

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Санько Виктория Николаевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

15.11.2022

(дата, подпись)

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

15.11.2022

(дата, подпись)

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры
коррекционной педагогики

Мамаева А.В.

15.11.2022

(дата, подпись)

Обучающийся:

Санько В.Н.

15.11.2022

(дата, подпись)

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические основы проблемы изучения формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	9
1.1 Лингвистический подход к понятию предложно-падежных конструкций. 9	
1.2 Развитие предложных конструкций у детей в онтогенезе.....	17
1.3 Особенности формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	25
1.4 Анализ методик диагностики и формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	37
Выводы по 1 главе.....	45
Глава 2 Экспериментальное исследование сформированности предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	47
2.1 Организация и содержание констатирующего эксперимента.....	47
2.2 Анализ экспериментальных данных исследования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	59
Выводы по 2 главе.....	69
Глава 3 Логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	70
3.1 Содержание логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	70
3.2 Оценка эффективности логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	90
Выводы по 3 главе.....	101
Заключение	102
Библиография	105
Приложения	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Речь выполняет в жизни человека очень значимую роль. Она является не только основным средством межличностной коммуникации, но и мыслительной деятельности. Благодаря речи, помимо формирования социальных связей, происходит становление и развитие познавательных процессов в целом и всех мыслительных операций, в частности, формирование способности к планированию и регуляции всех видов деятельности и поведения.

Как известно, формирование речи происходит поэтапно, и самым важным периодом речевого развития является дошкольное детство, на протяжении которого ребёнок осваивает все стороны речи. Не является исключением и грамматический строй речи, базовые компоненты которого к моменту завершения дошкольного возраста должны быть полностью сформированными. Грамматический строй речи, в свою очередь, это, прежде всего, предложно-падежные конструкции, которые отображают взаимосвязь передаваемых речью взаимосвязей и отношений предметов и объектов окружающей действительности, от правильности которых зависят правильность и связность речи. Другими словами, владение предложно-падежными конструкциями является одновременно показателем и условием полноценного речевого развития.

При нормотипическом речевом развитии, соответствующем возрастным закономерностям, овладение предложно-падежными конструкциями и способностью к их правильному употреблению в самостоятельной речи завершается в старшем дошкольном возрасте. При нарушениях в речевом развитии этот процесс происходит с запозданием и осложнениями.

Особо актуальной проблема формирования предложных конструкций считается для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, ведь этот уровень речевого развития отличается довольно обширным словарным запасом и умением достаточно связно излагать свои

мысли, но с большим количеством ошибок грамматического свойства, что снижает качество речевой деятельности ребёнка. Более того, недостаточная сформированность способности к построению и реализации во внешнем плане предложений с предлогами у детей с общим недоразвитием речи III уровня неизбежно приводит к трудностям в освоении грамоты в начальной школе, что в дальнейшем негативно скажется на освоении программного материала по русскому языку.

О ведущей роли нарушений грамматического строя речи при общем недоразвитии речи III уровня говорится в исследованиях многих учёных. Так, в исследованиях Т.Б. Филичевой установлено, что процесс понимания грамматических конструкций детской речи с общим недоразвитием речи протекает замедленным темпе, грамматические категории такими детьми усваиваются дольше, чем детьми, не имеющими нарушений в речевом развитии, формирование морфологических и синтаксических систем языка отличается дисгармоничностью, что, в конечном итоге, приводит к искажениям процессуальной и результативной сторон речевого развития.

Исследованиями С.А. Городиловой и Л.В. Осетровой установлено, что расстройства грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеют устойчивый характер и проявляются в неспособности детей безошибочно осуществлять операции словообразования и словоизменения, образовывать правильно согласованные синтаксические конструкции.

В работах Л.В. Абрамовой, О.В. Батыревой, Е.А. Колодовской, Р.Е. Левиной, А.С. Лобановой неверное использование предложных конструкций дошкольниками, речевое развитие которых отстаёт от нормотипических показателей, представлено как отдельное проявление морфологического аграмматизма. Сложность формирования и развития грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи названными исследователями недостаточной сформированностью операций

анализа и синтеза, лежащих в основе освоения объективно сложных операций процесса порождения речи в грамматике.

Из всего вышесказанного следует, что общее недоразвитие речи необходимо выявлять на этапе дошкольного образования и проводить коррекционно-логопедическую работу над развитием речи до поступления ребенка в школу для предотвращения проявления вторичных нарушений.

Наряду с пониманием актуальности данного вопроса, можно выделить противоречия:

– между научной доказанностью специфичности процесса формирования предложных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и недооценкой значимости логопедической коррекции имеющих у детей нарушений в качестве отдельного направления логопедической работы;

– между необходимостью формирования предложения с предлогами у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий осуществления успешной деятельности по данному направлению.

Проблема исследования заключается в подборе оптимального содержания, методов и приёмов логопедической коррекции нарушений в формировании предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на основе выявления уровневых особенностей и качественного своеобразия их нарушений.

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

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: разработать, провести апробацию и дать оценку результативности содержания логопедической работы по формированию

предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на основе выявления уровневых особенностей и качественного своеобразия их нарушений.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что успешности логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня будет способствовать использование разработанного содержания логопедической работы, включающее специальные словесные и наглядные методы и приёмы коррекции.

В соответствии с поставленной целью и сформулированной гипотезой нами были определены следующие задачи исследования:

1. Определить состояние проблемы по формированию предложно-падежных конструкций в психолого-педагогической, лингвистической, логопедической литературе.

2. Выявить уровни и особенности падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Определить содержание логопедической работы, а так же разработать программно – методическое и дидактическое обеспечение.

4. Определить результативность разработанного содержания

Теоретико-методологической основой исследования являются психолингвистические представления о процессе порождения речи. (Л.С. Выготский); положение об учете структуры речевого дефекта (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия); теории о формировании предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Н.В. Горностаевой, Н.А. Залетной, А.Ю. Иваниной, Е.В. Лукониной, А.А. Напреенко, Т.В. Осиповой.

В соответствии с гипотезой, целью и задачами в ходе данного исследования применялись методы:

– теоретические: теоретический анализ, изучение и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, нормативно-правовых документов, учебных программ образовательных учреждений;

– эмпирические методы: педагогическое наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, беседа.

В ходе педагогического эксперимента были использованы методы качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

Организация исследования:

I этап (октябрь 2020 – май 2021 г.) – поисково-теоретический, включает изучение научной литературы по проблеме исследования, были сформулированы гипотеза, задачи, определена цель исследования, разработан план.

II этап (сентябрь 2021 – ноябрь 2021 г.) – экспериментальный, предусматривает организацию опытно-экспериментальной работы по изучению особенностей сформированности предложных конструкций у старших дошкольников с нормативным речевым развитием и с общим недоразвитием речи III уровня.

III этап (ноябрь 2021 – октябрь 2022 г.) – обобщающий посвящен завершению опытно-экспериментальной работы и включал анализ и обработку данных, обобщение полученных результатов, формулировку выводов.

Практическая значимость исследования заключается в наличии качественного анализа экспериментальных данных о сформированности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня предложных конструкций, который демонстрирует наглядно особенности этой составляющей грамматического строя речи у исследуемой категории детей; в выявлении и описании эффективных приёмов логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, которые могут использоваться и в практике логопеда по направлению коррекционно-развивающей работы, и в

практике воспитателей дошкольной образовательной организации по направлению речевого развития дошкольников.

Структура работы: введение, три главы, заключение, библиография, приложения. Работа содержит 12 рисунков и 5 таблиц.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Лингвистический подход к понятию предложно-падежных конструкций

Грамматический строй речи является системным образованием, отражающим взаимодействие слов разных частей речи между собой в форме словосочетаний и предложений. Эта система функционирует на двух уровнях: морфологическом и синтаксическом. Морфологический уровень представляет собой совокупность приёмов словообразования и словоизменения, а синтаксический – совокупность приёмов комбинирования слов в словосочетаниях и предложениях.

Один из ярчайших представителей и основателей отечественной лингвистики Л.В. Щерба считал, что грамматика является своеобразным сборником правил речевого поведения, принятого в обществе, которое включает правила выбора и употребления речевых единиц и оформления речевых высказываний. Незнание этих правил исследователь приравнивал к неадекватности речевого поведения [80].

По мнению К.Д. Ушинского, являющегося корифеем отечественной педагогики, грамматика – это логика родного языка, освоение которой позволяет человеку материализовать свои мысли и организовать их так, чтобы их изложение было понятным окружающим. Процесс коммуникации, согласно взглядам К.Д. Ушинского, представляет собой передачу другим собственных мыслей, которые складываются из слов в предложения при помощи законов грамматики. Говоря о грамматическом строе языка, как одной из сторон речи, учёный представлял его в виде особой речезыковой системы, образованной грамматическими средствами, распределёнными внутри системы и объединёнными определёнными внутрисистемными связями [75].

По мнению многих исследователей, сформированность грамматической стороны речи является обязательным условием становления и развития связной речи, а основным признаком её несформированности выступает неправильное использование предложно-падежных конструкций.

Так, например, известным исследователем детской речи А.Н. Гвоздевым предлоги определялись как служебные слова, предназначение которых состоит в отображении зависимого положения имён существительных в предложении от других слов, входящих в его состав, разных отношений к предметам, обозначаемым существительными, со стороны действия, а также в реализации синтаксических связей членов предложения между собой. Это предназначение предлоги выполняют не сами по себе, а совместно с косвенными падежами [18].

Коллективом авторов пособия для будущих педагогов по современному русскому языку под руководством П.А. Леканта предлог определяется как служебная часть речи, используемая при построении словосочетаний и предложений для синтаксического подчинения имён существительных словам этой же и других частей речи [48].

По мнению О.Л. Мальцевой, значимость предлогов в речи определяется не только тем, что они позволяют сочетать слова между собой, образуя из них связные конструкции, но и в их способности разнообразить значения косвенных падежей, конкретизировать их. В этой связи О.Л. Мальцева обращает внимание на неразрывную органическую связь предлогов с падежными формами имён существительных, что является основанием для признания предлога зависимой (или относительно самостоятельной) частью речи [55].

Предложные конструкции, в которых конкретизируются значения разных предлогов, состоят из управляющего слова и подчинённого ему имени существительного. Значения, выражаемые предлогами в таких конструкциях, могут быть самыми разнообразными: значение времени и места, цели и причины, отношения к предмету и способа действия с ним.

В обобщённом и систематизированном виде все существующие в языке значения предлогов были представлены А.Н. Гвоздевым [18]:

- предлоги со значением пространственных отношений (самая обширная группа предлогов);
- предлоги со значением времени;
- предлоги со значением образа действия;
- предлоги со значением причины;
- предлоги со значением цели действия;
- предлоги со значением отношения к предметам.

П.А. Лекант, Е.В. Клобуков, Т.В. Маркелова, Т.С. Моница, Н.Б. Самсонов предлагают классифицировать предлоги не только по их значению, но и по способу их образования. По этому критерию все предлоги разделим на две группы:

- непроизводные (их ещё называют первообразными): «в», «без», «к», «на» и др.;
- производные, появившиеся в языке путём образования от других частей речи («навстречу», «посредством» и др.) и в результате сложения двух первообразных предлогов в одну конструкцию («из-под», «из-за» и др.) [48].

Такой же подход к классификации предлогов представлен в работах К.В. Глотовой [22]. Однако её классификация является более развёрнутой, так как в ней производные предлоги дополнительно подразделяются на типы по ещё двум основаниям.

В качестве первого основания выступает часть речи, от которой образован предлог, и в этом случае предлоги подразделяются на:

- отымённые (образованные от существительных): «ввиду», «вследствие», «вроде» и др.;
- отглагольные (образованные от глаголов): «включая», «спустя», «благодаря» и др.;
- наречные (образованные от наречий): «вокруг», «позади», «мимо» и др.

В качестве второго основания для классификации производных предлогов выступает их структура, и в этом случае предлоги подразделяются на:

- простые (состоящие из одного элемента): «кроме», «около», «навстречу» и др.;
- составные (состоящие из 2-3-х элементов): «по причине», «в связи с», «во время» и др.;
- сложносоставные предложные обороты (состоящие из 2-х и более ещё не вполне слившихся элементов).

Последняя из выделенных подгрупп предлогов так же расчленяется на подвиды:

- сложносоставные предложные обороты, образованные путём слияния наречий с предлогами: «независимо от», «впредь до» и др.;
- сложносоставные предложные обороты, образованные путём слияния деепричастий с предлогами: «не говоря о», «исходя из» и др.;
- сложносоставные предложные обороты, образованные путём слияния существительного с двумя предлогами (структура такого предлога выглядит так: предлог + существительное + предлог): «в ответ на», «в зависимости от» и др.

О.Л. Мальцевой предложена классификация предлогов, сходная с классификацией, представленной в трудах А.Н. Гвоздева. Однако в качестве основания для деления предлогов на группы О.Л. Мальцевой называется не значение предлога, а характер отношений, которые этим предлогом выражаются в образуемых с его помощью синтаксических конструкциях [55]. По такому основанию предлоги могут подразделяться на пространственные, временные, объективные, причинные, целевые, образа действия, количественно-определённые, сопроводительные и уступительные.

М.П. Феофанов делит предлоги на группы, их три, в зависимости от того, какие отношения с их помощью выражаются в речи [76]:

1) предлоги, служащие выражению аблативных отношений, т.е. отношений лишения, отнятия, исключения, ограничения, удаления, противопоставления (используются предлоги «без», «вместо», «против», «кроме», «вопреки» и др.);

2) предлоги, служащие выражению компаративных отношений, т.е. отношений сравнения, сопоставления, тождества (используются предлоги «с», «в», «по», «наподобие», «против» и др.);

3) предлоги, служащие выражению комитативных отношений, т.е. отношений сопровождения, сопричастности, совместимости (используются предлоги «с», «со», «при», «вместе» и др.).

Формирование из слов конструкций с предлогами и их использование в речи сопряжены с изменением имён существительных по падежам. Падеж является переменным морфологическим признаком, демонстрирующим отношение одних объектов (предметов, явлений) к другим, а также к совершаемым и происходящим с ними действиям и их признакам [48]. Из шести существующих в русском языке падежей только один является прямым (именительный падеж), а большинство (родительный, винительный, дательный, творительный и предложный падежи) – косвенными, употреблению которых в речи сопутствуют процессы словоизменения.

