далее в виде звукоподражательных слов, простой фразы (около 1,5-2 лет), словотворчества.

Далее они формируются как основа речевой деятельности и являются одним из основных компонентов когнитивного развития ребенка [23].

Оценка сформированности пространственных представлений производится в соответствии с выделенными четырьмя уровнями (и подуровнями), оценивается в той последовательности, в какой они формируются и развиваются в онтогенезе [19].

Коррекционная работа учителя-логопеда по формированию пространственных представлений начинается с уровня, предшествующего несформированному, и выстраивается в соответствии с принципом замещающего онтогенеза – начиная с самых элементарных уровней работы с телом. Чем сильнее выражена дефицитарность пространственных представлений, тем более нижний уровень избирается в качестве коррекционной мишени.

## **1.2. Формирование предложных конструкций и пространственных представлений в онтогенезе**

Пространственные отношения могут быть выражены многими средствами языка, обеспечивающими связь двух объектов. В русском языке

такими средствами являются предложно-падежные конструкции, наречия, глаголы различной семантики.

Предложно-падежные конструкции (далее – ППК) являются основным средством выражения семантики локативности, так как эта группа языковых средств отражает не только собственно пространственные отношения, но и называет локализатор(предмет реальной действительности).

Использование ППК позволяет описать локативную категориальную ситуацию через известные ориентиры, таким образом, что человек, не воспринимающий наглядную ситуацию, и не получающий информацию с рецепторов органов чувств, может представить расположение или передвижение предмета в его окружении [4].

ППК представляет собой систему, которая функционирует на уровне синтаксиса как целостная единица. С точки зрения морфологии, ППК состоят из двух единиц: предлога и падежной формы имени существительного или местоимения, поэтому нам представляется необходимым определить роль предлога и падежной формы в выражении пространственных отношений.

Развитие грамматического строя речи в онтогенезе описано в работах многих авторов, и всех их объединяет признание того факта, что формирование грамматического строя речи, овладение ребёнком синтаксической структурой предложения становится возможным только лишь при условии достижения ребёнком определённого уровня когнитивного развития.

По меткому замечанию К.Д. Ушинского, грамматика – это логика языка. Грамматические формы выражают обобщённые значения, что позволяет отвлекаться от конкретных значений слов и предложений и, тем самым, типизировать языковые явления [12].

Это, в свою очередь, способствует тому, что в процессе освоения родного языка в целом и, в частности, грамматического его строя, у ребёнка активно развивается мышление, в первую очередь, абстрактно-

логическое, и речь.

В речевом развитии ребёнка формирование грамматического строя занимает особое положение в виду того, что от успешности освоения грамматики напрямую зависит освоение различных уровней языковой системы.

Будучи продуктом длительного исторического развития, грамматический строй представляет собой не просто систему, а надсистемное образование, объединяющее такие языковые системы, как морфология, словообразование и синтаксис.

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 [14].

В своих работах А.Н. Гвоздев выделяет следующие этапы формирования грамматического строя речи [10].

Первый этап – этап предложений, состоящих из аморфных слов-корней у детей в возрасте от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. Отметим, что эти границы, равно как те, которые будут обозначены в дальнейшем, условны, они могут варьировать, но незначительно.

На данном этапе ребёнок использует лишь отдельные слова, которые выполняют роль предложений-высказываний.

В его речи небольшое количество слов, в основном существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания, лепетные слова. В следующий период у ребёнка 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.

Продолжительность данного этапа – от 1 года 10 месяцев до 3 лет.

В этот период формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении и 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.

Позднее всех остальных видов знаменательных слов у ребёнка с нормативным речевым развитием появляются предлоги. Приблизительный возраст их появления в речи – 2 года 3 месяца.

В первое время, как только начинают появляться предложные конструкции, наблюдается пропуск предлогов, однако этот период кратковременный. Заметим, что, несмотря на пропуски предлогов, падежные окончания в предложных конструкциях используются ребёнком правильно.

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 спомощью предлога и флексии.

Дальнейшее усвоение морфологической системы проходит на протяжении длительного времени – от 3 до 7 лет.

В этот период происходит систематизация ребёнком грамматических форм по типам склонения и спряжения, освоение глагольного управления и усвоение правил согласования прилагательного с существительным в косвенных падежах.

По данным целого ряда исследователей, правильное использование флексий и предлогов в речевых конструкциях с пространственным значением становится доступно ребёнку уже в возрасте трёх с половиной лет [16].

Такие высказывания выстраиваются ребёнком в полном соответствии с языковыми нормами.

С трёх лет устная речь детей обогащается семантически простыми предлогами («в», «на», «у», «с», «к», «от»).

В скором времени появляются предлоги «над», «под», «за», «перед», «из-за», «из-под», однако употребление сложных предлогов (из-за, из-под) сопровождается явлением аграмматизма, что следует рассматривать как норму.

На протяжении всего периода от 3 до 4 лет предлоги составляют около 5 % от общего числа употребляемых слов, а к возрасту 7-8 лет их доля достигает 9%. Частота употребления именительного падежа с возрастом уменьшается, а частота употребления косвенных падежей, соответственно, возрастает.

Развитие многозначности предлога происходит за счёт усвоения ребёнком разного числа категорий и разновидностей отношений, т.к. одни предлоги в русском языке более, а другие – менее многозначны.

Так, например, предлог «на» может использоваться в 44-х разных значениях, а предлог «из-за» – только в 4-5 значениях [15].

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 флективной 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.

Важную роль в усвоении многозначного употребления предлогов играет уровень развития мыслительных аналитико-синтетических операций. По мере роста практического языкового опыта ребёнка 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.

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.

По мере овладения грамматическим строем, у ребёнка формируется чувство языка, благодаря которому развивается способность отличать предложение от простого набора слов, производить трансформации, определять смысловые взаимоотношения слов в предложении.

Только овладев определёнными языковыми закономерностями, ребёнок начинает правильно моделировать собственные речевые высказывания.

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем сделать вывод о том, что усвоение большей части ППК с пространственным значением происходит в младшем и среднем дошкольном возрасте. Изменение в использовании ППК идет от конкретных, основанных на наглядном восприятии отношений, к абстрактному значению. Несмотря на устойчивую предметную соотнесённость значение слова, его возможные грамматические формы продолжают уточняться на протяжении всего дошкольного периода. Расширение обозначаемого пространства и, вместе с тем, расширение семантики употребления ППК происходит с накоплением

жизненного и речевого опыта ребёнка. Ход усвоения ППК указывает на сложный характер связи между развитием детской речи и когнитивной деятельностью ребенка.

### **1.3. Особенности сформированности предложных конструкций у детей с дизартрией**

У детей с дизартрией нередко отмечаются нарушения лексико-грамматической стороны речи

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Усвоение синтаксических структур, и в первую очередь, словосочетаний, является одним из важнейших критериев, позволяющих оценить уровень развития речи детей с выраженным общим её недоразвитием, т.е. у детей, страдающих алалией, задержкой речевого развития, афазией, дизартрией и т.д.

В этой связи кратко остановимся на основных теоретических аспектах, характеризующих словосочетание как одну из основных категорий, использующихся в рамках темы настоящего исследования.

Словосочетание – это соединение двух или более слов, связанных между собой грамматически по смыслу. По характеру отношений между словами словосочетания делятся на предикативные и не предикативные. Среди последних, с лексической точки зрения, выделяются объектные, атрибутивные и обстоятельственные словосочетания [17].

Для выражения обстоятельственных, в частности пространственных, отношений чаще употребляются глагольно-именные, предложные словосочетания. Именно в них особенно отчетливо выступают два средства выражения отношений – лексическое и грамматическое. Эти словосочетания носят подчинительный характер, форма связи внутри словосочетания — предложное управление [17].

Ведущим компонентом предложного управления оказывается глагол, его лексико-грамматическое значение, обуславливающее употребление определенной формы косвенного падежа существительного [18].

Предлоги же, в силу своей семантической несамостоятельности, представляют отвлечённую категорию, хотя степень абстрагированности у них выражается по-разному.

Так, предлоги, обозначающие пространственные отношения, отличаются большей конкретностью в сравнении с другими предлогами. Вместе с тем и эти предлоги неравнозначны по степени конкретности. Например, предлоги *в* и *на* более конкретны по сравнению с предлогами *у* и *около*. Но эта конкретность также весьма относительна.

Часть предлогов отличается параллельными связями – сочетания с предлогами *на*, *в*, *под*, обозначающие и направление движения (куда?), и местонахождение предметов (где?). Часть предлогов имеет односторонние связи – сочетания с предлогами «около», «над», обозначающие только местонахождение предметов.

У детей с нормальным речевым развитием предлоги в устной речи затруднений не вызывают. Но при переходе на более высокий уровень – письменную речь – необходимо специальное обучение в плане осознания предлога как самостоятельного слова [12].

Многие авторы в работах, посвящённых лексико-грамматическим нарушениям у детей, страдающих общим недоразвитием речи, указывают на нарушения предложно-падежных конструкций как в устной, так и в письменной речи детей [21].

Анализ подходов к развитию речи в младших классах коррекционных школ свидетельствует о том, что пространственными предлогами дети начинают практически овладевать уже в подготовительном классе [11].

Во второй четверти в первом дополнительном классе на основе наглядного перемещения предметов проходит практическое усвоение предлогов «в», «на», «под» и различение их элементарного лексического

значения в словосочетаниях, указывающих направление движения с вопросом «куда?».

В третьей четверти первого дополнительного класса продолжается усвоение этих же предлогов, но в словосочетаниях, указывающих на местонахождение предметов с вопросом «где?».

В 1 классе изучение пространственных предлогов продолжается во второй четверти. За эту четверть учащиеся должны научиться понимать и правильно употреблять в словосочетаниях предлоги «в», «на», «под», «над», отвечающие на вопросы «где?», «куда?».

В третьей четверти проходит практическое овладение пространственным значением, обозначающим место, словосочетаниями с предлогами «из», «с» (со), отвечающими на вопрос «откуда?».