В этой связи рядом исследователей (И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова) падеж определяется как «словоизменительная лексико-грамматическая категория имени существительного» [20, с.197].

С точки зрения сочетаемости с предлогами, падежи имеют свои особенности. Так, при употреблении слов именительном падеже предлоги не используются совсем, в то время как при употреблении слов в предложном падеже предлоги используются всегда. Употребление имён существительных во всех остальных падежах может быть как предложным, так и беспредложным [20].

По мнению Е.М. Шаховой, предложно-падежные конструкции являются одной из самых сложных для освоения грамматических категорий языка [78].

Это обусловлено функциональным предназначением предложно-падежных конструкций, которое состоит в выражении смыслов, передаваемых посредством их использования в речи. Функция выражения языковых смыслов означает, что сочетание слова с предлогом представляет собой не просто конструкцию, созданную путём их слияния, а семантически единое сочетание, обладающее заданной смысловой нагрузкой.

В работах Д.Э. Розенталя показано, что языковые смыслы, выражаемые посредством предложно-падежных конструкций, очень обширны. Это пространственные смыслы, предметные, временные и т.д. В отличие от самих слов, обозначающих предметы, пространственные положения, характеристики времени и другие значения, их сочетания с предлогами в предложно-падежных конструкциях носит более конкретный характер, что придаёт речи большую точность и позволяет избегать неоднозначности речевых высказываний, их неверного восприятия [66].

М. Мохаммад определял предложную конструкцию как «словосочетание, которое состоит из главного слова, выполняющего роль средства, разрешающего выбор предложно-падежной формы» [60]. Такая, на первый взгляд, упрощённая трактовка изучаемой языковой категории в полной мере передаёт грамматическую и синтаксическую роль предлогов в речи. Слово, обозначенное М. Мохаммадом в определении понятия «предложно-падежная конструкция» главным, по замечанию учёного, надлежит считать опорным словом, которое может принадлежать к одной из трёх частей речи: именам существительным, глаголам или наречиям. В зависимости от принадлежности опорного слова к той или иной части речи, предложные конструкции могут быть именными, глагольными или наречными.

П.А. Лекант с соавторами так же указывают на ведущую роль предложно-падежных конструкций в выражении синтаксических значений речевых высказываний, называя предложно-падежные конструкции единым средством их выражений [48]. Синтаксические значения речевых

высказываний, в зависимости от смысловых значений входящих в их состав предложно-падежных конструкций, бывают объективными, пространственными, временными, условными и т.д.

Оригинальная трактовка понятия «предложно-падежные конструкции» представлена Г.Н. Сергеевой, которая называет их «лексикализованными словоформами» и считает их особой разновидностью эквивалентов слов, от которых они образованы. С позиции синтаксической организации речи, лексикализованная словоформа является отдельной синтаксической единицей, которая в общей конструкции фразы выступает в качестве единого члена предложения [70]. Это замечание имеет существенное значение в контексте вопроса об освоении детьми базовых синтаксических знаний, так как при понимании того, что предложно-падежные конструкции являются единой синтаксической единицей, дальнейший синтаксический разбор предложения и вычленение в нём второстепенных членов предложения не будут осложняться непониманием того, к какому члену предложения относятся предлоги, а дополнения и обстоятельства будут определяться более точно и безошибочно.

На функциональное единство слова и предлога, с которым оно употребляется в словосочетании или предложении и, благодаря которому это слово изменяется по падежам, указывает и А.А. Карагодина [39].

Компильативное представление о сущности и предназначении предложно-падежных конструкций, объединяющее рассмотренные выше позиции об их семантической и синтаксической сущности, представлено в работах И.А. Зубковой, которая предлагает считать предложно-падежные конструкции особыми синтаксическими единицами, являющиеся самостоятельными компонентами предложения, образующими и выражающими одновременно семантику отношений между словами в предложении и их синтаксическую организацию. Более того, И.А. Зубкова настаивает на том, что предложные конструкции, по определению, связаны по смыслу со всем предложением, которое является упорядоченным

синтагматическим рядом, образованным из согласованных по смыслу словоформ, а это означает, что любая предложно-падежная конструкция в составе предложения не может быть грамматически связана с каким-то отдельным словом [35].

Иная точка зрения представлена в публикации Н.Ю. Шведовой, согласно которой предложно-падежные конструкции обычно выступают в роли примыкающих и управляемых словоформ, в связи с чем они далеко не всегда являются в предложениях детерминантами [90]. С такой точкой зрения можно согласиться, если исходить только из синтаксической роли предложно-падежных конструкций в предложении. В этом случае конструкции, образованные словами с предлогами, действительно, не могут считаться детерминантами, так как этот статус принадлежит главным членам предложения. Однако если принять во внимание семантическую нагрузку, заключённую в предложно-падежных конструкциях, распространяющих предложение, а не создающих его основу, то становится очевидно, что семантически детерминантами являются именно предложно-падежные конструкции, без которых грамматическая основа предложения чаще всего неспособна передать весь заложенный в этом предложении смысл.

М.А. Еливанова указывает: «Предложно-падежные конструкции – группа языковых средств выражения пространственных отношений, которые отражают собственно пространственные отношения и называют локализатор. Употребление предложно-падежных конструкций позволяет описать ситуацию через известные ориентиры таким образом, что человек, невоспринимающий наглядную ситуацию, и не получивший информацию с рецепторов органов чувств, может представить расположение предмета в его окружении» [79].

Подводя итог всему вышеизложенному, сформулируем основные выводы. Грамматическая структура языка складывается из грамматических средств, их взаимосвязей и распределения. Одним из самых значимых грамматических средств является предложная конструкция, представляющая

собой функциональный единый и цельный комплекс, образованный предлогом и соответствующей падежной словоформой. С разными падежными формами сочетаются с разными предлогами имен существительных и выражают разные семантические значения. Один и тот же предлог может сочетаться с разными падежными словоформами имён существительных и демонстрировать разные грамматические отношения.

1.2 Развитие предложных конструкций у детей в онтогенезе

Речь – важная психическая функция человека. Процесс коммуникации содействует социальному общению между людьми, при помощи которого формируются высшие формы деятельности. Чем богаче и правильнее речь детей, тем легче им выражать собственные мысли, тем легче им познавать окружающий мир, тем полнее они выстраивают отношения с детьми и взрослыми. Психологической базой становления высказывания с пространственным смыслом является процесс восприятия пространства. В речевой деятельности результаты этого процесса отражаются через применение предложно-падежных конструкций.

Согласно исследованиям И.В. Яковлевой, развитие предложно-падежных конструкций является частью формирования грамматической структуры речи и играет важную роль в становлении речи. Развитие предложно-падежных конструкций в речи реализуется на базе конкретного уровня развития познавательной сферы детей, а навыки словоизменения базируются на понимании того, что означает та или иная языковая форма, способности к дифференциации грамматических значений. Только в этом случае ребёнку становится доступно освоение сложной грамматической системы языка на практике дальнейшим освоением установленных грамматических правил и закреплением их в собственной речи.

Морфологическая и синтаксическая системы языка формируются в речи детей взаимосвязано. Появляясь в речи, новые формы слова усложняют грамматическую структуру предложений, а практическое применение новых

грамматических форм, в свою очередь, закрепляет правильное словосочетание и словоупотребление [82].

К.В. Глотовой сформулировано очень важное в прикладном аспекте положение, согласно которому выявление особенностей функционирования предложных конструкций в речи ребёнка возможно только при условии выявления той стадии речевого онтогенеза, на протяжении которой появляются базовые предпосылки к их освоению [22].

Как отмечает И.В. Яковлева, процесс формирования грамматического строя речи ребёнка протекает параллельно с процессом формирования его лексикона, но имеет ряд особенностей. Так, например, 4-летнему ребёнку доступно использование в речи простых сложных предложений, в составе которых 5–6 слов, ребёнок этого возраста способен использовать в речи сочетания существительных и прилагательных, согласованных в роде, числе и падеже, умеет изменять слова по лицам, родам и числам, правильно употреблять предлоги, в соответствии с их значением и падежной формой слова. В речи ребёнка 4х лет значительное количество грамматических ошибок, а именно: форма родительного падежа множественного числа существительных обычно образуется неправильно, глаголы с существительными в предложениях часто не согласованы, что нарушает грамматическую структуру речевого высказывания [82].

Аналогично процесс формирования предложных конструкций описываются М.П. Феофановым [76].

По данным А.С. Лобановой и Д.А. Щукиной, начальный этап освоения детьми служебных слов характеризуется правильным использованием простых предлогов в речи, в то время как попытки использования сложных предлогов сопровождаются аграмматизмами. Чем сложнее речевой материал, предъявляемый для пересказа или инструкция к составлению собственных речевых высказываний, тем больше аграмматизмов. Эту закономерность следует учитывать при организации логопедической работы в том плане, что переход к использованию предлогов, отражающих сложные грамматические

связи и отношения, следует осуществлять только после полного освоения первообразных предлогов и детализации их применения в речи [51].

Е.С. Трапезникова говорит о существовании в речевом развитии ребёнка двух стратегий: аналитической и холистической. Первая предполагает продвижение отчасти к целому, вторая – наоборот, от целого к части, что проявляется в стремлении ребёнка воспроизводить всё высказывание целиком. Обе стратегии имеют определённую логику, обеспечивающую последовательность языковых приобретений. Процесс формирования предложных конструкций, по утверждению Е.С. Трапезниковой, осуществляется в соответствии с аналитической стратегией, что указывает на необходимость поэтапной работы педагога с детьми в данном направлении речевого развития [72].

М.П. Феофановым отмечается, что на ранних этапах речевого развития детям свойственно выражать пространственные отношения без использования предлогов. По его мнению, предлоги могут появляться в речи детей в разное время: одни дети начинают использовать простые предлоги в возрасте до двух лет, другие – в возрасте старше двух лет. Однако в любом случае началу употребления предлогов в речи сопутствуют первые пробы словоизменения – использования имён существительных в формах косвенных падежей, которые осуществляются детьми правильно по той простой причине, что на начальном этапе формируется умение оперировать самыми простыми и общеупотребительными предлогами, непрерывно встречающимися в речи окружающих в повседневной жизни. К числу таких предлогов относятся предлоги «в», «на», «к», «с», «у» [76]. Теми детьми, в чьём речевом развитии беспредложный период длится дольше, перечисленные предлоги, как правило, выпускаются из состава используемых речевых конструкций.

При нормотипическом психофизиологическом развитии появление в речи простых предлогов и использование соответствующих падежных форм существительных формируется к концу второго года жизни, и на протяжении

последующих трёх лет освоение предлогов и падежных форм происходит очень интенсивно.

Исследованиями А.Н. Гвоздева установлена последовательность формирования предложных конструкций в онтогенезе, которая выступает в качестве нормативного ориентира при оценке актуального состояния сформированности предложно-падежных конструкций у детей разного возраста [18] (табл. 1). Наименования падежей в таблице 1 приводятся с общепринятыми сокращениями.

Таблица 1 – Последовательность формирования предложно-падежных конструкций в онтогенезе

Возрастной диапазон	Порядок возникновения предложно-падежных конструкций (ППК) у детей
От 1 года 1 месяца до 2 лет	В.п. объекта В.п. + предлог со значением места (сам предлог в речи не используется) Р.п. частичного объекта И.п.
От 2 лет до 2 лет 2 месяцев	Д.п. для обозначения лица Д.п. + предлог со значением лица, к которому направлено движение (сам предлог в речи не используется) Т.п. орудия действия Т.п. + предлог совместности (сам предлог в речи не используется) Т.п. + предлог «за» со значением цели (сам предлог в речи не используется) Т.п. для обозначения места
От 2 лет 2 месяцев до 2 лет 4 месяцев	Р.п. + предлог «у» со значением места
От 2 лет 4 месяцев до 2 лет 6 месяцев	В.п. + предлоги «в», «на» со значением места Р.п. + предлоги «у», «из», «от», «с» со значением места Д.п. + предлог со значением лица, к которому направлено движение (сам предлог в речи не используется) Т.п. + предлог «с» со значением совместности Т.п. + предлог «за» со значением цели П.п. + предлоги «в», «на» со значением места

От 2 лет 6 месяцев до 2 лет 8 месяцев	В.п. + предлог «под» со значением места Р.п. со значением отрицания у глагола Р.п. + предлог «у» со значением принадлежности Р.п. + предлог «без» со значением лишения, отсутствия Д.п. со значением лица, в интересах которого совершается действие Т.п. со значением материала, используемого при совершении действия Т.п. со значением объекта действия Т.п. со значением причины/источника события/явления Т.п. + предлог «под» со значением места
От 2 лет 8 месяцев до 2 лет 10 месяцев	В.п. + предлоги «про», «об» со значением объекта Р.п. + предлог «на» со значением места Р.п. + предлог «о» со значением места Р.п. + предлог «после» со значением времени Т.п. со значением времени
От 2 лет 10 месяцев до 3 лет	В.п. + прилагательное со значением времени В.п. + предлог «за» со значением прикосновения к части предмета В.п. + предлог «через» со значением преодолеваемого пространства/объекта Р.п. + предлог «у» со значением принадлежности Р.п. + предлог «из» со значением материала Р.п. + предлог «для» со значением лица/предмета, в интересах которого совершается действие Т.п. в значении субъекта в конструкции со страдательным причастием
От 3 лет до 3 лет 3 месяцев	В.п. + предлог «на» с местным значением Р.п. + предлог «до» со значением предельности Р.п. + предлог «с» со значением положения Д.п. + предлог «по» со значением движения по поверхности
От 3 лет 3 месяцев до 3 лет 6 месяцев	В.п. + предлог «про» со значением «для» Р.п. + предлог «от» со значением причины Р.п. + предлог «вместо» Д.п. + предлог «по» со значением причины
От 3 лет 6 месяцев до 3 лет 9 месяцев	Завершение формирования ППК. Далее – овладение точными падежными формами и совершенствование употребления ППК в речи.

Доля предлогов в общем объёме употребляемой ребёнком лексики с каждым годом увеличивается. Так, А.Р. Валиахметовым установлено, что за период от двух с половиной до четырёх лет в структуре активного словаря ребёнка предлоги составляют порядка пяти процентов, а за временной отрезок от четырёх до восьми лет эта доля увеличивается до девяти процентов. Одновременно с увеличением доли употребляемых в речи предлогов возрастает частота применения падежных форм косвенных падежей при

одновременном снижении частоты оперирования формой именительного падежа [16].