Таким образом, к 3 классу, где начинается изучение предлогов как грамматической категории, учащиеся должны практически овладеть почти всеми пространственными предлогами, то есть знать их значение и правильно использовать их в самостоятельной речи.

О том, насколько успешно достигаются такие результаты младшими школьниками с тяжёлыми нарушениями речи, можно судить по данным научных исследований, посвящённых выявлению особенностей усвоения детьми предложно-падежных конструкций [16].

В целом, как показывают исследования, более двух третей детей с тяжёлым нарушением речи 2-го года обучения (1 класс) справляются с выполнением заданий на пространственные словосочетания с предлогами «в», «на», «под», «над», «из», «около», «за», «перед», «между», при условии использования доступного ученикам лексического материала [9].

Среди тех детей, которые затрудняются с использованием предлогов в пространственных словосочетаниях, большинство допускает такую ошибку, как замена предлогов.

Реже, однако, всё же, довольно часто допускается такая ошибка, как искажение окончания существительного.

Небольшая доля детей искажает структуру предлогов.

В единичных случаях допускается ошибка в виде пропуска предлогов.

Большое количество замен предлогов обусловлено тем фактом, что их лексическое значение закрепляется и дифференцируется гораздо дольше и сложнее, чем понимание самой роли предлогов в выражении пространственных отношений.

Несформированность звуковых грамматических обобщений приводит в устной речи к искажению структуры предлогов и падежных окончаний существительных. Окончания существительных могут заменяться следующим образом [22]:

- замена окончания одного падежа окончанием другого падежа того же числа и рода (около 75 % всех ошибок, допускаемых детьми с тяжелым нарушением речивых окончаниях имён существительных);

- замена окончания единственного числа окончанием множественного числа того же падежа и наоборот (встречается, приблизительно, в 15% случаев);

- замена окончания косвенного падежа на окончание того же падежа другого рода (примерно 10 % случаев от общего числа допускаемых детьми ошибок).

На третьем году обучения, по данным исследований, группировка ошибок выглядит следующим образом:

- структурное искажение предлогов и замена одного предлога другим – 35 % от всего количества ошибок;

- замена падежных окончаний существительных – 25 %;

- слитное написание предлога с существительным – 15 %;

- двукратное написание предлога – 10 %;

- искажение начала существительного в случае звукового сходства предлога и начала слова 10 %;

- пропуск предлога – 5 %.

Как видим, изменяется не только количественный, но и качественный состав ошибок, требующих специальных коррекционных приёмов работы.

Процесс обучения детей с дизартрией, коррекционная работа над их речевым развитием коррекцией тех ошибок, которые перечислены выше, по мнению специалистов (дефектологов и логопедов) сопряжены с определёнными трудностями. В первую очередь, следует отметить, что, наряду с ошибками, идентичными, допускаемыми в устной речи, т. е. замены предлогов, искажение структуры предлогов, их пропуск и т.д., проявляются и специфические ошибки: двукратное выделение предлога и выделение слова и предлога как единого целого.

В публикациях по теме настоящего исследования указывается, что основная категория детей, посещающих логопедические группы в дошкольных образовательных организациях, имеют диагноз «дизартрия», это служит основанием для обучения в школе по адаптированным образовательным программам для детей с тяжёлым нарушением речи.

Такие дети часто беспокойны, у них наблюдается двигательная активность, движения скованы, неловки, психомоторное развитие часто с задержкой, при первых признаках утомления утрачивается целенаправленность деятельности.

Нередко данной категории детей присущи тревожность и неуверенность в себе. Часто такие проявления сопровождаются невротическими реакциями (тики, заикание, беспокойный сон и даже энурез).

Специфической чертой развития когнитивной сферы детей с указанным типом нарушений является способность к успешному выполнению невербальных заданий в сочетании с выраженными затруднениями в выполнении заданий вербального характера [11].

С точки зрения специфики сформированности индивидуального профиля функциональной асимметрии, эта категория детей чаще всего характеризуется смешанной или неустоявшейся латерализацией. Другими

словами, имеют место знаки атипичного развития, а это – отягчающий фактор [12].

Формирование базовых составляющих психического развития сопряжено, в первую очередь, с ярко выраженной несформированностью пространственных представлений, что, как следует из изложенного в первом параграфе, априори является фактором, продуцирующим тяжёлые нарушения в речевом развитии.

В отдельных случаях таким детям присуща несформированность даже наиболее простых уровней овладения пространством (несформированность схемы тела в вертикальной плоскости). В основном несформированность пространственных представлений наблюдается на уровне взаимоотношения внешних по отношению к собственному телу объектов (в этом случае речь идет о несформированности топологических, координатных и метрических представлений) [11].

Таким образом, своеобразие овладения грамматическими конструкциями у детей с дизартрией проявляется в замедленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. В работе учителя-логопеда требуется формировать понятия о лексическом значении каждого предлога, проводить дифференциацию между близкими и противоположными по значению предлогами, большое внимание необходимо уделять формированию звуковых грамматических обобщений, следует отрабатывать все возможные варианты словосочетаний. Особое внимание надо уделять осознанию словесного состава предложения. Детей необходимо специально учить выделять предлоги как самостоятельные слова. Все эти действия должны с необходимостью сопровождаться работой над формированием у детей пространственных представлений.

#### **1.4. Анализ методик логопедической работы по формированию предложных конструкций**

Задача формирования грамматической стороны речи у детей является одной из наиболее значимых в педагогике, дефектологии и логопедии.

Несмотря на то, что теоретические основы формирования грамматических конструкций в речи детей с нарушениями речевого развития определены, специфика усвоения ими предлогов с пространственным значением исследована достаточно подробно, но, всё же, вопрос о наиболее продуктивных приёмах формирования предложно-падежных конструкций, обусловленных недоразвитием оптико-пространственных представлений и других пространственных функций у детей с дизартрией, ещё остаётся открытым, а научные поиски в этом направлении продолжаются.

Вместе с тем, общая схема коррекционно-развивающей работы по формированию предложно-падежных конструкций у детей с дизартрией может быть определена.

Она базируется на формировании у детей представлений о лексическом и синтаксическом значении предлога как средстве выражения связи между словами в высказывании.

Здесь предполагается усвоение детьми грамматических закономерностей языка как основы формирования практических способов действия с речевым материалом.

В работе над предложно-падежными конструкциями выделяют три основных блока [6]:

- формирование лексического значения предлогов;
- практическое ознакомление с синтаксической ролью предлогов в словосочетании и (или) предложении;
- закрепление пространственных предлогов в самостоятельной речевой практике детей.

При формировании смыслового значения предлогов ключевым является совершенствование умений выделять предлоги из потока устной речи, дифференцировать их по значению.

Для развития умения дифференцировать предлоги по значению часто используются ориентировочные действия с предметами, сопровождающиеся выделением предлогов из предложения или текста. При этом изначально каждый предлог отрабатывался отдельно, а после дифференцируется нескольких предлогов посредством составления предложений по образцу и картинкам с использованием схем предлогов [5].

Для закрепления умений образовывать и употреблять предложно-падежные конструкции и развития речемыслительных операций (сравнение, анализ, синтез и обобщение) используется группировка предлогов по сходству и противоположности лексического значения.

Упражнения по закреплению синтаксической роли предлогов подбираются с учётом понимания детьми соответствия значений предлога и падежа, близости синтаксических функций предлогов и падежных окончаний в языке.

На конкретных примерах с использованием различных средств наглядности дети младшего школьного возраста способны соотносить и сравнивать начальную и косвенную формы слова, противопоставлять различные формы одного и того же слова. Данные упражнения рекомендуется проводить в игровой форме, сначала – с использованием наглядно-иллюстративного материала и внешних опор (схем, знаков, символов) с целью формирования навыка употребления грамматических конструкций в самостоятельной речи [8].

Специалистами-практиками отмечается значимость активного использования традиционных и инновационных методов и приёмов, направленных на понимание грамматического значения предлогов и падежных форм:

- составление словосочетаний, противоположных по смыслу,

- составление предложений с использованием словосочетаний с предлогами,
- составление словосочетаний и предложений по определённой теме, вопросам, с использованием моделирования,
- вставка предлога и словоформы в высказывание и подбор соответствующей схемы предложно-падежной конструкции,
- исправление ошибки в предложении с ориентировкой на сюжет картинки,
- редактирование предложений с неправильно употреблённым предлогом и падежным окончанием,
- восстановление деформированных предложений и др. [22].

Для закрепления пространственных предлогов в сложном речевом высказывании следует проводить работу по развитию ориентировки в структурно-семантической и грамматической организации текста с использованием предлогов в связном монологическом высказывании.

Одним из самых популярных на сегодняшний день вариантов включения в структуру занятия инновационных приёмов и методов работы является использование интерактивных игр [7].

В качестве примера можно привести комплекс интерактивных игр «Веселые котята» М.Г. Власовой, разработанный для детей 4-6 лет, но пригодный и к использованию в работе с детьми в первом дополнительном первом классах, обучающихся по АООП для детей с ТНР. Данный комплекс позволяет решать следующие коррекционные задачи [6]:

- формировать правильное употребление предложно-падежных конструкций;
- уточнять и развивать пространственные представления, выражаемые в речи посредством предлогов;
- учить дифференцировать их между собой; запоминать схематическое изображение предлогов;
- развивать зрительное внимание и память;

- исправлять нарушения грамматического оформления высказывания и способствовать развитию связной речи;
- формировать положительное отношение к занятиям.

Мультимедийные игры-занятия направлены на знакомство с 15 предложениями пространственного значения и их дифференциацию.

На закрепление предлогов в речи также направлена интерактивная игра педагогического портала «Мерсибо» «Кто за кем?» [13]. Герои каждого сюжета стоят в заданном порядке. Каждый следующий персонаж появляется по щелчку мыши. Ребёнок должен чётко называть, кто за кем, от кого, перед кем и т. д. В ходе игры можно повторять сказки про Репку, Бременских музыкантов и др. Игра хорошо развивает словарный запас и позволяет закрепить правильное употребление предлогов в речи.