В работах С.Н. Цейтлин приводятся подтверждённые сведения о том, что в двухлетнем возрасте ребёнок, речевое и познавательное развитие которого происходит в соответствии с нормативными показателями, способен без труда выбрать ту падежную форму, которая необходима для передачи смысла речевого сообщения. Часть детей в объективно сложных речевых ситуациях может подбирать необходимую падежную форму не сразу, а попробовав две-три разных формы, но, в конечном итоге, нужная падежная форма будет озвучена правильно. В возрасте трёх-четырёх лет выбор необходимых падежных форм становится уверенным и осуществляется ребёнком практически безошибочно, вне зависимости от склонения имени существительного [81].

М.П. Феофановым приводится уточнение относительно использования детьми предлогов, которые они слышат в речи взрослых, а именно: для использования в собственной речи детям дошкольного возраста, находящимся на начальных этапах освоения предложно-падежных конструкций, свойственно отбирать для себя, преимущественно, многозначные предлоги. В то же время дети ещё недостаточно хорошо понимают, что тот или иной предлог имеет много разных значений, и употребляются их в речи только в тех значениях, которые доступны их пониманию на наглядном уровне [76]. Понимание многозначности предлогов появляется по мере совершенствования речемыслительных процессов.

Появление и постепенное развитие способности понимать, что у одного и того же предлога имеются разные значения, и его употребление в разных речевых ситуациях придаёт высказыванию определённый смысл, отличающийся от других смыслов в иных речевых ситуациях, способствует развитию у ребёнка чувства языка [22]. Именно оно лежит в основе способности ребёнка отличить набор слов от предложения, грамматически правильно выстроенное предложение от того, которое построено неправильно,

с нарушением смысловых и синтаксических связей входящих в его состав слов и словосочетаний.

Г.А. Урунтаева считает дошкольное детство особой стадией в речевом развитии, на протяжении которой грамматическая сторона речи формируется гораздо интенсивнее, чем в предшествующие и последующие периоды. Она объясняет это тем, что в дошкольном детстве ребёнок осваивает морфологическую систему языка, склонения имён существительных, спряжения глаголов. Умение оперировать словами разных склонений и видоизменять их при использовании в речи в сочетании с предлогами и другими словами формируется у дошкольников путём ориентировки на форму слова [74].

С.Н. Карпова указывает на трудности которые, связаны с выделением предлогов в предложении детьми 4-6 лет:

- 1) выделение предлога и последующего имени существительного как одного слова;
- 2) искажение структуры предлога;
- 3) формальное деление, выделение слогов, а не слов при введении предлогов в предложение.

При переходе к обучению письменной речи нужно специально воспитывать осмысление предлога как самостоятельного слова, несмотря на то, что дети без затруднений используют предлоги в своей речи [40].

По мнению В.А. Ковшикова, в речи различных детей вероятны разные сочетания предлогов, в частности тех, которые возникают к 2,5 и 3-м годам. При этом сначала возникают предлоги, выражающие пространственные, сопроводительные, объектные отношения, а также предлоги, указывающие на способ действия, назначение либо отсутствие чего либо. Предлоги, служащие для выражения временных и причинных отношений, возникают тремя годами либо после трех лет [43].

Согласно исследованиям А.Н. Гвоздева, предлоги возникают у детей позже всех знаменательных частей речи. К примеру, на начальных этапах

речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги. На этапе освоения служебных слов дети верно используют простые предлоги и большинство союзов, хотя при использовании сложных предлогов обнаруживаются аграмматизмы. А.Н. Гвоздев установил следующую последовательность освоения предлогов в онтогенезе: в, на, под, над, из, около, за, у, с, из, перед, между, по, к, до и др. [18].

Таким образом, к 3 годам ребенок овладевает всеми основными падежными формами – как предложными, так и беспредложными. Из 47 разных форм, использование которых было отмечено за весь период от 2 до 7 лет, к 3 годам отмечено употребление в речи 39 форм; в период с 3 лет до 3 лет 6 мес. – еще 8 форм. После 3 лет 6 мес. овладение новыми падежными формами не отмечается. Своевременное формирование навыка использования предложно-падежных конструкций является важным условием становления грамматического строя речи, что в свою очередь влияет на полноценное речевое и общее психическое развитие детей, поскольку язык и речь осуществляют основную функцию в формировании его мыслительной и речевой деятельности, планирования и организации его поведения, формирования социальных связей, а так же является важнейшим средством опосредствованных психических процессов.

1.3 Особенности формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Под общим недоразвитием речи понимаются разные сложные речевые аномалии у детей с первично сохранным интеллектуальным развитием и достаточным биологическим слухом, при которых страдает развитие всех сторон речи (фонематический слух, звукопроизношение, звукослоговая структура слова, грамматическая сторона речи, активный и пассивный словарь, связная речь), относящихся к фонетическому и смысловому компонентам. При общем недоразвитии обнаруживается позднее начало речи, аграмматизмы, бедный запас словаря, дефекты звукопроизношения и образования фонем.

Р.Е. Левина условно выделила три уровня недоразвития речи:

– первый уровень речевого развития, при котором речь либо отсутствует полностью, либо присутствует номинально (в качестве отдельных голосовых обозначений действий, поведенческих реакций, не несущих смысловой нагрузки, и отдельных слов и словосочетаний);

– второй уровень речевого развития, при котором появляются «зачатки» общеупотребительной речи, но речь ребёнка во всех её аспектах скудна и не выполняет всех своих функций;

– третий уровень речевого развития, при котором речь ребёнка достаточно развёрнутая и понятная, но имеются пробелы в развитии фонетики и лексико-грамматического строя [47].

Четвертый уровень речевого развития описан в работе Т.Б. Филичевой и характеризуется нерезко выраженным (остаточным) недоразвитием лексического, грамматического, фонетического и фонематического строя речи [77].

Большинство исследователей (О.А. Дудочкина, Е.В. Мотова, Н.В. Серебрякова, Г.Р. Шашкина) отмечают, что становление грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется в более поздние сроки развития. К числу особенностей

усвоения грамматического строя речи детьми с общим недоразвитием речи, отличающих процессуальную и результативную его стороны от становления грамматики у детей, не имеющих нарушений в речевом развитии, относятся инертность самого процесса, его замедленный темп, недостаточная согласованность формирующихся морфологических и синтаксических элементов языка, искажённость картины речевого развития в целом.

Многими исследователями отмечается недостаточно успешное овладение детьми с общим недоразвитием речи навыками словообразования и словоизменения. Эти недостатки признаются критичными ввиду того, что они отличаются устойчивостью и могут проявляться в речи ребёнка не только в дошкольном возрасте, но и в школьном, вплоть до старшего школьного возраста, что, безусловно, оказывает негативное влияние на результаты освоения программного материала по русскому языку и другим учебным дисциплинам [27; 59; 71].

Н.В. Горностаевой неправильное употребление детьми с общим недоразвитием речи предложно-падежных конструкций относится к морфологическим аграмматизмам [23].

Н.В. Барулиной установлено, что понимание предлогов и падежей детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи затруднено, что влечёт за собой ошибочность их использования в собственной речи. Это проявляется в недостаточной согласованности слов в синтаксических конструкциях, демонстрирующей неполное понимание детьми их значений, в нарушении логики построения предложений [9].

Формирование предложно-падежных конструкций играет большую роль в формировании грамматической стороны речи. Хотя проблема формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи недостаточно изучена. Исследованием данного вопроса занимались такие ученые, как Т.В. Астапова, Т.В. Борисова, О.А. Дудочкина, С.В. Леонова, Л.В. Мещерякова и другие. Дети с общим

недоразвитием речи испытывают затруднения в усвоении предложно-падежных конструкций [5; 14; 28; 49].

Экспериментальные исследования А.А. Карагодиной показали, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нарушены процессы восприятия и переработки оптико-пространственной информации, в результате чего понимание и употребление предложно-падежных конструкций, выражающих пространственные отношения, им даётся с большим трудом, что проявляется и в невербальной (на уровне телесной и визуальной ориентировки в пространстве) и в вербальной формах. В речевых высказываниях детей этой категории

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечались ошибки в разных падежах с использованием предлогов (отсутствовал предлог «со», «через», а также наблюдались замены другим предлогом («на», «из», «под»); вместо предлога «за», употребляли другой предлог («в», «у», «из»), употребляя предлог «под» старшие дошкольники с общим недоразвитием речи допускали ошибки в окончании существительного). Особые трудности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи возникают при выполнении заданий на словоизменение существительных по падежам с предлогами и без них [39].

По мнениям Н.Л. Егоровой, О.В. Ульяновой, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдаются не только многочисленные искажения употребления падежных форм, родовых и числовых окончаний, согласования формы глагола с существительными, но и факт нарушения процесса выбора нужного слова, стойкие затруднения в механизме запуска речи, низкий уровень способности к построению предложений. Дошкольники с общим недоразвитием речи часто не могут правильно повторить предложение, состоящее из четырех и более слов, искажают их порядок и количество. В самостоятельной речи они пользуются простыми нераспространенными предложениями, но даже и здесь у них нередки ошибки при употреблении падежных окончаний, предлогов, согласовании различных

частей речи, например: катались на санков (на санках), заботились белкой (о белке), ухаживали за ежику (за ежиком) [31].

О.Г. Мишарина отмечает, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи не накопив необходимого набора словоизменительных элементов (флексий) и не научившись передвигать слово по словоизменительной шкале преждевременно обращаются к воспроизведению наиболее обособленного морфологического элемента, то есть предлога. Они длительное время не замечают, что предлог и флексия взаимосвязаны отношениями симультанности и что их сочетание представляет собой определенное единство. Флексия и предлог выступают для старших дошкольников с общим недоразвитием речи в воспринимаемом им словесном материале в качестве переменных элементов, которые варьируются в различных комбинациях с лексической основой и поэтому не воспринимаются детьми [56].

Л. Малафеева подчеркивает, что в употреблении предложных конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи обнаруживаются следующие отличительные особенности:

- позднее возникновение предлогов в процессе онтогенеза;
- частые пропуски либо замены предлогов;
- значение предлогов усваивается труднее и требует дополнительного разъяснения;
- у детей присутствуют лексико-грамматические недоразвития и особенности формирования пространственных понятий [53].

Исследователи, которые занимались изучением данной проблемы (В.В. Баронова, Н.В. Дроздова, О.Ю. Иващенко, А.М. Моисеева, В.Н. Труханович, Т.Г. Юнакова и другие), отмечали наличие в речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи следующих ошибок предложно-падежных конструкций: пропуски или замены предлогов, неправильное употребление предлога и падежного окончания, замены одних предложных конструкций другими, и т. д. [8; 26; 37; 57].

Т.В. Осипова в своем исследовании отмечала, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи допускают замены одной падежной формы другой, где заместителем выступает не начальная форма, а одна из форм косвенных падежей. Ошибки в речи наблюдаются не только при выборе флексий, но и при использовании предлогов. Дети испытывают затруднения в соотнесении ее с падежным вопросом [64].

Р.Е. Левина отмечала следующие ошибки в употреблении предлогов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: замены, искажения предлогов, пропуски, искажения окончаний существительных в устной речи [47].

Е.В. Мотова в своей работе выделила следующие виды ошибок у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: предлог выпускается и сохраняет или не сохраняет падежную форму, предлог употребляется без падежной формы, употребление предлога не соответствует падежу, смешение предлогов [59].

Согласно данным О.В. Ульяновой, старшим дошкольникам с общим недоразвитием речи характерны специфические замены предлогов и падежных окончаний, такие, как: замена правильного окончания различными окончаниями, которые относятся к разным падежам, или замена нужного окончания окончаниями, не существующими в парадигме склонения; замены предлогов другими предлогами и частями речи; жестами, не выражающими или изменяющими обозначение пространственных отношений [73].

Наиболее распространенными ошибками в употреблении и построении предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи являются ошибки в употреблении падежей: родительного (обозначение места) с предлогами из, из-за, возле, около, винительного (обозначение преодолеваемого пространства) с предлогом через, дательного (обозначение лица, к которому направлено движение) и предложного (обозначение места) с предлогами в и на. Большинство нарушений понимания и продуцирования предложно-падежных конструкций связаны с ошибочным

употреблением, как предлогов, так и падежных окончаний. Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают трудности в понимании конструкций, которые выражаются предлогами за, в, из-за и перед. Кроме того, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи могут опускать предлоги в, из; практически не использовать предлоги под, над, около, за; смешивать предлоги из и в, на и в; заменять предлог перед предлогом на, под – в, около – на, за – на и другими предлогами. Старшие дошкольников с общим недоразвитием речи затрудняются в понимании предложных конструкций с временными отношениями, допускают огромное число ошибок в использовании предлогов, а именно смешивают их, неправильно употребляют предлоги «в», «на», «после», «посреди», «вслед». У большинства старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается недостаточная сформированность пространственных и временных отношений. Иногда дошкольники испытывают трудности ориентировки в окружающем их пространстве и собственной телесной организации (путают левую сторону тела с правой и наоборот), что отражается на понимании и использовании ими пространственных предложных конструкций. Кроме того, у них нарушено восприятие и понимание характеристик временной организации их жизнедеятельности, что так же влечёт за собой нарушения в понимании и употреблении предложно-падежных конструкций со значением времени.

Особенности использования предложно-падежных конструкций дошкольниками с общим недоразвитием речи изучались С.А. Игнатевой и И.В. Никифоровой, которые подтвердили наличие у этой категории детей существенных трудностей в употреблении составных пространственных предлогов («из-за», «из-под»). Дети стараются исключить их из своей речи, отдавая предпочтение понятным и доступным им простым предлогам и пытаясь заменить простыми предлогами сложные. Вместе с тем, среди детей старшего дошкольного возраста с третьим уровнем речевого развития встречаются и такие, кто не избегает использования в речи сложных

предлогов, несмотря на то, что их употребление нередко сопровождается ошибками, преимущественно, в виде несогласованности сложного предложения с падежной формой имени существительного [38].

Н.В. Гуженкова и И.А. Павлова склонны выделять в качестве главной особенности формирования и употребления предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи дисфункциональность грамматического структурирования, из-за которой различение грамматических форм и вычленение нужной в определённой речевой ситуации грамматической формы из парадигматического ряда у детей рассматриваемой категории затруднены [25].

И.А. Зимина отмечает, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются сложности, обусловленные недоразвитием пространственной ориентировкой. Все это вызывает сложности развития навыков верного использования имен существительных с предлогами, выражающих данные отношения [34].