Интерактивная игра «Рюкзак туриста» позволяет научить детей понимать и правильно употреблять предлоги в речи. Весёлый турист собирает в рюкзак различные предметы. Ребёнок, выполняя его инструкции, кладет предметы за шкаф, под стол, достает из рюкзака, при этом не только выполняет указание, но и произносит вслух, куда он кладёт предмет, правильно употребив предлог.

Интерактивная игра «Королевский указ» разработана специально для младших школьников. Её цель – проанализировать состав предложения и вставить пропущенные предлоги. Послушав королевский указ, ребёнок должен понять, где должен стоять предлог, затем, выбрав предлог из нескольких вариантов, вставить на место [4].

Начиная логопедическую работу с детьми с дизартрией, необходимо помнить о том, что коррекция и компенсация недостатков в развитии эффективно могут осуществляться лишь в процессе коррекционно-развивающего обучения, при максимальном использовании сенситивных периодов и опоре на зоны актуального и ближайшего развития. Важнейшей задачей коррекционно-развивающего обучения является постепенный и последовательный перевод зоны ближайшего развития в зону актуального

развития ребенка.

Кроме того, как отмечалось выше, коррекция речевого развития у детей с тяжёлыми нарушениями речи немыслима без работы по формированию у них пространственных представлений. Это один из важных аспектов и при работе с детьми с дизартрией.

Если говорить о комплексной программе по формированию пространственных представлений, то её можно представить в виде системы, состоящей из рядопоследовательных этапов, каждый из которых – это самостоятельная часть в развитии пространственных представлений ребёнка, повторяющая нормативное овладение им пространственными и пространственно-временными представлениями в онтогенезе.

Вначале следует сконцентрироваться на формировании собственно пространственных представлений, которое проходит в три этапа [21].

На первом этапе с детьми проводится работа по формированию представлений о собственном теле: вначале над схемой тела по его вертикальной оси; затем – на объектах, расположенных по отношению к телу в «вертикальной организации» пространства.

На втором этапе с детьми продолжается работа по формированию представлений о собственном теле, объектах, расположенных по отношению к телу, и взаимоотношениях внешних объектов с точки зрения «горизонтальной организации» пространства (по горизонтальной оси) – вначале только по формированию пространства «вперед». Анализ расположения объектов в горизонтальном пространстве проводится только по отношению к себе (отсчёт ведётся от собственного тела).

Третий этап – продолжение работы над дальнейшим совершенствованием схемы тела с упором на «право-левую» ориентировку (относительно основной вертикальной оси ребёнка, то есть позвоночника) с последующим анализом взаиморасположения объектов в пространстве с точки зрения «сторонности» по отношению к собственному телу. Работу на этом этапе необходимо начинать с маркировки левой руки ребёнка.

После того как собственно пространственные представления сформированы, можно переходить к формированию квазипространственных представлений.

Эта работа осуществляется в четыре этапа.

На первом предполагается работа по формированию числовых порядковых, временных и через них иных квазипространственных и собственно лингвистических представлений.

Второй этап – работа по формированию у детей навыков анализа времени на циферблате стрелочных часов.

Третий этап – работа по формированию сравнительных степеней прилагательных.

Заключительный этап – выполнение серии заданий, где необходимо не только понимание, но и использование, формирование ребёнком сложных речевых конструкций.

Следует отметить, что коррекционные программы, направленные на формирование пространственных представлений у детей с тяжёлыми нарушениями речи, обычно рассчитаны не менее чем на два года.

Помимо упражнений на развитие пространственных представлений, каждое занятие обязательно включает в себя двигательные и телесные упражнения, это необходимо для нормализации мышечного тонуса у детей с дизартрией, а также игры и упражнения для развития коммуникативной и эмоционально-волевой сфер.

Критериями эффективности коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей с тяжёлыми нарушениями речи являются:

- Сформированность у ребёнка схемы собственного тела;
- Развитие у ребёнка произвольной регуляции в овладении своим телом;
- Развитие у ребёнка целостных структурно-топологических представлений;

- Сформированность ребёнка понятия о множественном числе и овладение им последовательностью времен года, дней недели;
- Возможности понимания ребёнком сложных речевых конструкций и причинно-следственных связей различных явлений.

Таким образом, коррекционная работа представляет собой систему специальных психолого-педагогических мероприятий, фундамент которой – это мероприятия на преодоление или ослабление недостаточной сформированности пространственных и квазипространственных представлений. Сущность коррекционной работы состоит в формировании пространственных представлений ребёнка и обогащении его практического опыта наряду с преодолением или ослаблением, сглаживанием, имеющихся у него нарушений. Доказательством эффективности коррекционной программы являются успехи ребенка в формировании целостной картины мира, в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом, в речевом и когнитивном развитии.

## Выводы по главе 1

Анализ литературных источников по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что пространственный фактор играет значительную роль в формировании и развитии речевой деятельности ребёнка.

Пространственные представления являются одним из основных компонентов когнитивного развития ребенка и формируются как основа речевой деятельности.

Чем сильнее выражена дефицитность пространственных представлений, тем сложнее происходит формирование речевых умений.

Своеобразие овладения грамматическим строем языка у детей с дизартрией проявляется в замедленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. Особенно ярко проявляются сложности с употреблением в речи предложно-падежных конструкций.

Коррекционная работа по формированию у детей с дизартрией умения использовать предлоги должна осуществляться с учётом значимости пространственного фактора и обязательно сопровождаться формированием и развитием пространственных представлений.

## **Глава 2. Экспериментальное изучение сформированности предложных конструкций у младших школьников с дизартрией**

### **2.1. Цель, задачи и методика констатирующего эксперимента**

Целью проведения констатирующего эксперимента явилось изучение сформированности предложных конструкций у младших школьников с дизартрией.

В основу составления диагностического комплекса для проведения исследования легли следующие положения общей и специальной педагогики и психологии:

- положение о взаимосвязи и взаимозависимости всех функциональных компонентов речи как системы (Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева и др.);
- положение о взаимосвязи речевого развития с развитием психических процессов (А.Н. Корнев).
- положение о роли пространственного фактора в формировании предложных конструкций (Л.А. Брюховских);

Эксперимент осуществлялся на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № 11» в отдельных классах, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, вариант 5.2.

Экспериментальную выборку составили 20 первоклассников с дизартрией, ОНР 2 уровня.

Образовательная деятельность для обучающихся указанного варианта осуществляется по адаптированным образовательным программам в соответствии с рекомендациями медико-психолого-педагогической комиссии.

Существенное место в образовательном процессе занимают коррекционно-развивающие занятия с учителем-логопедом, педагогом-

психологом, учителем-дефектологом, а также занятия по программам дополнительного образования для развития моторных функций, тренировки внимания и пространственных представлений.

В школе организована специальная предметно-развивающая среда, предназначенная для занятий с детьми в разных направлениях: когнитивное развитие, психомоторное развитие, речевое развитие.

Ни один ребёнок из экспериментальной группы не имеет стойких нарушений в интеллектуальном развитии, выраженных нарушений зрения, слух у всех сохранен.

Проанализировав научно-методические труды Л.А.Брюховских, Т.Г.Визель, Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, Е.И.Мастюковой, Н.В.Серебряковой, Е.Ф.Соботович, Т.Б. Филичевой, мы отобрали задания, позволяющие исследовать интересующие нас параметры речевого развития детей из экспериментальной выборки, согласно выдвинутой гипотезе, а именно: пространственную ориентацию и способность к употреблению предложно-падежных конструкций в речи.

Следует отметить, что участники исследования уже проходили подобные диагностические процедуры, поэтому для чистоты эксперимента задания были нами оптимизированы: исходный стимульный материал заменён на новый.

Подбирая и оптимизируя задания, мы исходили из того, что нам необходимо было получить единый диагностический комплекс, адаптированный к нашей экспериментальной группе детей, учитывая их возраст, форму обучения и особенности развития.

Схема оценки результативности выполнения так же была приведена к единому виду: по каждой из диагностических проб было определено три уровня сформированности исследуемого свойства: высокий, средний, низкий.

При оценке результативности выполнения заданий и уровневой дифференциации учитывались такие критерии, как:

- понимание и следование инструкции;
- полнота выполнения задания;
- правильность выполнения задания;
- использование помощи взрослого и характер такой помощи;
- возможность исправления ошибок самостоятельно и при помощи взрослого;
- использование наглядного материала, после словесной инструкции;
- попытки отказа от выполнения задания.

Диагностический комплекс составлен из двух блоков для последующего анализа взаимосвязи между пространственными представлениями и использования предлогов в речи обучающихся с дизартрией.

Первый блок состоит из заданий, которые позволяют выявить особенности сформированности пространственных представлений.

Сюда вошли четыре задания.

Задание 1: копирование положения тела по заданному на картинке образцу.

Стимульный материал: картинки со схематическими изображениями тел в различных позах.

Инструкция: «Посмотри и сделай так же как показано на картинке».

Задание 2: перемещение в пространстве и расположение объектов в пространстве относительно собственного тела по словесной инструкции взрослого.

Стимульный материал: список инструкций, которые последовательно произносятся взрослым:

- сделай два шага вперед;
- сделай один шаг назад;
- встань около стеллажа с книгами;
- возьми со стеллажа книгу и вытяни руку с ней перед собой;
- опусти руку с книгой вниз.

Задание 3: манипулирование предметами в пространстве по словесной инструкции взрослого.

Стимульный материал: карандаш, стакан, кубик, пирамида, мяч.

Инструкция:

- положи карандаш в стакан;
- положи карандаш на стакан;
- поставь кубик за пирамиду;
- поставь кубик перед мячом;
- положи мяч слева от пирамиды.

Задание 4: исследование понимания ориентировки в пространстве обработка временных и пространственных характеристик.

В словесных инструкциях присутствуют слова, содержащие в своем лексическом значении пространственные и временные ориентиры.

Стимульный материал: большой и маленький кубики, словесные инструкции.