Е.В. Ковайкина выделяет типичные ошибки при использовании предложных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: ошибочное использование предлогов, родовых и падежных окончаний; лексическое замещение при образовании падежных и родовых форм. Также, образуя от глаголов формы имен существительных, обозначающих профессии, дети называют не имя существительное, хотя глагол в спрягаемой форме, либо имя существительные, обозначающие не профессию, а результат труда [41].

Н.В. Барулина утверждает, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи выявляются ошибки в использовании предложных конструкций: опускание, замена, недоговаривание. При употреблении имен существительных с предлогами типичным для дошкольников с общим недоразвитием речи является использование слов «здесь» и «тут» вместо имен существительных с предлогами, ошибки в управлении и замещении, а также лексическое замещение [9].

С точки зрения А.В. Дьяконовой, А.А. Карушкиной, многочисленные ошибки в осмыслении и использовании предложных конструкций отмечаются у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Огромные сложности дошкольники испытывают при осознании смысла предлогов с: от, из-за, из-под. Ошибки в применении падежей и предлогов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи многочисленны и специфичны. У детей отмечается недостаточное развитие падежного управления, неспособность применять падежные окончания единственного числа. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи встречаются ошибки, которые выражаются в смешении, замене, отсутствии предлогов при использовании имен существительных в разных падежах [29].

Е.Г. Коновалова подчеркивает, что у большинства старших дошкольников с общим недоразвитием речи обнаруживаются задержки в понимании смысла предлогов, улавливании различий в падежных формах имён существительных, что препятствует их применению в самостоятельной речи. Падежные окончания детьми искажаются, равно как родовые и числовые, от чего утрачивается согласованность слов в предложениях. Логический порядок слов в предложении нарушается, если в состав предложения входит более четырёх слов. Самостоятельная речь детей с общим недоразвитием речи отличается структурной простотой: в ней либо не бывает сложных, распространённых предложений, либо они встречаются очень редко. При пересказе заданного текста дети дробят сложные предложения на простые, и пересказ получается, в большей степени, механическим, нежели осмысленным. Общий смысл пересказываемого текст при этом сохраняется, но детали, в том числе, значимые, имеющие отношение и к передаче смысла, и к выразительности, упускаются [44].

Л.С. Дьячкова акцентирует внимание на том, что усвоение структуры предложений разных типов базируется на знании и предлогов и умении употреблять их в речи. О надлежащем развитии связной речи можно говорить лишь тогда, когда ребёнок умеет строить предложения разных типов. Из этого

следует закономерный вывод о том, что в число важнейших предпосылок развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи входит знание предлогов и способность применять их в процессе конструирования собственных фразовых и текстовых высказываний. Помимо прочего, знание предлогов и понимание их роли в предложении отражается на качестве восприятия ребёнком обращённой речи. При недостаточном понимании значений предлогов в процессе восприятия обращённой речи ребёнок как бы выбрасывает отдельные составляющие предложения, вследствие чего страдает импрессивная сторона речи [30].

Т.А. Бодюл подчеркивает, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи затрудняются в пространственной ориентации: несформированность пространственных понятий и сложности формирования навыков верного использования предлогов. Наиболее часто встречающимися проявлениями расстройства предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи являются пропуски предлогов, что нарушает структурную организацию предложений (часть предложений становится похожей на наборы слов), замены предлогов, что может исказить смысловую сторону речевого высказывания, ошибки в словоизменении (неправильный выбор падежных окончаний), что искажает звуковое оформление речи и негативно влияет на восприятие речи ребёнком окружающими [12].

Такие же нарушения процесса формирования предложно-падежных конструкций и их последствия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи выделены и подробно описаны Н.П. Рудаковой. Анализ большого массива эмпирических данных позволил автору выявить типовые замены предлогов, встречающиеся у подавляющего большинства детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Это парные замены предлогов «под – над», «в – под», «над – в», «из – на». Данные сведения очень значимы в прикладном аспекте, так как указывают на необходимость выделения в коррекционной логопедической работе

отдельного этапа, предназначенного для дифференцирования предлогов с противоположными значениями, и использование приёмов наглядного моделирования [67].

О.В. Ульянова предлагает использовать в практике оценки сформированности у детей предложно-падежную классификацию аграмматизмов, которая позволяет понять, над чем именно нужно работать в процессе логопедической коррекции предложных конструкций. Ею выделено 4 разновидности аграмматизмов: выпускание предлога из предложно-падежной конструкции, которое может встречаться и при употреблении правильной падежной формы существительного ил при употреблении неправильной формы; использование предлога без изменения предложной формы имени существительного; использование предлога с неправильной падежной формой существительного и смешение предлогов (их употребление без учёта смысла образуемых с их помощью конструкций) [73].

В работах Т.В. Борисовой отмечается, что у большинства старших дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается несформированность базовых пространственных понятий, в связи с чем коррекция грамматического строя речи подразумевает проведение предварительной работы по их усвоению, и только после такой работы можно приступать к освоению детьми значений отдельных предлогов, вариантов их применения в речи, падежных форм имён существительных с предлогами [14].

По результатам исследований, проведённых Н.П. Рудаковой, трудности освоения предложно-падежных конструкций детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи объясняются недостаточной сформированностью у детей пространственных представлений в целом и оптико-пространственными механизмами, в частности. При этом отмечается, что в старшем дошкольном возрасте дети с речевым недоразвитием III уровня часто ошибаются в определении пространственных отношений относительно самих себя и объектов, находящихся напротив них, особенно, людей, совершающих какие-то действия, наблюдаемые в зеркальном отображении [67].

По мнению О.Г. Мишариной, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается недоразвитие предложных конструкций. Достаточно часто дети опускают предлоги, у них отмечается недостаточное развитие глагольного управления. Вместе с тем, у дошкольников с общим недоразвитием речи обнаруживаются трудности при усвоении значений предлогов цели, времени, отношения к объектам. Поэтому дети продолжительное время опускают предлог и не употребляют его [56].

По словам А.М. Моисеевой, у большинства старших дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдаются специфические искажения в употреблении предлогов при передаче в речевом высказывании значения действий с предметами. Так, например, вместо конструкции «вылить из ведра» дети используют конструкцию существительного с предлогом «от ведра» или «вылить от ведра». Нередко встречается и неадекватное употребление предлогов в речи – дети вставляют предлоги там, где они не нужны. Например, вместо «резать ножом» говорят «резать с ножом». Иначе говоря, передача в речевом высказывании отношений действия с предметом заменяется на отношения совместности действия с предметом [57].

С точки зрения Н.В. Серебряковой, Г.Р. Шашкиной, одной из наиболее ярко проявляющихся особенностей формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является высокая вариативность проявлений трудностей использования предлогов в речи. Одни дети способны к правильному использованию падежных окончаний имён существительных, но предлоги выбирают неправильно, другим, наоборот, удаётся правильно подбирать предлоги, но не удаётся правильно изменять падежные флексии, у третьих наблюдаются оба варианта ошибочного употребления предложно-падежных конструкций в речи. Ещё одна особенность процесса формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, замеченная этими авторами, заключается в том, что не у всех дошкольников с речевым недоразвитием пропуски предлогов появляются сразу и вызваны непониманием предлогов. Часть детей

отказывается от употребления предлогов в речи по причине коммуникативных неудач: постоянные ошибки в подборе предлогов, трудности в изменении падежных окончаний существительных, используемых в речи с предлогами, приводят детей к тому, что они начинают исключать предлоги из своей речи, облегчая себе задачу построения высказываний [71].

Подводя итог всему вышеизложенному, мы можем сформулировать ряд выводов. У дошкольников с общим недоразвитием речи процесс формирования предложных конструкций нарушен, хотя последовательность усвоения предлогов точно такая же, как у детей, не имеющих речевых дефектов. Это выражается, прежде всего, в упрощённом выражении грамматических значений без использования предлогов и изменения окончаний слов, употребляемых в словосочетаниях в косвенных падежах. У таких детей наблюдается смешение предлогов и флексий, что искажает и произносительную сторону их устной речи, и смысловую. В качестве причин нарушения процесса формирования предложных конструкций у детей с общим недоразвитием речи выступают недостаточная сформированность оптико-пространственных представлений и ориентировки в пространстве. Именно поэтому для дошкольников с общим недоразвитием речи очень сложным является освоение значения и способов употребления предлогов, выражающих пространственные отношения.

1.4 Анализ методик диагностики и формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Формирование предложных конструкций является важной задачей логопедической работы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Учитель-логопед О.Г. Мишарина в своей статье предлагает работу по формированию предложных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, в которой выделяет четыре направления: формирование четкого понимания лексических значений предлогов, выражающих пространственные отношения; вычленение и дифференциация предлогов в устной речи; развитие способности к фонематическим и грамматическим обобщениям; формирование навыка языкового анализа предложения как основной грамматической конструкции.

Автор считает, что начинать знакомство с предлогами следует на материале словосочетаний и нетрудных фраз, работа над предлогами должна осуществляться постепенно. Следует указать, что с детьми необходимо провести работу по развитию навыков усвоения смыслового значения каждого предлога, правильному употреблению их в речи, а также объяснению детям, зачем нужны предлоги. С детьми необходимо проводить работу по формированию навыков усвоения значения предлогов с помощью таких действий: «Положи карандаш на (под, в) стол, около стола, над столом. После этих инструкций детям задаются вопросы следующего характера: «Покажи, какой карандаш лежит на (под, в) столе?», «Одинаковые либо различные действия необходимо осуществить с предметами?» «Чем они различаются?»). Постепенно задания предлагается усложнять. К примеру, в ряду «маленьких слов» предлагается вычленить предлоги «на», «под». Потом дошкольникам дается задание на осмысление обобщенного значения предлогов «на», «в», «под». Далее проводится работа по закреплению навыков правильного употребления предлоги с помощью многократного повторения однотипных предложных конструкций и составления предложений по показу либо по

аналогии. Также автор считает, что для наиболее эффективного освоения значений предлогов предлагаются игровые задания, направленные на последовательное употребление предлогов с противоположным значением. Данные задания нужно включать в логопедические занятия, в занятия с воспитателем, а также при осуществлении домашних заданий с родителями [56].

И.А. Пронина описала работу по формированию предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности. Автор предлагает ряд игр на формирование навыка предложно-падежных конструкций, поскольку именно в этой деятельности осуществляется формирование речевой, личностной, моторной сферы, мыслительных и мнестических процессов, развитие самостоятельности, развитие способности регулировать собственное поведение. Автор статьи считает, что игровые действия необходимо включать в образовательную задачу, в процессе которой дошкольники увлечены замыслом игры и не замечают того, что они обучаются, хотя испытывают трудности при решении задач, поставленных в игровой форме. Поскольку предложения с предлогами являются трудными для детей, их освоение осуществляется достаточно продолжительный промежуток времени. Автор утверждает, что игру нужно организовывать так, чтобы смысловой центр речевого высказывания приходился на предлог. Необходимо отметить, что детей с общим недоразвитием речи обучают тому, что предлог является маленьким словом и имеет свое значение слово. Замена одного предлога другим изменяет не только смысл речевого высказывания, но меняет действие, производимое с предметом. Далее автор предлагает описание игр: «Веселое путешествие», игра с мячом «Добавь слова», «Исправь ошибки», «Солнечный зайчик», «Кто с кем? Кто с чем?». Цель рассматриваемых игр заключается в обучении детей навыков дифференциации в речи окружающих предлогов, правильному их значению, использованию их в своей речи, составлению распространенных

предложений с применением предлогов, формированию предложно-падежных конструкций в речи детей [65].

Учитель-логопед Е.Г. Алтынбаева рассматривает работу по формированию предложно-падежных конструкций и устранению нарушений познавательных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Автор считает, что данную работу необходимо проводить поэтапно.

Первый (подготовительный) этап включает работу над формированием пространственных представлений. Эту работу надлежит проводить не только на логопедических занятиях. Игровые приёмы и упражнения на тренировку зрительно-пространственного восприятия следует включать в игровую деятельность детей и режимные моменты.

Второй этап – работа над освоением лексических и грамматических значений предлогов. Последовательность такой работы двухступенчатая: вначале уточняются и конкретизируются знания детей о предлоге, как об отдельном слове, затем детей начинают знакомить с синтаксической ролью предлогов в контексте их значений.

Третий (закрепляющий) этап – работа по автоматизации навыков использования пространственных предлогов в речи детей [3].

А.В. Сальникова рассмотрела приемы работы над употреблением предложно-падежных конструкций дошкольниками с общим недоразвитием речи [69]. Автор обращает внимание на то, что работу по данному направлению необходимо проводить по нескольким этапам:

Первый этап – обучение ребёнка ориентировке на собственном теле (так называемая ориентировка «на себе»)

Второй этап – обучение ребёнка ориентировке в предметно-пространственном окружении (так называемая ориентировка «от себя»).

На каждом из этапов вводятся соответствующие предлоги, и после полного усвоения их значений педагог может переходить к обучению детей составлению предложно-падежных конструкций, непосредственно не связанных с ориентировкой «на себе» и «от себя». Усвоенные значения

предлогов переносятся в новую речевую ситуацию с адаптацией их к используемому речевому материалу.

Отдельное внимание следует обратить на то, что основную массу предлагаемых А.В. Сальниковой заданий и упражнений составляют игровые задания, что не только соответствует возрастным особенностям детей дошкольного возраста, но и позволяет педагогу осуществлять работу по формированию предложных конструкций в речи детей с общим недоразвитием речи в неявном виде. Выполняя задания и упражнения в игровой форме, дети легче усваивают необходимую информацию, а совершение ими ошибочных действий не сопряжено с переживанием детьми негативных эмоций, оно воспринимается как часть игры.

Согласно исследованиям В.А. Моисеевой, работа по формированию словоизменения у детей с общим недоразвитием речи реализуется с учетом закономерностей нормального онтогенеза взаимодействия в развитии лексической и грамматических сторон речи [57]. Автор выделяет три стадии формирования навыков словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи, описывает содержание логопедической работы для трёх частей речи: имён существительных, прилагательных и глаголов.

Первая стадия: развитие более продуктивных и простых по семантике форм;

Вторая стадия: формирование наименее продуктивных форм;

Третья стадия: закрепление наиболее трудных по семантике и внешнему оформлению, наименее продуктивных форм словоизменения.