Инструкция:

1. На стол поочередно выкладываются кубики. Ребёнку говорят: «Покажи, какой кубик я положила сначала, а какой потом».
2. Инструкция: «Покажи, какой кубик большой, а какой маленький».
3. Кубики выставляются на стол один за другим. Ребёнку предлагают: «Покажи, какой кубик стоит впереди, а какой –сзади».
4. Кубики выставляются один на другой. Ребёнку говорят: «Покажи, какой кубик стоит сверху, а какой –внизу».
5. Кубики выставляются в ряд. Ребёнку предлагают: «Покажи, какой кубик стоит справа, а какой –слева».

Второй блок заданий – употребление предлогов в речи.

Задание 1: ребёнку зачитывается предложение, в которое нужно вставить недостающий предлог - под, на, около (возле), за, перед.

Стимульный материал:

Люстра висит ... столом.

Мальчик стоит ... стола.

Ложка лежит ... столе.

Стул стоит ... столом.

Табурет стоит ... столом.

Зачитывание предложений сопровождается показом соответствующей картинки.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи правильно ... (зачитывание предложений с пропущенными предлогами)».

Задание 2: ребёнку зачитывается предложение, в котором употребляется неправильный предлог. Задача ребёнка состоит в том, чтобы поменять предлог на правильный, используя подходящую падежную форму слова в предложной конструкции.

Стимульный материал:

Тапочки лежат над кроватью.

Люстра висит у потолка.

Чай налит на кружке.

Лента завязана под косой.

Ботинки надеты перед ногами.

Инструкция: «Я буду зачитывать тебе предложения. Слушай внимательно и найди ошибку. Произнеси это же предложение правильно».

Задание 3: ребёнку предъявляются наборы слов, из которых необходимо составить предложения.

Стимульный материал:

Бегаёт, по, собака, двору, большая;

Воздушный, летит, змей, небе, в;

Нашёл, гриб, кустом, ёж, под.

Инструкция: «Я назову тебе несколько слов. Составь из них предложение».

Задание 4: ребёнку предъявляются наборы слов в начальной форме, из которых необходимо составить предложения.

Здесь ребёнку не предлагаются в наборах предлоги, и все слова – в начальной форме. Соответственно, нужно определить, какой предлог следует использовать по смыслу и употребить слово с предлогом в нужной падежной форме.

Стимульный материал:

Бежать, дорога, быстро, мальчик;

Небо, лететь, самолёт, высоко;

Идти, друзья, гулять, девочка.

Инструкция: «Я назову тебе несколько слов. Составь из них предложение».

По результатам выполнения каждого задания осуществляется балльная оценка успешности выполнения задания.

Критерии оценки успешности выполнения диагностических проб:

Высокий уровень (3 балла): задание выполнено в полном объёме, самостоятельно, правильно; могут допускаться единичные ошибки, которые определяются и исправляются ребёнком самостоятельно.

Средний уровень (2 балла): правильно выполнено не менее двух третей задания, могут допускаться ошибки, которые исправляются ребёнком либо самостоятельно, либо при наличии стимулирующей помощи взрослого.

Низкий уровень (1 балл): правильное выполнение незначительной части задания или полностью неправильное выполнение; требуется постоянная стимулирующая и корректирующая помощь взрослого, которая оказывается непродуктивной.

Итоговая оценка предполагает распределение участников констатирующего эксперимента по трём уровням:

Высокий уровень: 21-24 балла;

Средний уровень: 16-20 баллов;

Низкий уровень: 8-15 баллов.

## 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

По результатам констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ особенностей сформированности предложных конструкций у младших школьников с дизартрией.

Рассмотрим результаты выполнения заданий первого блока.

Задание на копирование положения тела по заданному на картинке образцу на высоком уровне результативности выполнили 30% детей.

Они не испытывали сложностей в понимании позы, изображённой на картинке, и её дублировании.

35% первоклассников испытывали затруднения, связанные с недостаточным пониманием того, что позу нужно скопировать в исходном виде, а не в зеркальном её отображении. Наводящие вопросы экспериментатора («Посмотри внимательно, какая рука должна быть поднята вверх?» и т.д.) позволяли им исправлять допущенные ошибки.

Остальные 35% выполнили задание на низком уровне.

Они так же не могли сориентироваться в схеме перенесения изображения на себя, позу повторяли в зеркальном отображении, помощь взрослого не оказывала продуктивного воздействия.

Отдельные дети заменяли выполнение задания по инструкции словесным описанием изображённой на картинке позы. При этом допускались ошибки в определении пространственного положения (левая и правая руки и ноги и т.д.).

При выполнении второго задания ни один из детей не выполнил инструкцию безошибочно от начала и до конца. Высокий уровень способности к перемещению в пространстве и расположению объектов в пространстве относительно собственного тела по словесной инструкции взрослого не продемонстрировал никто.

50% детей справились с предъявленным заданием на среднем уровне успешности.

У них затруднения начались с четвёртого шага – со слов «возьми со стеллажа книгу и вытяни руку с ней перед собой». Самая распространённая ошибка – ребёнок пытается вытянуть руку перед собой, стоя лицом к стеллажу с книгами. Ошибка исправлялась после подсказки взрослого.

Ошибки допускались и на заключительной стадии выполнения задания и тоже исправлялись после подсказки экспериментатора.

Половина детей не справилась с заданием.

Здесь затруднения так же начались с четвёртого шага.

Сама распространённая ошибка – рука не вытягивается перед собой, а поднимается над головой. Подсказки либо не понимались, либо истолковывались неверно (ребёнок перекладывал книгу в другую руку и снова поднимал руку вверх над головой), либо игнорировались.

Инструкция «Опусти руку с книгой вниз» всеми, без исключения, детьми этой категории истолковывалась неверно, а именно: вместо того, чтобы опустить вниз руку с книгой, дети клали книгу на пол. Подсказки не оказывали продуктивного воздействия на результат выполнения этой части инструкции.

При выполнении третьего задания первого блока – манипулирование предметами в пространстве по словесной инструкции взрослого – были получены результаты, аналогичные тем, что были продемонстрированы детьми при выполнении предыдущего задания.

Ни один ребёнок не выполнил все 5 шагов инструкции полностью, без ошибок, или с единичными ошибками, исправляемыми самостоятельно.

50% участников констатирующего эксперимента допускали ошибки, которые исправлялись при помощи подсказки взрослого.

Наиболее часто встречающиеся ошибки:

- при произнесении «положи карандаш на стакан» дети повторяли предыдущую манипуляцию, опуская карандаш в стакан, так как не могли

сразу сориентироваться в том, что карандаш может быть повернут горизонтально;

- мяч располагался не слева, а справа от пирамиды, что свидетельствует о склонности к зеркальному отображению пространственного расположения;

- при произнесении инструкции «поставь кубик перед мячом» дети ставили кубик перед пирамидой, не уловив того, что предыдущий шаг инструкции поменялся не только в отношении расположения объекта, но и в отношении самого объекта (вместо пирамиды – мяч).

Четвёртое задание первого блока (исследование понимания пространства в речи, обработка временных и пространственных характеристик) на высоком уровне успешности выполнили 15% младших школьников. Единственная допущенная ими ошибка – это определение расположения кубиков на последнем шаге (справа и слева). Здесь так же наблюдалось зеркальное отображение, однако эту ошибку дети улавливали сами, развернувшись спиной к столу с кубиками, и исправляли самостоятельно.

У 55% детей возникали ошибки, требующие стимулирующей помощи взрослого. Здесь так же обнаружилось сложности с определением того, какой кубик располагается справа, какой – слева. Кроме того, почти все дети данной категории ошибались при определении того, какой кубик стоит впереди, а какой – сзади. Вместо того, чтобы ориентироваться на конечное расположение, дети ориентировались на порядок выставления кубиков на стол.

30% младших школьников, участвовавших в констатирующем эксперименте, допустили те же ошибки, что и дети, показавшие средний уровень, но не смогли их исправить даже при наличии множественных подсказок.

Сопоставив результаты выполнения каждого из четырёх заданий, мы приходим к выводу о том, что высоким уровнем

сформированности пространственных представлений не обладает ни один из младших школьников нашей выборки.

Более половины (60%) участников исследования могут быть признаны обладателями среднего уровня сформированности пространственных представлений и способности ориентироваться в пространстве.

Оставшиеся 40% - это дети с низким уровнем сформированности пространственных представлений, испытывающие значительные затруднения в пространственной ориентации.

Для наглядности долевое распределение первоклассников по уровням сформированности пространственных представлений, как основы формирования предложных конструкций, представлено на рисунке 1.

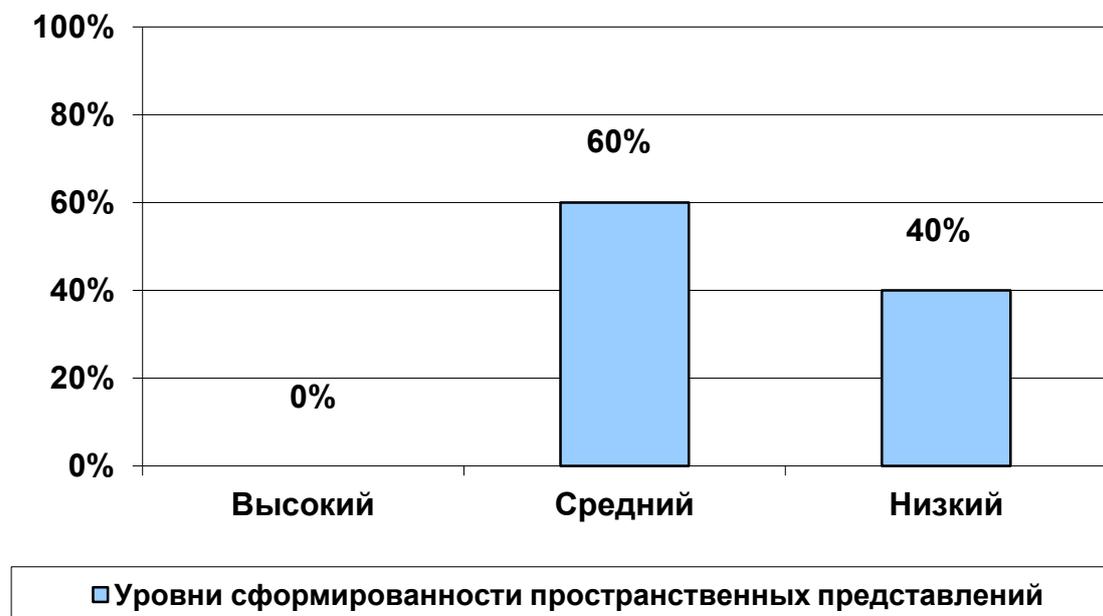


Рисунок 1 – Распределение младших школьников с дизартрией по уровням сформированности пространственных представлений

По характеру допущенных ошибок можем определить, что состояние обследуемых компонентов у обследуемой категории обучающихся с дизартрией имеет ряд специфических особенностей, такие как:

- неспособность к построению и удержанию двигательных серий;
- распад начатых действий и хаотичность движений;

- признаки дезориентации в пространстве;
- ошибки в понимании временно-пространственных значений.

Рассмотрим результаты выполнения второго блока заданий на употребление предлогов в речи и способность к правильному построению и использованию предложно-падежных конструкций.

При выполнении задания на подбор правильного предлога большинством детей допускались множественные ошибки, которые они пытались исправлять путём механического подбора разных вариантов предлогов.

Ошибки исправлялись только тогда, когда предъявлялась картинка, наглядно демонстрирующая то, о чём говорится в предложении, и помогавшая сориентироваться в выборе правильного варианта.

Высокий уровень сформированности умения правильно подбирать предлоги не продемонстрировал никто, средний уровень – 70% детей, низкий уровень – 30% младших школьников.

Выполняя второе задание, большинство детей нарушали инструкцию: вместо того, чтобы исправить ошибку и произнести предложение правильно, они пытались объяснить, что стул не может стоять на столе, ботинки не могут быть надеты перед ногами и т.д.

Для того чтобы был дан ответ, соответствующий предъявленной инструкции, требовались дополнительные пояснения, приведение примеров.

В итоге средний уровень успешности продемонстрировали 25% испытуемых, низкий уровень – 75%.

В процессе выполнения задания на конструирование предложений из наборов слов, предъявляемых в нужной форме, большинство детей не с первого раза озвучивали правильный вариант, озвучивали несколько вариантов, выбирая правильный.

Это свидетельствует о наличии сложностей в улавливании грамматических связей между словами и выстраивании синтаксической

структуры предложения.

40% детей продемонстрировали низкий уровень владения способностью конструировать предложения из слов, предъявленных в грамматически верных формах; 50% - средний уровень, 10% - высокий уровень.

Ещё более сложным оказалось выполнение задания на составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме.

Большинство детей попросту игнорировали этот нюанс, переставляя слова в предъявляемых им наборах местами и выбирая самый хорошо, по их мнению, звучащий вариант.

Фактический результат – многократное повторение набора слов.

В редких случаях эти ошибки детьми исправлялись после подсказки экспериментатора, и дальнейшее составление предложений осуществлялось по аналогии с усвоенным образцом, хотя и путём проб разных вариантов и с очевидными затруднениями в изменении грамматических форм слов.

Высокий уровень при выполнении этого задания не продемонстрировал никто.

Средний уровень продемонстрировали 10% младших школьников.

Подавляющее большинство (90%) первоклассников выполнили задание на низком уровне.

Обобщение всех полученных результатов, полученных при выполнении заданий второго блока, показало, что распределение младших школьниковс дизартриейпо уровням сформированности способности к употреблению в речи предлоговвыглядит следующим образом (рис. 2):

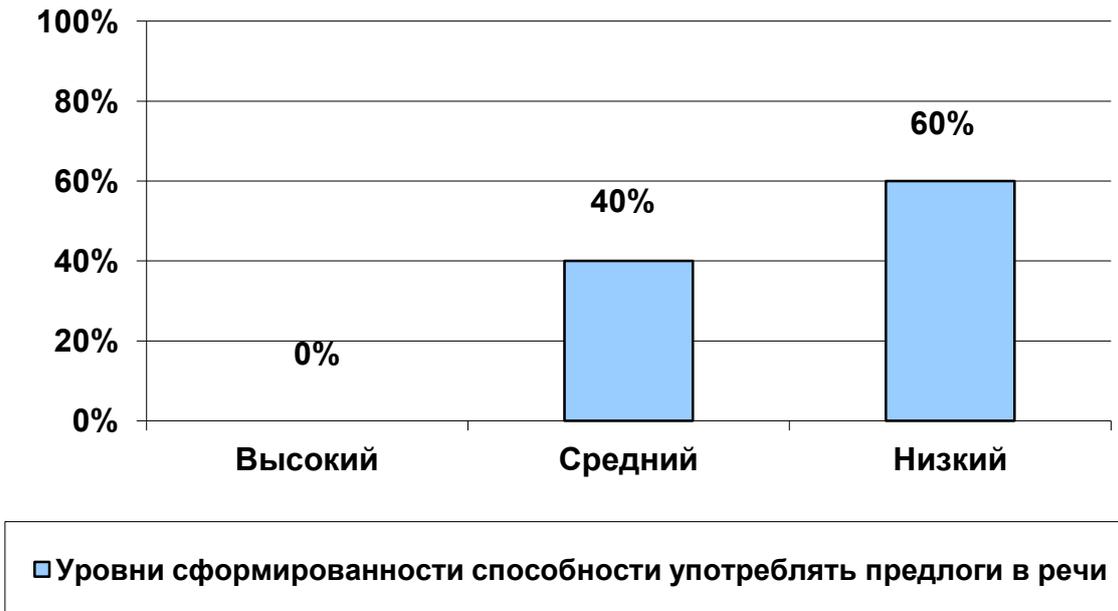


Рисунок 2 – Распределение младших школьников с дизартрией по уровням сформированности умения употреблять предлоги в речи

Итоговое распределение участников констатирующего эксперимента по уровням сформированности у них предложных конструкций, по всей совокупности полученных эмпирических данных, представлено на рисунке 3.

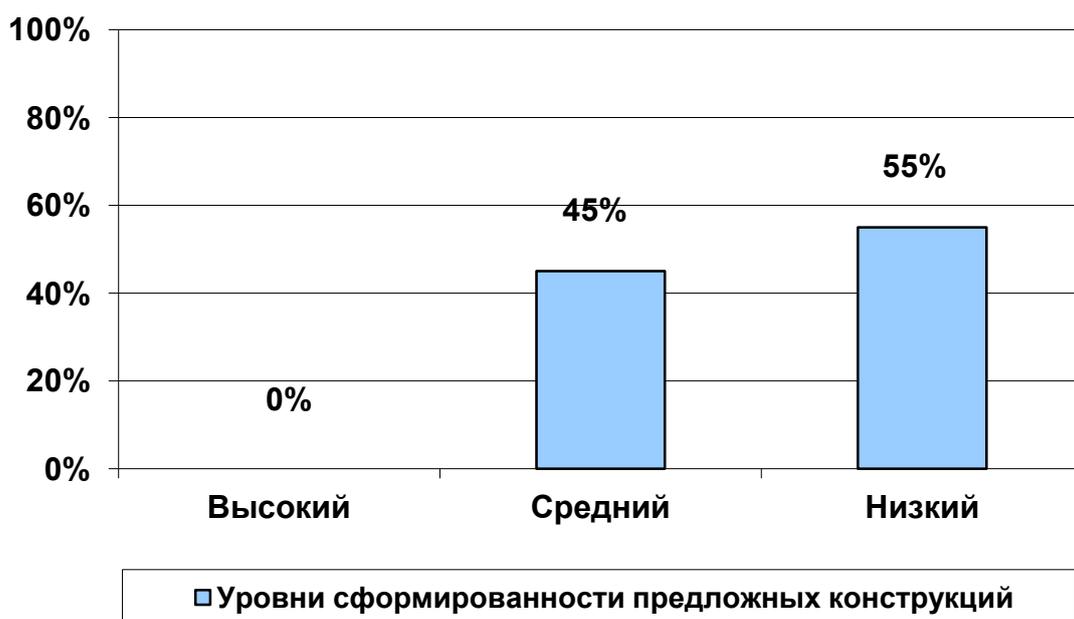


Рисунок 3 – Распределение младших школьников с дизартрией по уровням

## сформированности предложных конструкций

Как видим, доля первоклассников с низким уровнем сформированности предложных конструкций превышает долю тех младших школьников, которые обладают средне выраженной способностью ориентироваться в пространстве и употреблять в речи предлоги, сочетая их с другими частями речи в правильных грамматических формах.

Высокий уровень сформированности предложных конструкций младшим школьникам с дизартрией недоступен.

На основании полученных данных мы приходим к выводу о том, что выдвинутую в начале исследования гипотезу следует признать подтверждённой: сформированность предложных конструкций у младших школьников с дизартрией характеризуется такими особенностями, как:

- нарушения пространственных представлений и пространственной ориентации, лежащие в основе формирования предложных конструкций;
- нарушение способности к использованию в речи предлогов как средств речевого отображения пространственных отношений.

### **2.3. Разработка модели по формированию предложных конструкций у младших школьников с дизартрией**

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что коррекционно-развивающая работа по формированию у детей с дизартрией предложных конструкций должна осуществляться системно.

При этом следует учитывать актуальный уровень сформированности отдельных компонентов способности к оперированию в речи предложными конструкциями, а также специфику речевого дефекта.

В этой связи для коррекционно-развивающей работы нами была разработана модель по формированию предложных конструкций у младших

школьников с дизартрией, содержащая методические рекомендации по трём направлениям:

- 1) Рекомендации по формированию пространственных представлений;
- 2) Рекомендации по формированию предложно-падежных конструкций;
- 3) Рекомендации по коррекции специфических проявлений дизартрии.

Отбор материалов для работы по первому направлению осуществлялся с опорой на труды М.К. Боровской [2], Л.А. Брюховских [5], О.В. Бурачевской [12, 15].

При подборе упражнений для работы по второму направлению мы опирались на методические разработки Т.Г. Визель [17], Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [32], Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и Т.Б. Филичевой [27].

Для составления рекомендаций по третьему направлению коррекционной работы использовались работы И.М. Лынской [42, 43] и А.В. Семенович [53].