Е.Г. Коновалова считает, что логопедическую работу по формированию у детей с общим недоразвитием речи предложно-падежных конструкций не следует выделять в качестве самостоятельного направления логопедической коррекции. Эта работа должна встраиваться в традиционно выделяемые направления: формирование импрессивной речи, развитие звукопроизношения и т.д. Другими словами, при таком подходе

формирование предложно-падежных конструкций фактически становится системообразующим фактором всей логопедической работы с детьми [44].

Так же, как названные выше авторы, Е.Г. Коновалова предлагает начинать работу по освоению детьми предлогов с совершенствования навыков пространственной ориентировки и решать эту задачу, используя организационные ресурсы режимных моментов и непосредственной образовательной деятельности детей в дошкольной образовательной организации. По справедливому замечанию автора, необходимо использовать любую возможность для закрепления у детей навыков ориентировки в собственном теле и окружающем их пространстве, в связи с чем предлагается подключать к этой работе родителей дошкольников (предлагать им игровые задания, которые могут выполняться детьми в домашней обстановке).

О.Д. Голубец придерживается мнения о том, что формирование предложных конструкций – это часть логопедической работы по формированию грамматического строя речи. Следовательно, в этой работе необходимо выделять три направления: формирование навыков словообразования, формирование навыков словоизменения и развитие мелкой моторики [25].

О.П. Паниной [73] разработан комплекс игровых приёмов, предназначенных для формирования предложных конструкций у детей с общим недоразвитием речи. По мнению автора, освоение детьми дошкольного возраста грамматического строя является сложной задачей даже для тех детей, у которых речевое развитие соответствует возрастным нормам. При нарушениях в речевом развитии эта задача многократно усложняется, в связи с чем при планировании соответствующей коррекционной работы предлагается ориентироваться на ведущий вид деятельности дошкольников – игру, что позволит сделать процесс овладения предложно-падежными конструкциями доступным для детей.

Н.П. Рудакова считает, что работу по формированию у детей с речевым недоразвитием предложных конструкций следует начинать с наблюдения над

смысловым значением предлогов. Такие наблюдения позволяют сформировать у детей представления о предлоге как об отдельном слове. Затем можно переходить к ознакомлению детей с синтаксической ролью предлогов [76].

Автор акцентирует внимание на том, что на этапе наблюдений над смысловым значением предлогов должны быть созданы условия для закрепления предлогов не только на уровне слухового восприятия и воспроизведения в речи, но и на уровне зрительного восприятия. В этой связи в своём диссертационном исследовании, посвящённом разработке и апробации авторского методического подхода к формированию предложных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, Н.П. Рудакова подробно описала систему работы с графическими схемами, обозначающими предлоги [76].

О.С. Яцель [93] предложена система обучения правильному употреблению предлогов в речи в старшем дошкольном возрасте, рассчитанная на два года. Задачи первого года обучения: усвоить приемы понимания значений простых предлогов, дифференцировки предлогов, конструировать предложения с предлогами. Задачи второго года обучения: усвоить приемы понимания сложных предлогов, дифференцировки сложных предлогов, учить анализу предложений с предлогами, обучать составлению предложений с предлогами по схемам. На занятиях важная роль отводится демонстрации действий, а так же сосредоточению внимания дошкольников на правильном произношении предлогов и окончаний имен существительных, употребляемых с предлогом [66].

В последнее время широкую популярность стали приобретать интерактивные игры, которые включаются в традиционную структуру логопедических занятий в качестве инновационных элементов. Так, большой популярностью пользуется комплекс интерактивных игр «Веселые котята» М.Г. Власовой [16], разработанный для детей 4-6 лет, но пригодный и к

использованию в работе с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Данный комплекс нацелен на решение следующих задач:

- формирование навыка правильного употребления предлогов в речи, их комбинирования с именами существительными разных склонений, родов и чисел;
- уточнение и конкретизация пространственных представлений, выражаемых в речи при помощи предлогов;
- формирование умения различать предлоги, которые используются в одинаковых значениях;
- формирование зрительных образов предлогов;
- тренировка зрительного восприятия, внимания, памяти;
- устранение погрешностей и ошибок в грамматическом оформлении речевых высказываний;
- стимулирование речевой активности детей с опорой на положительное отношение к логопедическим занятиям.

Для формирования предложно-падежных конструкций и выработку правильного употребления предлогов в речи направлены интерактивные игры, размещённые на специализированном Интернет-портале для педагогов и родителей «Мерсибо» [43]. Например, игра «Кто за кем?» способствует отработке пространственных предлогов со значением места и времени. Игра «Рюкзак туриста» позволяет улучшать ориентировку ребёнка в пространстве и осваивать употребление всей группы предлогов со значением местоположения, а также со значением цели действия. Игра «Королевский указ» хорошо тренирует способность детей воспринимать состав предложения на слух, обнаруживать ошибки в построении грамматических конструкций и исправлять их.

Обобщая результаты рассмотрения авторских подходов к организации логопедической работы по формированию у детей с общим недоразвитием речи лексико-грамматических конструкций, мы можем отметить такую ярко выраженную тенденцию, как придание специалистами особого значения

формированию у детей пространственных представлений. Обычно для этих целей рекомендуется использовать игровые задания и упражнения, обширный перечень которых представлен в публикациях названных выше авторов.

Вместе с тем, современная логопедическая наука предоставляет логопедам-практикам возможность применения в своей работе специализированного инструментария, позволяющего тренировать пространственную ориентировку, закреплять смысловое значение предлогов и их употребление в речи одновременно.

Среди современных методик по формированию пространственных и временных представлений и лексики особый интерес представляет метод мануального моделирования предлогов Л.А. Брюховских [15] с разработанными в нём дидактическими приемами, способствующими умению выражать пространственные отношения в речи. Приемы ручного моделирования предлогов созданы с надлежащим учетом необыкновенной роли руки в освоении пространства и выступают возможностью материализации пространственных отношений. Например, понятие «сквозь» предлагается смоделировать следующим образом: растопыренные пальцы одной руки проходят через растопыренные пальцы другой руки. Наглядная ситуация помогает лучшему усвоению предложных конструкций.

Итак, формирование навыка использования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи представляет собой длительный и объективно сложный процесс, требующий правильной поэтапной организации педагогами различного профиля. Нужно придерживаться конкретного логического порядка: знакомство с понятием о предлоге, объяснение значения каждого предлога, обучение дифференциации предлоги, сочетания с необходимыми флексиями, использование предлогов в своей речи.

Выводы по 1 главе

1. Понятием «предлоги» обозначаются служебные слова, которые используются в речи в составе словосочетаний для выражения отношений между объектами, между объектом и выполняемым с ним действием, между объектом и его признаком, падежных форм слов используемых в качестве наименований объектов (имён существительных, местоимений, числительных).

2. Использование предлогов в устной речи у детей, психофизиологическое развитие которых протекает в соответствии с возрастными нормами, не вызывает затруднений. Способность использовать предлоги в разных значениях формируется постепенно. Первыми осваиваются предлоги, понимание значения которых доступно ребёнку на уровне наглядного восприятия. К ним относятся предлоги, выражающие пространственные отношения, определительные и отношения совместности. Позднее вырабатывается способность к пониманию и употреблению в речи тех предлогов, которые служат для обозначения отношений без опоры на наглядное восприятие. К ним относятся предлоги с целевым значением, значением времени, а также пространственные с переносным значением.

3. У дошкольников с общим недоразвитием речи процесс формирования предложно-падежных конструкций нарушен, хотя последовательность усвоения предлогов точно такая же, как у детей, не имеющих речевых дефектов. Это выражается, прежде всего, в упрощённом выражении грамматических значений без использования предлогов и изменения окончаний слов, употребляемых в словосочетаниях в косвенных падежах. У таких детей наблюдается смешение предлогов и флексий, что искажает и произносительную сторону их устной речи, и смысловую. В качестве причин нарушения процесса формирования предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи выступают недостаточная сформированность оптико-пространственных представлений и ориентировки в пространстве. Именно поэтому для дошкольников с общим недоразвитием

речи очень сложным является освоение значения и способов употребления предлогов, выражающих пространственные отношения.

4. Логопедическая работа по освоению детьми с общим недоразвитием речи предлогов и формированию у них умения выстраивать предложно-падежные конструкции является неотъемлемой частью работы по развитию у них импрессивной речи, пополнению и активизации словарного запаса, развитию грамматического строя речи, формированию связной речи, обучению грамоте. Логопедическая коррекция предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи осуществляется поэтапно. Прежде всего, необходимо сформировать у детей смысловое значение предлогов как отдельных слов, затем продемонстрировать и добиться усвоения детьми правильных падежных форм имён существительных, употребляемых в сочетании с разными предлогами. После этого необходимо научить детей дифференцировать предлоги, и после этого уже вводить употребление предложно-падежных конструкций в составе фраз, а затем – текста. Такая работа требует применения наглядных опорных схем и моделей. Обязательным элементом логопедической работы по формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи предложно-падежных конструкций является совершенствование пространственной ориентировки.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Организация и содержание констатирующего эксперимента

На основании теоретических сведений о закономерностях и особенностях процесса формирования предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с нарушениями в речевом развитии, о существующих подходах к организации логопедической работы по формированию предложных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня нами было проведен констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровневые особенности и качественное своеобразие нарушений предложных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципальной бюджетной дошкольной образовательной организации компенсирующего вида в г. Красноярске период с февраля 2022 по март 2022 года. В настоящее время основной образовательной программой детского сада является адаптированной образовательной программой дошкольного образования для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

В констатирующем эксперименте принимали участие две группы воспитанников: 10 детей старшего дошкольного возраста с нормотипичным речевым развитием (контрольная группа); 20 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа).

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии:

1. Возраст – все участники достигли возраста от 5,5 до 6 лет.

2. Характер дефекта – все участники имеют заключение общим недоразвитием речи III уровня.

В контрольную группу вошли дети с нормальным речевым развитием. При наблюдении за детьми можно отметить, что дети развиваются нормально, согласно возрасту. Дети активные, достаточно контактные и общительные, с удовольствием принимающие участие в исследовании. С легкостью переключались с одного задания на другое, задавали уточняющие вопросы по ходу обследования. Речь детей развернутая.

На основе изучения клинико-психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдения за детьми, бесед с педагогами и родителями были получены следующие сведения об участниках экспериментальной группы.

В анамнезе большинства детей ЭГ можно отметить вредные факторы, влияющие на развитие ребенка в пренатальном, натальном и постнатальном периоде. Угрозы выкидыша (1 ребенок), токсикозы 1-ой либо 2-ой половины беременности (у 5-х детей), асфиксия при родах (2 детей), недоношенность либо незрелость ребенка при рождении (2 детей), повышенное внутричерепное влияние (1 ребенок), обвитие плода пуповиной (1 ребенок).

В постнатальном периоде обнаруживалась соматическая ослабленность (4 детей), нередкие инфекционные и простудные болезни (5 детей), аллергические реакции (1 ребенок). В результате дети соматически ослабленные, часто болеющие воспалительными и ЛОР заболеваниями.

Снижение зрительного анализатора разной степени были обнаружены у 2-х дошкольников экспериментальной группы. По заключению психоневролога, интеллектуальная сфера в пределах возрастной нормы.

Согласно данным медицинской документации, физическое развитие у части детей происходило с отклонениями от возрастных норм. Так, у 5 человек зафиксированы более поздние, в сравнении с морфофункциональными нормативами развития, удержание головы, сидение, начало ходьбы.

У 7 человек существенно нарушено состояние крупной моторики, что проявляется в мышечном гипертонусе, скованности движений, слабой

скоординированности движений при беге и в прыжках. Ещё 8 человек имеют в анамнезе отдельные нарушения точности и координации движений, замедленная скорость выполнения двигательных действий.

Мелкая моторика нарушена у 8 человек, у которых отмечается недостаточная точность, быстрота и скоординированность тонких движений при манипулировании предметами и выполнении бытовых операций.

У всех детей экспериментальной группы имеется задержка в развитии речевой моторики: начало появления первых слов датируется полуторалетним возрастом, а первых фраз – возрастом в 2 с половиной года.

У 6 человек неправильный прикус и деформации в строении зубного ряда.

Артикуляционная моторика отличается недостаточным объёмом и точностью артикуляционных движений, нарушениями тонуса оральной мускулатуры по разным типам (гипертонус, гипотонус, смешанный тонус), явлением гиперсаливации, наличием синкинезий.

Интенсивность голоса нарушена у 5 человек (в 3-х случаях голос слишком тихий, в 2-х – слишком громкий). Темп речевой деятельности у 7 детей экспериментальной группы нормальный, и у 3 человек – замедленный.

У 7 человек общее звучание речи оценивается как монотонное и слабо выразительное. У 4-х дошкольников обусловлено стертой формой дизартрии. У 3-х испытуемых с общим недоразвитием речи комбинируется с моторной алалией.

У детей отмечалась эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость, отвлекаемость, снижена концентрация внимания, недостаточная целенаправленность при выполнении заданий, трудности при переключении с одного задания на другое. Тем не менее, дети общительные, легко шли на контакт. У детей отмечается достаточно развернутая речь, но наблюдается неточное употребление некоторых слов, встречаются аграмматизмы чаще, проявляющиеся в неправильном употреблении предложных конструкций, в согласовании имен существительных с именами

прилагательными и именами числительными. Нарушения звукопроизношения проявляются в нарушениях произношения свистящих, шипящих (межзубное), сонорных Л-ЛЬ, Р-РЬ, присутствуют замены звуков.

На основании рекомендаций территориальной психолого-медико-педагогической комиссии дети обучаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с сентября 2021, до этого момента 100 % участников (10 человек) посещали дошкольное образовательное учреждение и обучались в группе общеразвивающей направленности. Все дети посещают логопедические занятия, как индивидуальные, так и подгрупповые и фронтальные.

Организация констатирующего эксперимента: предполагала последовательное выполнение работы в рамках трех этапов:

I этап – изучение медицинской и психолого-педагогической документации: заключения психолого-медико-педагогической комиссии, педагогической характеристики речевой карты на каждого ребенка, имеющихся рекомендаций и выписок из заключений специалистов (невролога, офтальмолога, оториноларинголога);

II этап – проведение логопедического обследования детей с общим недоразвитием речи с целью оценки актуального состояния сформированности у них предложных конструкций. На этом этапе изучалась литература, согласно теме исследования, формулировалась гипотеза исследования с целью и задачами эксперимента. Осуществлялся подбор и адаптация диагностического инструментария. Подробно изучены диагностические методики Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой [11], Н.П. Рудаковой [67], в которых учитываются речевого нарушения, особенности овладения различными видами деятельности, речевое развитие и возраст детей. При выполнении каждого задания ребенку будет предъявляться подробная инструкция. В случае необходимости инструкция будет предъявляться повторно. Определены направления исследования предложных

конструкций: понимание смысла пространственных предлогов, способность использовать предложных конструкции во фразовой речи и владение навыком употребления предложных конструкций в связной речи.

III этап – анализ результатов, полученных в процессе диагностики в экспериментальной и контрольной группах, подготовка выводов, значимых для дальнейшей разработки логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Адаптация диагностических методик Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой [11], Н.П. Рудаковой [67] позволила составить диагностическую программу, включающую три серии заданий:

- 1) Задания на оценку понимания детьми пространственных предлогов;
- 2) Задания на выявление и оценку способности оперировать предложно-падежными формами во фразовой речи;
- 3) Задания на оценку умения детей правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи.

Серия 1 «Понимание пространственных предлогов детьми».

Цель: определить правильность понимания ребенком смыслового значения предлогов, умения ребенка самостоятельно называть пространственные предлоги, а также дифференцировать их.

Задание 1.

Цель: обследовать у ребенка понимание пространственных предлогов.

Инструкция: Положи карандаш на книгу, под книгу, в книгу, за книгу, перед книгой, около книги; поддержи карандаш над книгой; возьми кубик из коробки; отойди от стола; пройди и встань у окна; пройди по линии; подойди к столу; возьми книгу с полки; достань мячик из-под стола; выйди из кабинета и выгляни из-за двери; встань между стульями; перешагни через линию;

Критерии оценки:

2 балла – ребенок быстро и самостоятельно выполняет задание, правильно понимает значение пространственных предлогов.

1 балл – ребенок выполняет задание медленно, с помощью взрослого, испытывает трудности в понимании значения пространственных предлогов.

0 баллов – ребенок не может выполнить задание, не использует помощь взрослого, постоянно ошибается при выполнении инструкций.

Задание 2.

Цель: выявить умение ребенка самостоятельно называть пространственные предлоги.

Инструкция: Посмотри внимательно, и скажи, что я делаю, употребляя при этом соответствующие предлоги.

Логопед проделывает все «манипуляции», описанные в серии 1, задание 1.

Критерии оценки:

2 балла – ребенок быстро и самостоятельно выполняет задание, правильно называет пространственные предлоги, не допустил ошибок.

1 балл – ребенок выполняет задание медленно, с помощью взрослого, испытывает трудности в правильном назывании пространственных предлогов, допустил несколько ошибок.

0 баллов – ребенок не может выполнить задание, не использует помощь взрослого, постоянно ошибается при выполнении инструкций.

Задание 3:

Цель: выявить умение детей дифференцировать пространственные предлоги.

Инструкция: Найди ошибку.

А) Сидит дед в печи,

А дрова на печи.

Б) Над столом - табурет,

Под столом - портрет.

В) Шубу сняли из вешалки.

Вылили воду с ведра.

Г) Овечки – в речке,

Караси – У речке.

Д) Катя подошла от дерева.

Заяц ускакал к лисе.

Е) Лена вышла из-под магазина.

Мама достала тапочки из кровати.

Ж) Машина выехала из угла.

Письмо достали из-за ящика.

З) На столе- сапожки

Под столом -лепешки.

И) По вагонам рельсы шли,

Реки через мост легли.

Критерии оценки:

2 балла – ребенок быстро, самостоятельно и без ошибок выполняет задание, правильно дифференцирует пространственные предлоги.

1 балл – ребенок выполняет задание медленно, с помощью взрослого, испытывает трудности при различении пространственных предлогов, допустил некоторые ошибки.

0 баллов – ребенок не может выполнить задание, не использует помощь взрослого, постоянно ошибается при выполнении задания.

Уровень сформированности понимания пространственных предлогов, их самостоятельного названия и дифференциации:

Высокий уровень (1,4-2 балла) – ребенок быстро и самостоятельно выполняет задание, правильно понимает значение пространственных предлогов, самостоятельно называет и дифференцирует их.

Средний уровень (0,7-1,3 баллов) – ребенок выполняет задание медленно, с помощью взрослого, испытывает трудности в понимании значения пространственных предлогов, допускает ошибки в самостоятельном их назывании и дифференциации.

Низкий уровень (0-0,6 баллов) – ребенок самостоятельно не может выполнить задание, не всегда использует помощь взрослого, часто ошибается

при выполнении инструкций, не понимает значения пространственных предлогов, не может самостоятельно называть и дифференцировать предлоги.

Серия 2 «Владение предложно-падежными формами во фразовой речи».

Цель: выявить умение составлять предложения по картинкам, используя предложно-падежную конструкцию, а также умение ребенка правильно подбирать предлог по смыслу, в соответствии с падежным окончанием и умение ребенка самостоятельно изменять окончания имени существительного, связанного с предлогом, при составлении предложения.

Задание 1.

Цель: выявить умение ребенка составлять предложения по картинкам, используя предложно-падежную конструкцию.

Инструкция: Посмотри на картинки и скажи, что на них нарисовано.

Критерии оценки:

2 балла – ребенок быстро и самостоятельно составляет предложения по картинкам, используя правильную предложно-падежную конструкцию.

1 балл – ребенок выполняет задание медленно, с помощью взрослого, затрудняется подобрать нужную предложно-падежную конструкцию для составления предложения по картинке.

0 баллов – ребенок не может выполнить задание, не всегда использует помощь взрослого, часто ошибается при выполнении инструкций и подборе предложно-падежной конструкции.

Задание 2.

Цель: выявить умение ребенка правильно подбирать предлог по смыслу, в соответствии с падежным окончанием.

Инструкция: послушай фразу и подумай, какое «маленькое слово» необходимо вставить.

Лампа висит ... столом.

Мяч закатился ... стул.

Птичка слетела ... ветки.

Игрушки висят ... елке.

Хлеб продают ... магазине.

Заяц спрятался ... деревом.

Птенец выпал ... гнезда.

Мышка убегает ... кошки.

Мальчик идет ... дороге. Полку прибивают ... стене.
 Кот выглядывает ... кровати. Машина выехала ... угла.
 Саша стал ... двумя деревьями. Девочка прыгает ... скакалку.
 Цветы растут ... домом. Щенок живет ... Наташи.
 Маша остановилась ... школы.

Критерии оценки:

2 балла – ребенок быстро, самостоятельно и без ошибок выполняет задание, правильно подбирает предлоги по смыслу, в соответствии с падежным окончанием.

1 балл – ребенок выполняет задание медленно, с помощью взрослого, затрудняется подбирать пространственные предлоги по смыслу, в соответствии с падежным окончанием.

0 баллов – ребенок не может выполнить задание, не всегда использует помощь взрослого, часто ошибается при выполнении задания.

Задание 3.

Цель: выявить умение ребенка самостоятельно изменять окончания имени существительного, связанного с предлогом при составлении предложения.

Инструкция: Составь из слов предложение.

Ваза, стоять, на, стол. Яблоки, лежат, в, корзина.
 Магазин, находится, около, дом. Идти, мама, за, хлеб.
 Грибы, расти, под, дерево. Корабль, плыть, по, море.
 Наташа, подойти, к, доска. Колобок, убежать, от, волк.
 Дом, стоять, у, дорога. Лиса, вылезать, из, нора.
 Бабочка, слететь, с, цветок. Самолет, пролететь, над, лес.
 Тетрадь, достать, из-под, книга. Щенок, выглядывать, из-за забор.
 Оля, стоять, между, пальмы. Мяч, перелететь, через, сетка.
 Сад, расти, перед, школа.

Критерии оценки:

2 балла – ребенок быстро, самостоятельно и без ошибок выполняет задание, правильно изменяет окончание имени существительного, связанного с предлогом при составлении предложения.

1 балл – ребенок выполняет задание медленно, с помощью взрослого, затрудняется изменять окончание имени существительного, связанного с предлогом при составлении предложений, допустил несколько ошибок.

0 баллов – ребенок не может выполнить задание, не всегда использует помощь взрослого, часто ошибается при выполнении инструкции, неверно изменяет падежное окончание.

Уровень сформированности предложно-падежных форм во фразовой речи.

Высокий уровень (1,4-2 балла) – ребенок быстро и самостоятельно выполняет задание, правильно составляет предложения по картинкам, используя предложно-падежную конструкцию, подбирает предлоги по смыслу, в соответствии с падежным окончанием, а также изменяет окончания имени существительного, связанного с предлогом, составляя фразу, не допускает ошибок.

Средний уровень (0,7-1,3 балла) – ребенок выполняет задание медленно, с помощью взрослого, испытывает трудности в выборе правильной предложно-падежной конструкции при составлении предложения по картинкам, затрудняется в подборе предлога в зависимости от смысла и падежного окончания, а также при изменении окончания имени существительного, связанного с предлогом, допускает несколько ошибок.

Низкий уровень (0-0,6 баллов) – ребенок самостоятельно не может выполнить задание, не всегда использует помощь взрослого, часто ошибается при выполнении инструкций, при составлении предложения по картинкам не всегда правильно использует предложно-падежную конструкцию, затрудняется в подборе предлога по смыслу, в соответствии с падежным окончанием, а также в изменении окончания имени существительного, связанного с предлогом при составлении фразы.

Серия 3 «Умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи».

Цель: выявить уровень сформированности правильного употребления предложно-падежных конструкций в связной речи.

Задание 1:

Цель: выявить умение употреблять по смыслу предложно-падежные конструкции в повествовательном тексте.

Инструкция: Слушай внимательно текст, повтори его, вставляя нужные «маленькие слова». Текст читается дважды, перед повторным чтением говорится об обязательном использовании предлогов в пересказе. В случае возникновения затруднений в запоминании текста логопед читает повторно каждое предложение отдельно.

Лето. Петя и Маша приехали ... каникулы ... деревню ... бабушке. ... деревни протекает река, а ... ней густой лес. Перешел ... речку – и ты ... лесу. Часто ходят дети ... лес ... грибами и ягодами. Мелькают ... деревьями их белые панамки. Удивленно смотрит ... ветки белка, выглядывает ... сосны заяц: «Кто так шумит?». Хорошо ... лесу. Вон шляпка гриба торчит ... коряги. Но корзины уже полны. Пора домой. Не забыли Петя и Маша принести ... леса подарок ... бабушки. Они сделали букет ...цветов.

Критерии оценки:

2 балла – ребенок быстро, самостоятельно и без ошибок выполняет задание, правильно, по смыслу употребляет предложно-падежные конструкции при пересказе текста.

1 балл – ребенок выполняет задание медленно, с помощью взрослого, затрудняется подобрать предлог по смыслу при пересказе текста, допускает несколько ошибок.

0 баллов – ребенок не может выполнить задание, не всегда использует помощь взрослого, часто ошибается при выполнении инструкции, неверно подбирает предлог по смыслу, при пересказе текста.

Уровень сформированности правильного употребления предложно-падежных конструкций в связной речи:

Высокий уровень (1,4-2 балла) – ребенок быстро и самостоятельно выполняет задание, правильно по смыслу употребляет предложно-падежные конструкции при пересказе текста, не допускает ошибок.

Средний уровень (0,7-1,3 баллов) – ребенок выполняет задание медленно, с помощью взрослого, испытывает трудности в подборе предлога по смыслу при пересказе текста, допускает некоторые ошибки.

Низкий уровень (0-0,6 баллов) – ребенок самостоятельно не может выполнить задание, не всегда использует помощь взрослого, часто ошибается при выполнении задания, неправильно употребляет предложно-падежные конструкции при пересказе текста.

Уровень сформированности предложно-падежных конструкций:

Высокий уровень (1,4-2 балла) – ребенок быстро, самостоятельно и без ошибок выполняет задания; правильно называет пространственные предлоги и понимает значение этих предлогов; верно подбирает предлоги по смыслу и соответствующие падежным окончаниям; умеет дифференцировать предлоги, а также употребляет окончания имен существительных в соответствии с предлогами; правильно употребляет по смыслу предложно-падежные конструкции в повествовательном тексте; составляет предложения по картинкам, используя верную предложно-падежную конструкцию; не допускает ошибок.

Средний уровень (0,7-1,3 баллов) – ребенок выполняет задание медленно, с помощью взрослого; не всегда использует правильную предложно-падежную конструкцию при составлении предложения по картинкам; затрудняется в назывании пространственных предлогов, в подборе их по смыслу, в соответствии с падежным окончанием. Испытывает сложности в употреблении окончания имен существительных, связанного с предлогами; плохо дифференцирует пространственные предлоги,

затрудняется в подборе по смыслу предложно-падежные конструкции при пересказе повествовательного текста.

Низкий уровень (0-0,6 баллов) – ребенок самостоятельно не может выполнить задания, не всегда использует помощь взрослого, постоянно ошибается при выполнении инструкций; не может назвать пространственные предлоги, подобрать их по смыслу, в соответствии с падежным окончанием; не всегда правильно употребляет окончания имен существительных, связанных с предлогами; не умеет дифференцировать пространственные предлоги, не всегда использует правильную предложно-падежную конструкцию при составлении предложения по картинкам; не всегда правильно употребляет по смыслу предложно-падежные конструкции при пересказе повествовательного текста.

2.2 Анализ экспериментальных данных исследования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

В результате проведенного исследования, полученные данные были систематизированы, проведен количественный и качественный анализ результатов.

На рисунке 1 можно увидеть анализ результатов понимания пространственных предлогов у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

Как видно из гистограммы (Рисунок 1), в первом блоке заданий, в которой нами изучалось понимание пространственных предлогов, большинство (80%; 8 чел.) детей, входящих в состав контрольной группы продемонстрировали высокий уровень сформированности исследуемого свойства. Выполнение детьми этой категории диагностических заданий осуществлялось быстро и самостоятельно. Дошкольники с высоким уровнем понимают значение всех пространственных предлогов, умеют составлять с

ними предложены конструкции для использования в собственной речи, правильно дифференцируют значения пространственных предлогов.