Модель по формированию предложных конструкций у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речипредставлена на рисунке 4.



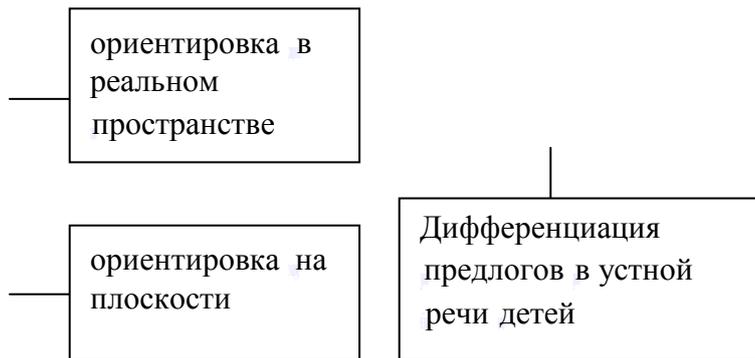


Рисунок 4 - Модель по формированию предложных конструкций у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи

Для проведения коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных представлений у детей с дизартрией, продемонстрировавшим в ходе констатирующего эксперимента средний и низкий уровни, целесообразно предложить упражнения на закрепление представлений о собственном теле и двигательной активности в реальном пространстве.

Примеры таких упражнений:

- Упражнение «Робот». Ребёнку называется команда, состоящая из последовательности движений, которые он должен выполнять.

Команды: «Выстави правую ногу вперед, теперь подними левую руку над головой, опусти правую руку вниз, поверни голову вправо».

- Упражнение «Лабиринт». Ребенку называется последовательность движений, которые он должен совершать, тем самым, будет передвигаться по комнате в задуманном направлении. Например, «Встань спиной к окну, сделай пять шагов вперед с левой ноги, четыре шага в сторону с левой ноги, повернись правым плечом к двери, сделай пять шагов назад» и т.д. пока ребенок не подойдет к задуманному месту или предмету.

- Упражнение «Сапер». Ребенку предлагается отыскать предмет по словесной инструкции, при этом он должен ориентироваться на месторасположение предметов относительно друг друга. Например,

«Возьми, что стоит перед окном, что находится слева от книги, что лежит под коробкой, достань предмет из ящика, что лежит за цветком».

Более сложным для восприятия является ориентация в схематическом пространстве, например в пространстве листа, и квазипространстве, к которому относятся цифровые и буквенные знаки и символы, представления о времени и понимание логико-грамматических конструкций.

Поэтому необходимо использовать в работе упражнения, которые будут способствовать коррекции нарушений квазипространственных представлений, которые, по данным исследований Л.А. Брюховских, у детей младшего школьного возраста с ОНР и дизартрией препятствуют пониманию логико-грамматических структур языка.

На этапе работы по формированию ориентировки в реальном пространстве для детей среднего уровня возможно использование зрительных диктантов без опор, то для детей низкого уровня зрительные диктанты необходимо сопровождать схемами предлогов. Также эффективно использовать прием ручного моделирования, предложенного в работах Л.А. Брюховских.

Для работы с детьми обеих категорий (и со средним, и с низким уровнями сформированности пространственных представлений) можно использовать устные упражнения типа «Угадай-ки»: ребенок должен ответить на вопросы, например, о временах года: «Лето бывает перед весной? Осень сразу после зимы?».

Для детей с низким уровнем сформированности пространственных представлений целесообразно регулярно включать в работу выполнение заданий следующего типа:

- «Графический диктант»: ребёнку выдаётся лист бумаги в клетку и карандаш, выбирается исходная точка, затем педагог диктует инструкцию, по которой ребёнок должен прорисовывать линии, не отрываясь: две

клетки вправо, три клетки вверх, одна клетка вправо, четыре клетки вниз и т.д.

- «Весёлая геометрия»: ребёнку предлагается чистый лист бумаги и карандаш. Педагог начинает давать инструкции: нарисуй в центре листа большой квадрат, сразу над квадратом нарисуй большой треугольник, в середине большого квадрата нарисуй маленький квадрат и т.д. В конечном итоге, следуя инструкции взрослого, ребёнок рисует домик.

Аналогичным образом можно рисовать и другие знакомые ребёнку объекты (снеговика, елочку, машинку, неваляшку, чемодан и т.д.) или просто заполнять лист бумаги разными фигурами.

Второе направление коррекционно-развивающей работы – это логопедическая работа по формированию детей правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средства выражения связи между словами и словосочетаниями.

Такая работа предполагает:

- Выполнение упражнений на использование в речи словосочетаний с предлогами в соответствующих падежах;

- Составление разных типов предложений.

Логопедическая работа осуществляется поэтапно.

Первый этап – 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);

Второй этап – дифференциация предлогов в устной речи детей.

Для осуществления комплекса мероприятий, направленных на развитие навыка правильного употребления предложно-падежных конструкций целесообразно использовать следующие формы работы: логопедические занятия, занятия по развитию речи, уроки рисования, уроки технологии (конструирование, лепка), уроки физкультуры.

Основная форма работы для детей с низким уровнем сформированности умения употреблять предлоги в речи – логопедические

занятия, проводимые фронтально и по подгруппам.

При выполнении упражнений для детей со средним уровнем сформированности умения употреблять в речи предлоги изучаем связь между основными формами косвенных падежей и предложных конструкций, т.е. к каждому падежу относится своя группа предлогов:

Так к родительному падежу относятся предлоги: без, для, до, у, около, возле, вокруг, с (со), из, из-за, из-под, от;

к дательному падежу предлоги: к, по;

к винительному падежу предлоги: в, на, за, через, сквозь, под, про;

к творительному падежу предлоги: за, над, под, с, перед, между;

к предложному падежу предлоги: в, на, о, об, при

При работе с детьми с дизартрией, обладающие низким уровнем сформированности умения употреблять предлоги в речи, в изучение падежных предлогов необходимо добавление значения соответствующей группы предлогов, соответственно логопедическая работа будет увеличена. Поэтому для проведения логопедической работы с детьми с дизартрией с низким уровнем сформированности умения употреблять предлоги в речи можно предложить такое распределение занятий (табл. 2):

Таблица 2 – Распределение занятий по отработке предлогов по падежам

| Период обучения  | Падеж, его значения и соответствующая группа предлогов   |
|------------------|--|
| Первое полугодие | Родительный падеж:<br>из, от – значение направления действия;<br>до – направление движения субъекта до какого-либо объекта;<br>у – значение местонахождения одного предмета рядом с другим |
|                  | Дательный падеж:<br>к, по – значение направления действия  |
|                  | Винительный падеж:<br>в – значение направления действия<br>на – значение направления действия<br>за – местонахождение предмета<br>под – местонахождение предмета                           |

|                     |   |
|---------------------|---|
|                     | про– рассказать, сказать относительно насчёт кого-нибудь, чего-нибудь   |
|                     | Творительный падеж:<br>за – значение местонахождения<br>над– значение местонахождения<br>под – значение местонахождения<br>с – совместность действия  |
|                     | Предложный падеж:<br>в – местонахождение предмета<br>на – местонахождение предмета  |
| Второе<br>полугодие | Родительный падеж:<br>без – значениеотсутствия частей предмета<br>для – значение принадлежности;<br>у, около, возле, рядом – значение местонахождения одного предмета рядом с другим;<br>вокруг – направление движения предмета<br>с (со) – значение направления действия |
|                     | Винительный падеж:<br>на – значение направления действия  |
|                     | Творительный падеж:<br>с – совместность действия<br>перед– местонахождение предмета, субъекта<br>между – расположениепредмета или субъекта посередине<br>кого-нибудь, чего-нибудь   |
|                     | Предложный падеж:<br>в, на, о, об – сообщение субъекта об объекте   |

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.

В процессе работы по уточнению и дифференциации предлогов в речи целесообразно использовать такие приёмы:

- обучение, при котором представляются связи и отношения между

действиями, совершаемыми самим ребенком;

- построение предложений по образцу с использованием графических схем предлогов.

Приобретаемые умения и 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.

При таком подходе предлог становится объектом постоянного внимания и их активной умственной деятельности, что создает основу для понимания его синтаксической роли в различных речевых высказываниях (словосочетаниях, предложениях, текстах).

Для детей со средним уровнем сформированности умения употреблять в речи предлоги упражнения, направленные на формирование предложно-падежных конструкций, могут включаться в любое фронтальное занятие как элемент игры или своеобразной физкультминутки.

Так, на занятиях по обучению грамоте следует уделить внимание обозначению предлогов в графической схеме словосочетания и предложения, практиковать печатание предложений с использованием предлогов.

На занятиях по развитию речи – как можно чаще включать предложения с предлогами в активную речевую практику детей.

В качестве примера работы над употреблением предлогов в речи в процессе общеобразовательной деятельности с детьми со средним уровнем сформированности предложно-падежных конструкций можно привести дидактическую игру, которая будет уместна на уроке по предмету «Окружающий мир» по теме «Лес. Деревья».

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

Основная задача – стимулировать детей к самостоятельной постановке

вопросов с использованием предлогов.

Педагог:

-К нам на урок в гости пришёл гномик Лесовичок.

На доске – карточки с изображением деревьев.

Вы сейчас закроете глаза, а Лесовичок спрячется за каким-нибудь деревом.

Дети закрывают глаза, затем по команде учителя их открывают.

Педагог:

- Задавайте вопросы, чтобы угадать, где спрятался Лесовичок.

Например, «Лесовичок ЗА берёзой?».

Затем игра усложняется.

Учитель говорит о том, что Лесовичок может бегать по всему лесу и оказаться может где угодно, не только ЗА деревьями, поэтому теперь надо будет задавать и другие вопросы.

Перемещая фигурку Лесовичка, педагог задаёт вопросы:

- Где сидит Лесовичок? (ответ детей: Под листиком дуба)

- Откуда выглядывает Лесовичок? (ответ детей: Из-под листика дуба)

И т.д.

Когда у детей возникают затруднения в подборе правильного предлога, педагог помогает и все вместе повторяют вопрос и ответ.