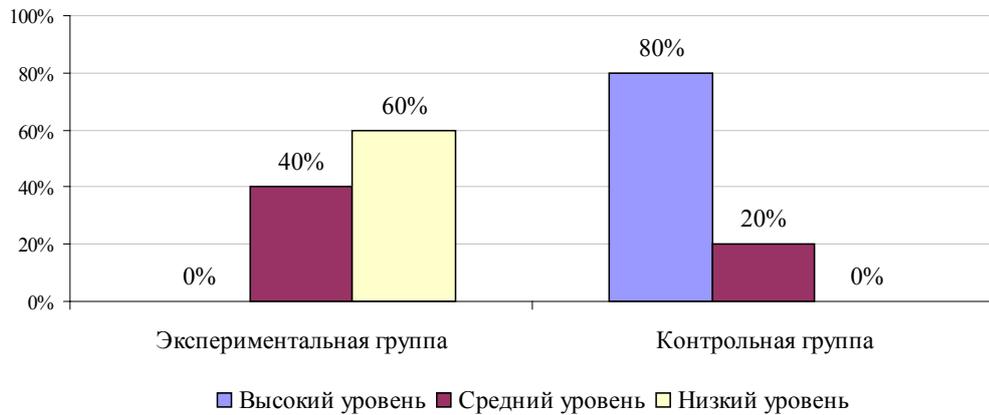


Рисунок 1 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития понимания пространственных предлогов (%)

Остальные 20% (2 чел.) дошкольников контрольной группы продемонстрировали средний уровень понимания предлогов с пространственным значением. Среди детей, вошедших в состав экспериментальной группы, обладателей среднего уровня исследуемого свойства 40% (4 чел.). Выполнение диагностических заданий этими детьми осуществлялось в замедленном темпе, им требовалась помощь со стороны взрослого, особенно когда нужно было заметить допущенные ошибки и исправить их. Понимание значений пространственных предлогов и их дифференциация вызывают у таких детей затруднения, а использование пространственных предлогов в самостоятельных речевых высказываниях сопровождается допущением ошибок, попытками подобрать подходящий предлог методом перебора.

Наибольшую долю (60%; 6 чел.) в экспериментальной группе составляют старшие дошкольники с низким уровнем понимания пространственных предлогов. Самостоятельное выполнение диагностических заданий им недоступно, но и помощь, оказываемая таким детям взрослым, малопродуктивна. Трудности в понимании значений пространственных

предлогов, ошибки в их дифференцировании и использовании в самостоятельной речи носят систематический характер.

Анализ результатов, полученных в процессе выполнения детьми диагностических заданий первой серии, позволяет утверждать, что успешность выполнения каждого из них в обеих группах старших дошкольников различается.

Так, при выполнении первого задания, 80% (8 чел.) детей контрольной группы правильно определили значения всех пространственных предлогов. Задание выполнялось ими самостоятельно, в быстром темпе, стимулирующей помощи со стороны взрослого, равно как повторно предъявления инструкций, им не потребовалось. В экспериментальной группе не оказалось детей, которые смогли бы выполнить это задание на высоком уровне успешности.

У 20% (2 чел.) детей контрольной группы зафиксирован средний уровень понимания пространственных предлогов. Выполнение ими задания осуществлялось в замедленном темпе, потребовалась помощь со стороны взрослого. Понимание значения части пространственных предлогов у детей этой категории затруднено. Доля детей экспериментальной группы, выполнивших первое задание первой серии на среднем уровне, составила 70% (7 чел.).

Низкий уровень способности к пониманию значений пространственных предлогов в контрольной группе не представлен, в то время как в экспериментальной группе таких детей 30% (3 чел.). Понимание этой категорией детей значения пространственных предлогов сопряжено с серьёзными затруднениями, которые не преодолеваются даже при наличии стимулирующей и содержательной помощи со стороны взрослого.

Успешность выполнения второго задания первой серии в контрольной группе оказалась немного выше, чем первого задания. Высокий уровень сформированности в речи детей названий пространственных предлогов свойственен 90% (9 чел.) воспитанников контрольной группы, и только у 10% (1 чел.) наблюдались отдельные трудности с называнием пространственных

предлогов, которые преодолевались ребёнком при наличии помощи со стороны взрослого.

В экспериментальной группе подавляющее большинство (90%; 9 чел.) детей справились с выполнением этого диагностического задания на среднем уровне успешности, и 10% (1 чел.) – на низком уровне. Однако в целом успешность выполнения диагностической пробы на название пространственных предлогов в этой группе испытуемых оказалась выше, чем результативность выполнения первого задания этой серии.

Анализируя результаты задания на дифференциацию пространственных предлогов можно отметить, что 60% детей (6 чел.) КГ справились с заданием без каких-либо сложностей. 40% детей (4 чел.) КГ и у 70% детей (7 чел.) ЭГ неуверенно себя вели на протяжении всего задания, иногда уходили от заданной инструкции. Для них был характерен замедленный темп выполнения, трудности при различении пространственных предлогов. Встречались случаи, когда дети не выполняли задание (30% детей (3 чел.) ЭГ).

На рисунке 2 можно увидеть анализ результатов владения предложно-падежными формами во фразовой речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

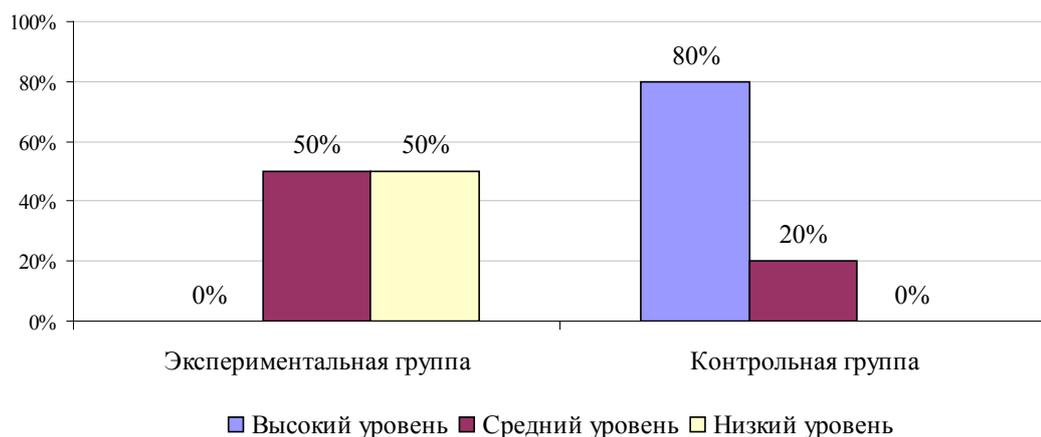


Рисунок 2 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития владения предложными формами во фразовой речи (%)

Как видно из гистограммы (Рисунок 2), во втором блоке заданий, в которой нами изучалось владение предложными формами во фразовой речи,

80% детей (8 чел.) КГ показали высокий уровень. Для них было характерно быстрое и самостоятельное выполнение задания, правильное составление предложений по картинкам, используя предложно-падежную конструкцию. Дошкольники подбирали предлоги по смыслу, в соответствии с падежным окончанием, а также изменяли окончания имени существительного, связанного с предлогом, составляя фразу, не допускали ошибок. У 20% детей (2 чел.) КГ и 50% детей (5 чел.) ЭГ обнаруживался средний уровень. В эту группу вошли дети, которые медленно выполняли задание, у них отмечались сложности при изменении окончаний имени существительного, связанного с предлогом при составлении предложений. Для 50% детей (5 чел.) ЭГ характерен низкий уровень. Эти дети не могли выполнить задание, не всегда использовали помощь взрослого, часто ошибались при выполнении инструкции, неверно изменяли падежное окончание.

Анализируя полученные данные в ходе выполнения задания на умение составлять предложения по картинкам, используя предложно-падежную конструкцию, отметим, что у 70% детей (7 чел.) КГ обнаруживалось достаточно успешное выполнение. 30% детей (3 чел.) КГ и 90% детей (9 чел.) сложности. Они положительно отнеслись к выполнению задания, у них наблюдались ошибки, связанные с подбором нужной предложно-падежной конструкции для составления предложения по картинке. У 10% детей (1 чел.) ЭГ обнаруживалась невозможность выполнения задания.

Исходя из результатов задания на умение правильно подбирать предлог по смыслу, в соответствии с падежным окончанием, необходимо отметить безошибочное выполнение у 70% детей (7 чел.) КГ. 30% детей (3 чел.) КГ и 70% детей (7 чел.) ЭГ нуждались в незначительной помощи экспериментатора, они воспринимали инструкцию неточно и фрагментарно. Для детей характерны трудности при подборе пространственных предлогов по смыслу, в соответствии с падежным окончанием. В остальных случаях (20% детей (2 чел.) ЭГ) выполнение задания не завершалось успехом.

Правильное выполнение задания на умение самостоятельно изменять окончания имени существительного, связанного с предлогом при составлении предложения было обнаружено у 80% детей (8 чел.) КГ. Данное задание вызывало сложности у 20% детей (2 чел.) КГ и 80% детей (8 чел.) ЭГ. У этих детей отмечались ошибки при изменении окончаний имени существительного, связанного с предлогом при составлении предложений. Однако, наблюдалась категория детей (20% детей (2 чел.) ЭГ), у которых обнаруживалась безразличное отношение к выполнению задания.

На рисунке 3 можно увидеть анализ результатов умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 3), в третьем блоке заданий, в которой нами изучалось умение правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи, 80 % детей (8 чел.) контрольной группы продемонстрировали высокий уровень сформированности исследуемого свойства. Для таких детей характерно самостоятельное выполнение задания в быстром темпе. Дети этой категории правильно подбирают предлоги по смыслу и употребляют при пересказе текста соответствующие предложно-падежные конструкции. Отдельные ошибки, допущенные частью детей, обладающих высоким уровнем сформированности умения использовать речевые конструкции с предлогами в связной речи, замечались и исправлялись ими самостоятельно, без помощи со стороны взрослого.

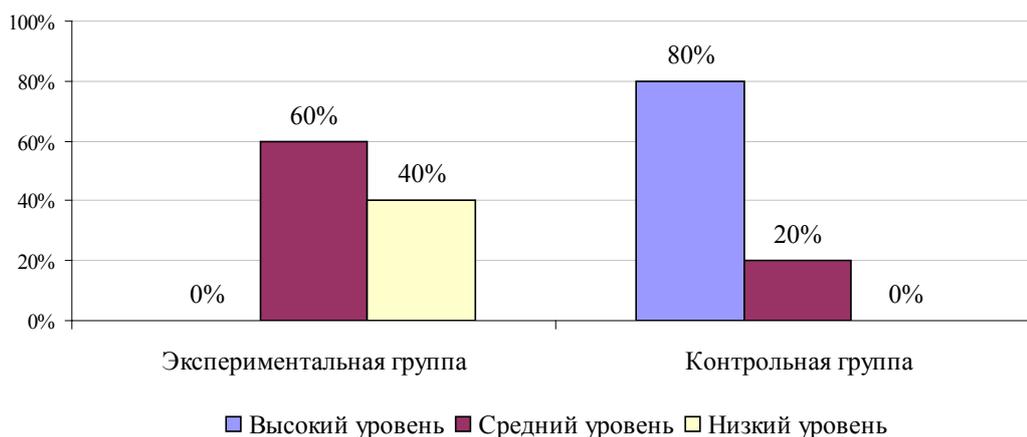


Рисунок 3 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи (%)

20% (2 чел.) детей контрольной группы продемонстрировали средний уровень выраженности способности к употреблению предложно-падежных конструкций в связной речи. В экспериментальной группе доля детей со средним уровнем исследуемого свойства составила 60% (2 чел.). Выполнение задания осуществлялось детьми этой категории в замедленном темпе, им потребовалась помощь со стороны взрослого. Дети со средним уровнем сформированности умения использовать в связной речи предложно-падежные конструкции испытывают затруднения в самостоятельном подборе подходящих по смыслу предлогов и употреблении при пересказе текста соответствующих предложно-падежных конструкций. Ошибки, которые допускались ими по ходу выполнения диагностического задания, исправлялись только после подсказки.

Для 40% (4 чел.) детей экспериментальной группы употребление предложно-падежных конструкций в связной речи оказалось малодоступным. Такие дети систематически испытывают трудности в подборе подходящих по смыслу предлогов и употреблении при пересказе текста соответствующих предложно-падежных конструкций.

На рисунке 4 можно увидеть итоговое распределение старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности в их речи предложно-падежных конструкций.

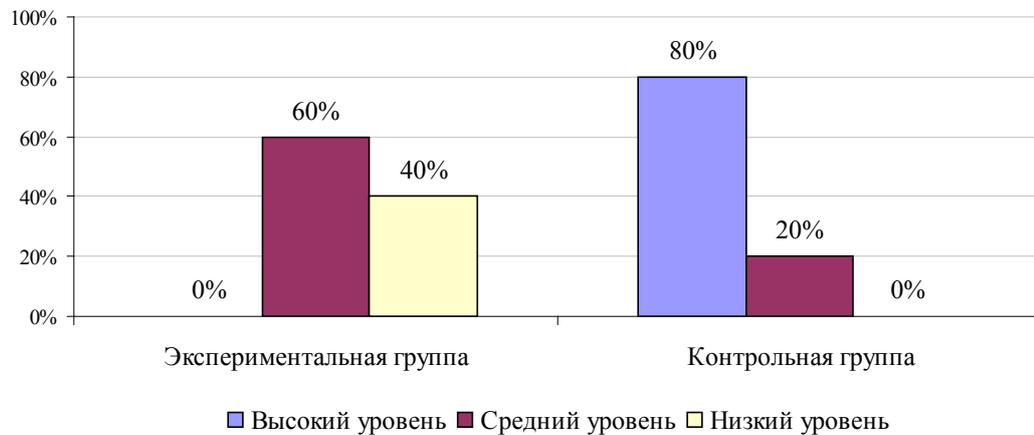


Рисунок 4 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития предложных конструкций (%)

Исходя из сведений, представленных на распределительной гистограмме на рисунке 4, итоговое распределение старших дошкольников по уровням сформированности в их речи предложных конструкций в экспериментальной и контрольной группах имеет существенные различия.

В контрольной группе 80% (8 чел.) детей обладают высоким уровнем сформированности предложно-падежных конструкций. Выполнение детьми этой категории диагностических заданий осуществлялось быстро и самостоятельно. Дети понимают значение всех пространственных предлогов, умеют составлять с ними предложные конструкции для использования в собственной речи, правильно дифференцируют значения пространственных предлогов. Высокий уровень сформированности предложно-падежных конструкций свидетельствует об умении таких детей использовать предложно-падежные конструкции для составления предложений с опорой на наглядность (сюжетные картинки), подбирать предлоги в соответствии с их смысловым значением, ориентируясь на падежное окончание имени существительного, осуществлять операцию словоизменения по падежам в

процессе составления предложений с предложно-падежными конструкциями. Обладатели высокого уровня правильно подбирают предлоги по смыслу и употребляют при пересказе текста соответствующие предложно-падежные конструкции. Некоторыми детьми этой категории допускались единичные ошибки, которые исправлялись ими самостоятельно.