На уроках физической культуры занятиях логопедической ритмикой можно использовать такие варианты работы с предлогами:

- детям предлагается по очереди проводить разминку следующим образом: ведущий произносит «Левая рука ...» и поднимает руку над головой, группа должна повторить действие, сопровождая окончанием фразы: «...НАД головой»; ведущий «Правая нога на шаг ...», группа: «...ВПЕРЁД» и делает шаг вперёд;

- игра «Путаница»: из числа детей выбирается ведущий, он выполняет различные движения, сопровождая их словами: «Два шага вправо, шаг левой ногой вперёд, правую руку вверх, левую руку в сторону и т.д.». В

определённый момент ему нужно назвать одно действие, а выполнить другое, например, со словами «Шаг вперёд» он делает шаг назад. Задача группы – выполнить действие по словесной инструкции, не поддавшись на уловку ведущего.

Подобные игры и упражнения тренируют одновременно и употребление предлогов в речи, и навык пространственной ориентации.

Разумеется, для того, чтобы младшие школьники могли выступать в качестве ведущих таких игр и упражнений, их нужно этому научить. Иначе говоря, педагогу следует на начальном этапе самому проводить их, постепенно подключая самих школьников.

На уроках изобразительного искусства можно практиковать зарисовки на свободную или заданную учителем тему с последующим рассказом детей о том, что они изобразили.

Ребёнок выходит со своим рисунком и рассказывает, что изображено в центральной части листа, что – посередине вверху, что – справа сверху, что – справа снизу и т.д.

Такая работа так же требует первоначального обучения детей подобному рассказыванию учителем.

После того, как дети освоят рассказывание по картинке с указанием пространственной ориентации объектов, можно переходить к включению в рассказ предлогов, например, «В центре листа – домик, над домиком – небо, под домиком проходит дорога, к домику есть дорожка, по дорожке от домика бежит кот и т.д.».

С детьми обеих категорий на переменах между уроками на прогулке можно проводить игры с мячом такого типа: дети встают в круг, учитель называет слово, к которому детям нужно задавать падежные вопросы и отвечать на них. Бросающий мяч задаёт вопрос, получающий – отвечает и задаёт свой вопрос тому, кому сам бросает мяч. Например, слово «кошка»: Нет кого? – Кошки. Сказал о ком? – О кошке. Погладил кого? – Кошку. Подошёл к кому? – К кошке ...и т.д.

В таких играх закрепляется умение распознавать падежные вопросы, правильно подбирать предлог и изменять флексию.

Третье направление предлагаемых нами рекомендаций по формированию предложных конструкций – это рекомендации по коррекции специфических проявлений дизартрии.

Речь в данном случае идёт о нарушениях в работе артикуляционного аппарата – сниженном, повышенном и меняющемся тоне.

Любое из нарушений тонуca приводит к «смазанности» речи, искажениям произносительной стороны. Как следствие, нарушается и семантика. Например, вместо предлога «над» получается предлог «на», вместо «из-за» - «за» и т.д. Очевидно, что смысл предложно-падежной конструкции меняется и высказывание, с точки зрения употребления предлогов, получается ошибочным.

В этой связи коррекционная работа, направленная на нормализацию мышечного тонуca, представляется не только целесообразной, но и необходимой.

Работа с нарушениями мышечного тонуca, дистониями и синкинезиями актуальна при дизартрии и включает в себя различного рода растяжки, релаксацию, глазодвигательные упражнения и расширение сенсомоторного репертуара речевого аппарата.

Использование упражнений, во время выполнения которых происходит формирование пространственных представлений при сопряженной работе органов артикуляции, рук, ног, глаз и др.

Предлагаемые упражнения составлены на основе тех практик, которые предлагаются А.В. Семенович.

Упражнение «Ракета». Лежа на спине, необходимо оттянуть на себя ступни ног и ладони вытянутых вдоль тела рук. Удерживать до пяти. Расслабиться.

При этом ребёнку сообщается, что он – ракета, в полёте ему необходимо напрячься, а при приземлении – расслабиться.

Усложнённый вариант упражнения – полёти приземление сопровождаются работой мышц артикуляционного аппарата: полёт – широко открыть рот и высунуть язык, приземление – убрать язык и закрыть рот.

Упражнение «Удав». Лежа на спине, руки вверху за головой, растягивание прямых рук и ног в противоположные стороны. Расслабление.

Упражнение «Перевернутая черепаха». Лежа на спине, совершать поочерёдные перекрёстные движения руками и ногами: правый локоть согнутой руки касается согнутого колена левой ноги и наоборот. Черепаха пытается перевернуться.

К подобным упражнениям необходимо подключать классические упражнения на тренировку диафрагмального дыхания, например, надувать живот на вдохе, сдувать на выдохе в положении лежа, сидя, стоя [8], ритмизированное дыхание, когда вдох и выдох производятся под счет.

Для устранения синкинезий используются автономные и сочетанные движения языка и глаз, то есть предварительно отработанные (по четырем основным, диагональным направлениям, от себя, к себе) глазодвигательные упражнения сочетаются с артикуляционными. Таким образом, фиксируется язык, а нагрузка переходит на другой орган – глаза. Возможно подключение рук.

Упражнение «Змея спит». Язык в ротовой полости, глаза закрыты, руки согнуты, кулаки сжаты. При команде «змея проснулась» вытаращить глаза, максимально широко открыть рот и вытащить длинный язык, вытянуть руки вперед и разжать кулаки, пальцы напряжены.

Упражнение «Часики». К движению языка вправо влево подключаются однонаправленные движения глаз. Затем язык и глаза двигаются в разных направлениях. Возможно подключить согнутые в локтях руки с вытянутыми вверх указательными пальцами.

Упражнение «Качели». То же, только направление движений происходит вверх-вниз.

Артикуляционная гимнастика в коррекционной работе с детьми с дизартрией должна быть регулярной, поэтому целесообразно обогащать перечень уже знакомых детям упражнений новыми.

Это могут быть упражнения из программы сенсорно-интегративной артикуляционной гимнастики, разработанной М.И. Лынской.

В качестве примера упражнений из этой серии приведём следующие:

- Упражнение «Лопата». Традиционный вариант логопедического упражнения выполняется с удержанием на языке плоских ломтиков апельсина, лимона, яблока и т.д. Вследствие этого происходит усиление кинестетических ощущений.

- Упражнение «Самосвал». Сплевывание с кончика языка различных специй: бутоны гвоздики, горошины душистого перца и т.д. Упражнение направлено на развитие силы и подвижности кончика языка.

Выполнение артикуляционных упражнений следует сопровождать счётом, задавая, удерживая и корректируя ритм деятельности.

Комплексное и систематичное соблюдение предлагаемых рекомендаций позволит постепенно сформировать пространственный фактор и на его основе улучшить способность к употреблению в речи предлогов с одновременным изменением грамматических форм слов.

## Выводы по главе 2

Целью проведения констатирующего эксперимента явилось изучение сформированности предложных конструкций у младших школьников с дизартрией.

Эксперимент осуществлялся на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № 11» в отдельных классах, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, вариант 5.2. В исследовании приняли участие 20 младших школьников с ОНР 2 уровня, дизартрией, обучающихся в первом классе.

Для проведения исследования был составлен диагностический комплекс из двух блоков: задания на изучение сформированности пространственных представлений и задания на употребление предлогов в речи.

По результатам выполнения отдельных заданий, их блоков и всего диагностического комплекса осуществлялась уровневая дифференциация: низкий уровень, средний и высокий.

По результатам выполнения диагностических проб первого блока обнаружилось, что высоким уровнем сформированности пространственных представлений не обладает ни один из младших школьников нашей выборки.

Более половины (60%) участников исследования могут быть признаны обладателями среднего уровня сформированности пространственных представлений и способности ориентироваться в пространстве.

Оставшиеся 40% - это дети с низким уровнем сформированности пространственных представлений, испытывающие значительные затруднения в пространственной ориентации.

Обобщение всех полученных результатов, полученных при

выполнении заданий второго блока, показало, что распределение младших школьников по уровням сформированности способности к употреблению в речи предлогов выглядит следующим образом: высокий уровень – 0%, средний уровень – 40%, низкий уровень – 60%.

Итоговое распределение участников констатирующего эксперимента по уровням сформированности у них предложных конструкций: высокий уровень – 0%, средний уровень – 45%, низкий уровень – 55%.

На основании полученных данных был сформулирован вывод о том, что выдвинутая гипотеза подтвердилась: сформированность предложных конструкций у младших школьников с дизартрией характеризуется такими особенностями, как:

- нарушения пространственных представлений и пространственной ориентации, лежащие в основе формирования предложных конструкций;
- нарушение способности к использованию в речи предлогов как средств речевого отображения пространственных отношений.

Была разработана модель по формированию предложных конструкций у младших школьников с дизартрией, имеющих средний и низкий уровни сформированности предложных конструкций содержащая методические рекомендации по трём направлениям по формированию пространственных представлений; по формированию предложно-падежных конструкций; по коррекции специфических проявлений дизартрии.

## Заключение

Целью настоящего исследования являлась разработка модели коррекционно-развивающей работы по формированию предложных конструкций у младших школьников с дизартрией.

В качестве рабочей гипотезы выдвигалось предположение о том, что сформированность предложных конструкций у младших школьников с дизартрией будет характеризоваться такими особенностями, как:

- нарушения пространственных представлений и пространственной ориентации, лежащие в основе формирования предложных конструкций;
- нарушение способности к использованию в речи предлогов как средств речевого отображения пространственных отношений.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

- 1) Проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме исследования;
- 2) Изучено актуальное состояние сформированности предложных конструкций у младших школьников с дизартрией;
- 3) Разработана модель формирования предложных конструкций у младших школьников с дизартрией.

Анализ литературных источников по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что пространственный фактор играет значительную роль в формировании и развитии речевой деятельности ребёнка.

Пространственные представления являются одним из основных компонентов когнитивного развития ребенка и формируются как основа речевой деятельности.

Чем сильнее выражена дефицитарность пространственных представлений, тем сложнее происходит формирование речевых умений.

Своеобразие овладения грамматическим строем языка у детей с дизартрией проявляется в замедленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических

и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. Особенно ярко проявляются сложности с употреблением в речи предложно-падежных конструкций.

Коррекционная работа по формированию у детей с дизартрией умения использовать предлоги должна осуществляться с учётом значимости пространственного фактора и обязательно сопровождаться формированием и развитием пространственных представлений.

Целью проведения констатирующего эксперимента явилось изучение сформированности предложных конструкций у младших школьников с дизартрией.

Эксперимент осуществлялся на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № 11» в отдельных классах, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи, вариант 5.2. В исследовании приняли участие 20 младших школьников с ОНР 2 уровня, дизартрией, обучающихся в первом классе.

Для проведения исследования был составлен диагностический комплекс из двух блоков: задания на изучение сформированности пространственных представлений и задания на употребление предлогов в речи.

По результатам выполнения отдельных заданий, их блоков и всего диагностического комплекса осуществлялась уровневая дифференциация: низкий уровень, средний и высокий.

По результатам выполнения диагностических проб первого блока обнаружилось, что высоким уровнем сформированности пространственных представлений не обладает ни один из младших школьников нашей выборки.

Более половины (60%) участников исследования могут быть признаны обладателями среднего уровня

сформированности пространственных представлений и способности ориентироваться в пространстве.

Оставшиеся 40% - это дети с низким уровнем сформированности пространственных представлений, испытывающие значительные затруднения в пространственной ориентации.

Обобщение всех результатов, полученных при выполнении заданий второго блока, показало, что распределение младших школьников по уровням сформированности способности к употреблению в речи предлогов выглядит следующим образом: высокий уровень – 0%, средний уровень – 40%, низкий уровень – 60%.

Итоговое распределение участников констатирующего эксперимента по уровням сформированности у них предложных конструкций: высокий уровень – 0%, средний уровень – 45%, низкий уровень – 55%.

На основании полученных данных был сформулирован вывод о том, что выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Учитывая актуальный уровень сформированности отдельных компонентов способности к оперированию в речи предложными конструкциями, а также специфику речевого дефекта младших школьников с дизартрией, разработана модель формирования предложных конструкций у младших школьников с дизартрией. В данную модель включены методические рекомендации по трём направлениям: по формированию пространственных представлений; по формированию предложно-падежных конструкций; по коррекции специфических проявлений дизартрии у младших школьников со средним и низким уровнями сформированности предложных конструкций.

Комплексное и систематичное соблюдение предлагаемых рекомендаций позволит постепенно сформировать пространственный фактор и на его основе улучшить способность к употреблению в речи предлогов с одновременным изменением грамматических форм слов.

**Библиографический список**

1. Афанасьева Е.А. Овладение пространственными представлениями основа усвоения предложно-падежных конструкций детьми с тяжелыми нарушениями речи/ Е.А. Афанасьева, М.Ф. Фомичева. – М.: МГЛУ, 2008.
2. Боровская И.К. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития / И.К. Боровская, И.В. Ковалец. – М.: ВЛАДОС, 2003.
3. Брюховских Л.А. Влияние пространственного фактора на формирование звукового анализа и синтеза детей с общим недоразвитием речи / Л.А. Брюховских, О.А. Дмитриева // Сибирский вестник специального образования. – 2017. – № 1 (19). – С. 22–25.
4. Брюховских Л.А. Дизартрия: учеб.-методич. пособие / Л.А. Брюховских. – 2 изд., перераб. и доп. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2015. – 180 с.
5. Брюховских Л.А. Нарушение сложных грамматических структур у детей с дизартрией. Диагностика и коррекция: монография / Л.А. Брюховских; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 190 с.
6. Брюховских Л.А. Некоторые подходы к разработке алгоритма комплексной диагностики как основы психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией в процессе инклюзии / Л.А. Брюховских// Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования. – 2014. – № 11–12. – С. 25–28.
7. Брюховских Л.А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития / Л.А. Брюховских// Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2015. – № 3. С. 150–154.
8. Брюховских Л.А. Особенности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с дизартрией / Л.А. Брюховских, А.С. Гранько// Молодежь и наука XXI века: материалы науч.-практ. конф. Красноярск:

КГПУ им. В. П. Астафьева, 2016. – С. 24–27.

9. Брюховских Л.А. Психофизиологические предпосылки задержки речевого развития у детей раннего возраста / Л.А. Брюховских // Гуманитарные науки. – 2015. – № 9-10.

10. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / Л. А. Брюховских. – Красноярск, 2015. – 184 с.

11. Брюховских Л.А. Формирование приемов мануального моделирования предлогов у детей с умственной отсталостью. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009.

12. Бурачевская О.В. Геометрические игры-головоломки как средство развития пространственных функций у детей с нарушением речевого развития // Вопросы дошкольной педагогики. 2016. № 2. С. 61-63.

13. Бурачевская О.В. Дидактическое обеспечение образовательного и коррекционного процесса в специальных группах для детей с тяжелыми нарушениями речи // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 11 мая 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 2 (6). С. 95-97.

14. Бурачевская О.В. Интерактивные приёмы развития лексико-грамматической базы речи у детей дошкольного возраста // Актуальные задачи педагогики: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. С. 113–117.

15. Бурачевская О.В., Бурачевская Т.В. Сочетание традиционных и инновационных приемов и методов в коррекционно-развивающей работе по формированию предложно-падежных конструкций // Вопросы дошкольной педагогики. 2016. №3. С. 105-107. [электронный ресурс] Режим доступа: <https://moluch.ru/th/1/archive/41/1344/>

16. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для вузов / Т. Г. Визель. – М.: Изд. В. Секачев, 2016. – 276 с.

17. Визель Т.Г. Проблемы безречия у детей. Диагностика и коррекция / Т. Г. Визель [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mersibo.ru/webinars/collection#w10208>
18. Владимирова И.Д., Скрипкина Н.В. К вопросу формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Молодой ученый. 2016. №12. С. 764-768. [электронный ресурс] Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/116/31752/>
19. Волковая Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. Учеб. для студ. Дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений. 7-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2013.
20. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс, 2007.
21. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие / О. Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
22. Громова О.Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи / О. Е. Громова // Логопед. – 2007. – № 3. – С. 26–32.
23. Долганюк Е.В. Моторная алалия: коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Е.В. Долганюк, И.И. Васильева, М.Е. Касаткина и др. – СПб. : Детство-пресс, 2015. – 144 с.
24. Еливанова М.А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. СПб.: Златоуст, 2006.
25. Ефимов О.И. Школьные проблемы глазами врача / О. И. Ефимов. – М. – СПб.: Диля, 2007. – 109 с.
26. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2011. – 288 с.
27. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2011. – 320 с.
28. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Екатеринбург, 2004.
29. Зеeman М. Расстройства речи у детей / М. Зеeman. – М., 1962.
30. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Московский псих.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

31. Игры и упражнения // Интерактивный педагогический портал «Мерсибо». [электронный ресурс] Режим доступа: <https://mersibo.ru/voxflex>.
32. Корсакова Н.К. Нейропсихологический фактор: наследие А.Р. Лурия и задачи развития нейропсихологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология - 2012. - №2 - с. 8-15.
33. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 160 с.
34. Лебединский В.В. Психофизиологические закономерности нормального и аномального развития. М.: Академия, 2001.
35. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р. Е. Левина; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.В. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
36. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р. Е. Левина. – М.: Изд-во министерства просвещения РСФСР, 1951. – 121 с.
37. Левяш С.Ф. Развитие мнестической деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи / С. Ф. Левяш // Дефектология. – 2003. – № 1. – С. 96–103.
38. Лепская Н.И. Язык ребёнка (онтогенез речевой коммуникации). СПб.: Речь, 2000.
39. Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 317 с.
40. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак-в / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Алетейя, 2013. – 680 с.
41. Лыков В.М. Речевые расстройства у детей. М.: ЦНИИСП, 2000.
42. Лынская М.И. Значение сенсорного воспитания в работе с детьми, страдающими алалией / М. И. Лынская // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 132-140.
43. Лынская М.И. Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. – М.: Логомаг, 2015. – 90 с.
44. Лынская М.И. Сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика: комплексы упражнений для преодоления артикуляционной апраксии / М. И.

Лынская. – М.: Парадигма, 2016. – 27 с.

45. Мальцева О.Л. Предлог как элемент системы средств выражения пространственного дейксиса в языке // Язык и образование: Сб. науч. тр. Курск: Изд-во Курск, гос. ун-та, 2003. С. 28-34.

46. Мальцева О.Л. Семантический анализ предлогов с позиции формально-лингвистического подхода // Теория языка и межкультурная коммуникация: Межвузовский сборник научных трудов. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. Вып. 1. С. 32-38.

47. Методические рекомендации по использованию диагностического комплекта «Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов» / Авт.-сост. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.: АРКТИ, 2000.

48. Новикова-Иванцова Т. Н. Logosystem [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://1654.justclick.ru>

49. Рудакова Н.П. Особенности понимания и употребления предложно-падежных форм старшими дошкольниками с ОНР // Сб. Материалы 54-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. Благовещенск: БГПУ, 2004. С. 186-193.

50. Рудакова Н.П. Проблемы овладения предложно-падежными конструкциями детьми дошкольного возраста в норме и с речевой патологией // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 6. С. 7-12.

51. Рудакова Н.П. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста с речевой патологией как одно из направлений психологической адаптации ребенка // Психологическое здоровье учащихся, проблемы и пути их решения: Сб. мат. междунар. научно-практ. конф. 4–5 ноября 2002 г. Благовещенск: БГПУ, 2002. С. 135-137.

52. Салахова А. Д. Развитие звуковой речи детей : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А. Д. Салахова. – М., 1972. – 25 с.

53. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и

коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2003.

54. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учеб. пособие. – 7 изд. – М. : Генезис, 2015. – 447 с.

55. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

56. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. – М.: Классикс Стиль, 2003. – 158 с.

57. Сунцова А.В. Изучаем пространство с нейропсихологом / А. В. Сунцова, С. В. Курдюкова. – М.: Генезис, 2015. – 64 с.