В экспериментальной группе обладателей высокого уровня сформированности предложно-падежных конструкций не выявлено.

У 20% (2 чел.) старших дошкольников контрольной группы зафиксирован средний уровень сформированности предложно-падежных конструкций. В экспериментальной группе таких детей втрое больше – 60 % (6 чел.) от общей численности выборки. Выполнение детьми этой категории диагностических заданий осуществлялось в замедленном темпе, им требовалась помощь со стороны взрослого. Понимание старшими дошкольниками со средним уровнем значений пространственных предлогов и их дифференциация вызывают затруднения, использование пространственных предлогов в самостоятельных речевых высказываниях сопровождается допущением ошибок. Дети затрудняются в самостоятельном использовании предложных конструкций для составления предложений с опорой на наглядность (сюжетные картинки), подборе предлогов в соответствии с их смысловым значением на основе ориентации на падежное окончание имени существительного, осуществлении операций словоизменения по падежам в процессе составления предложений с предложно-падежными конструкциями. Затруднения возникают и в самостоятельном подборе подходящих по смыслу предлогов, их употреблении при пересказе текста соответствующих предложно-падежных конструкций. Допускаемые ошибки исправлялись детьми после получения подсказок от взрослого.

Низкий уровень сформированности предложных конструкций в контрольной группе старших дошкольников не представлен. В экспериментальной группе 40% (4 чел.) детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи обладают низким уровнем сформированности

предложно-падежных конструкций, что проявляется во множественных нарушениях понимания детьми значения предлогов, их дифференциации, употребления во фразовой и связной речи. Самостоятельное выполнение заданий на понимание, дифференцирование и употребление предлогов в речи таким детям недоступно. Старшие дошкольники этой категории испытывают значительные трудности в понимании значений пространственных предлогов, допускают множественные ошибки в их дифференцировании и использовании в самостоятельной речи. Наблюдаются стойкие затруднения и множественные ошибки при использовании предложных конструкций для составления предложений с опорой на наглядность (сюжетные картинки), подборе предлогов в соответствии с их смысловым значением на основе ориентации на падежное окончание имени существительного, осуществлении операций словоизменения по падежам в процессе составления предложений с предложными конструкциями. У детей этой категории не сформировано умение подбирать подходящие по смыслу предлоги и употреблять при пересказе связного повествовательного текста соответствующие предложные конструкции.

Таким образом, в процессе констатирующего эксперимента выявлены нарушения процессуальной и результативной сторон формирования предложных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Наличие таких нарушений и их характер свидетельствуют о необходимости организации и проведения логопедической коррекции предложных конструкций у детей с общим недоразвитием речи, обнаруживших в ходе исследования низкий уровень сформированности умений понимать пространственные предлоги, дифференцировать их, использовать предложные конструкции во фразовой и связной речи.

Выводы по 2 главе

С целью исследования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня нами был проведен констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на дошкольной образовательной организации компенсирующего вида в г. Красноярске в период с февраля 2022 по март 2022 года. В эксперименте принимало участие две группы воспитанников: 10 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием (контрольная группа); 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа).

Программа исследования предполагала выполнение детьми трёх серий заданий: на оценку понимания пространственных предлогов, на оценку способности использовать предложные конструкции во фразовой речи и на оценку умений оперировать предложными конструкциями в связной речи.

Проведённое исследование наглядно продемонстрировало различия в уровнях сформированности предложных конструкций в речи детей, речевое развитие которых соответствует возрастным нормам, и детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Выявлены особенности понимания и употребления предлогов и предложно-падежных конструкций детьми с речевым недоразвитием. К числу таких особенностей относится затруднённое понимание смысла пространственных предлогов и, как следствие, неспособность старших дошкольников дифференцировать их. При использовании предложных конструкций во фразовой и связной речи этими детьми систематически допускаются ошибки в выборе подходящих предлогов, изменении падежных окончаний имён существительных, согласовании слов в предложениях. При пересказе повествовательного текста детям с общим недоразвитием речи свойственно упрощать текст, исключая из него предложно-падежные конструкции и заменяя сложные предложения простыми.

ГЛАВА 3 ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1 Содержание логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

По результатам констатирующего эксперимента у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня обнаружено недостаточное развитие предложно-падежных конструкций. Это свидетельствует о проведении логопедической работы по формированию предложных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня базируется на ряде принципов.

1. Принцип комплексности, который базируется на представлении о недостаточной сформированности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи предложных конструкций не как об изолированном нарушении, а как о нарушении, имеющем ряд взаимосвязанных проявлений. В этой связи логопедическая коррекция выявленных недостатков должна осуществляться по всем параметрам, начиная с понимания смысла отдельных предлогов и заканчивая их употреблением в связной монологической речи. Этот принцип так же предполагает работу по формированию и развитию словообразовательных умений, необходимых для правильного употребления ребёнком слов в косвенных падежах с предлогами.

2. Принцип максимальной опоры на возможно большее количество различных анализаторов. Как неоднократно говорилось в теоретической части исследования, процесс формирования грамматического строя речи в целом и формирования умения составлять и использовать в речи предложно-падежные

конструкции, в частности, объективно очень сложен. Успешное его протекание требует использования в качестве вспомогательного средства наглядности. Необходимость и успешность подкрепления воспринимаемой на слух информации воздействием на зрительный анализатор подтверждаются рассмотренными подходами к организации логопедической работы по коррекции грамматического строя речи. Существенную роль в формировании предложно-падежных конструкций играет пространственная ориентировка, что указывает на необходимость задействования в этом процессе моторики.

3. Принцип учёта зоны ближайшего развития подразумевает постепенное коррекционное воздействие на выявленные нарушения в умениях детей составлять и использовать предложно-падежные конструкции, и предъявление таких заданий, которые могут выполняться детьми с небольшой направляющей или стимулирующей помощью педагога.

4. Принцип постепенного усложнения речевого материала, суть которого заключается в использовании на начальных этапах логопедической работы простого речевого материала с постепенным его усложнением по мере освоения детьми значений отдельных предлогов, различий нескольких вариантов употребления одного предлога, различий между предлогами со сходным и противоположным значением и т.д.

5. Принцип системности предполагает отбор методов и приёмов логопедической коррекции на основе общей цели работы и её конкретизации в поставленных задачах. Все используемые методы и приёмы работы должны составлять единую систему.

6. Принцип учёта симптоматики и степени выраженности дефекта предусматривает обязательное использование данных первичного обследования детей и выстраивания логопедической работы (её последовательности и содержания) в соответствии не с общими особенностями нарушений в составлении и использовании предложных конструкций детьми с общим недоразвитием речи, описанными в научной литературе, а с теми нарушениями и ошибками (их количеством и

характером), которые были выявлены в процессе диагностики в данной конкретной выборке старших дошкольников.

7. Онтогенетический принцип – это принцип учёта возрастных закономерностей формирования предложных конструкций в онтогенезе, которые свойственны детям с нормотипическим речевым развитием. Эти закономерности выступают в качестве своеобразного ориентира для определения оптимальной последовательности логопедической работы и прогнозирования её результатов.

8. Принцип учёта ведущего вида деятельности подразумевает широкое использование в коррекционной логопедической работе игровых приёмов в виду того, что в старшем дошкольном возрасте игровая деятельность является ведущим видом деятельности, и развитие речемыслительной деятельности, усвоение языковых закономерностей происходит, прежде всего, в игре.

Методы развития различных систем языка у детей широко представлены в литературе.

Так, Н.Н. Китаевой и Л.Г. Мозговой предлагается методика коррекционной работы по преодолению нарушений предложно-падежного управления у дошкольников с общим недоразвитием речи, базирующаяся на идее о том, что усвоение детьми отдельных предлогов находится в тесной зависимости от общего уровня овладения речью [48]. Коррекционно-развивающую работу по овладению дошкольниками с речевыми нарушениями нормами предложно-падежного управления предлагается осуществлять в двух направлениях: формировать у детей знания о тех значениях, которые имеют те или иные предлоги, и учить детей различать лексико-семантические, морфологические значения управляющих слов.

О.Д. Голубец предлагает рассматривать работу по формированию предложно-падежных конструкций в качестве структурного элемента работы по развитию грамматического строя речи, которая включает работу по формированию словообразования и словоизменения в сочетании с работой по развитию мелкой моторики [25].

О.П. Паниной разработан комплекс игровых приёмов, предназначенных для формирования предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи. По мнению автора, освоение детьми дошкольного возраста грамматического строя является сложной задачей даже для тех детей, у которых речевое развитие соответствует возрастным нормам [73]. При нарушениях в речевом развитии эта задача многократно усложняется, в связи с чем при планировании соответствующей коррекционной работы предлагается ориентироваться на ведущий вид деятельности дошкольников – игру, что позволит сделать процесс овладения предложно-падежными конструкциями доступным для детей.

Н.П. Рудакова выделяет в работе над формированием предложно-падежных конструкций две ступени:

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

2. Ознакомление с синтаксической ролью предлогов [77].

На первой ступени необходимо создать такие условия, чтобы предлоги как можно лучше закрепились не только в слухоречевой, но и зрительной памяти детей. С этой целью пространственные предлоги делим на 8 групп по сходству лексического значения (1-я: в, из; 2-я: на, с (со); 3-я: над, под, между; 4-я: из, за, из-за; 5-я: из, под, из-под; 6-я: от, до, к; 7-я: перед, за, вокруг, около, возле; 8-я: через, сквозь, по).

В диссертационном исследовании, посвящённом разработке и апробации авторского методического подхода к формированию предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, особое внимание Н.П. Рудакова уделяет применению графических схем, обозначающих предлоги. Автором отмечается, что при отборе учебного материала для работы со старшими дошкольниками с недоразвитием речи принимается во внимание степень его лексической, морфологической и фонетической трудности. Чтобы облегчить детям с речевой патологией усвоение значения предлогов, вводятся графические

схемы. Схемы каждой новой группы предлогов записываются на отдельные карточки и выставляются на наборное полотно. Такая подача материала эффективна при индивидуальных трудностях в обучении.

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

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

Так, конструкции с предлогами по и дательным падежом, через, сквозь и винительным падежом существительных используются при обозначении пути движения во внутреннем пространстве или по поверхности предметов. Для того чтобы предотвратить смешение предлогов, важно не только определять их семантику, необходимо обращать внимание детей на лексический состав имен существительных. Предлоги «по, сквозь, через» могут сочетаться с различными лексико-семантическими группами имен существительных. Сочетаясь с одинаковыми группами существительных, они могут различаться или, наоборот, сближаться с ними в значениях, становиться синонимичными и взаимозаменяемыми. Значение конструкции с предлогом «через» и винительным падежом – указание на пересечение какого-либо пространства, чаще по поверхности предмета, обладающего значительной протяженностью. Она, как правило, обозначает движение, направленное поперек предмета, с одной стороны, на другую. Конструкция с предлогом «по» и дательным падежом существительных в сочетании с приставочными и бесприставочными глаголами движения обозначает движение, которое

осуществляется в направлении длины предмета: идти по дороге, поплыть по реке. Значение конструкции сквозь + в.п. - указание на то, что путь проходит внутри пространства, являющегося препятствующей средой, причем подчеркивается трудность преодоления этого пространства.

Предлог «сквозь» употребляется с существительными, обозначающими сплошную среду типа стены, скалы, камня, стекла в сочетании с глаголами движения.

О.С. Яцель предложена система обучения правильному употреблению предлогов в речи в старшем дошкольном возрасте, рассчитанная на два года [93]. Задачи первого года обучения: усвоить приемы понимания значений простых предлогов, дифференцировки предлогов, конструировать предложения с предлогами. Задачи второго года обучения: усвоить приемы понимания сложных предлогов, дифференцировки сложных предлогов, учить анализу предложений с предлогами, обучать составлению предложений с предлогами по схемам. На занятиях важная роль отводится демонстрации действий, а также сосредоточению внимания дошкольников на правильном произношении предлогов и окончаний имен существительных, употребляемых с предлогом [66].

В последнее время широкую популярность стали приобретать интерактивные игры, которые включаются в традиционную структуру логопедических занятий в качестве инновационных элементов. Так, большой популярностью пользуется комплекс интерактивных игр «Веселые котята» М.Г. Власовой, разработанный для детей 4-6 лет, но пригодный и к использованию в работе с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями [19]. Данный комплекс позволяет решать следующие коррекционные задачи:

- 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 предлогами пространственного значения и их дифференциацию.

На закрепление предлогов в речи также направлена интерактивная игра педагогического портала «Мерсибо» «Кто за кем?». 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.

Суть интерактивной игры «Королевский указ» состоит в том, чтобы 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.

Формирование предложно-падежных конструкций у детей с нарушениями в речевом развитии невозможно без работы по формированию у них пространственных представлений.

Если говорить о комплексной программе по формированию пространственных представлений, то её можно представить в виде системы,

состоящей из ряда последовательных этапов, каждый из которых – это самостоятельная часть в развитии пространственных представлений ребёнка, повторяющая нормативное овладение им пространственными и пространственно-временными представлениями в онтогенезе [20]. Вначале следует сконцентрироваться на формировании собственно пространственных представлений, которое проходит в три этапа.

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. Среди современных методик по формированию пространственных и временных представлений и лексики особый интерес представляет метод мануального моделирования предлогов Л.А. Брюховских с разработанными в нём дидактическими приемами, способствующими умению выразить пространственные отношения в речи. Приемы ручного моделирования предлогов созданы с надлежащим учетом необыкновенной роли руки в освоении пространства и выступают возможностью материализации

пространственных отношений. Например, понятие «сквозь» предлагается смоделировать следующим образом: растопыренные пальцы одной руки проходят через растопыренные пальцы другой руки. Наглядная ситуация помогает лучшему пониманию предложных конструкций.

Цель логопедической работы на этапе формирующего эксперимента заключалась в формировании предложных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи:

- 1) Уточнение и дифференциация значений каждого предлога;
- 2) Дифференциация значений разных предлогов;
- 3) Отработка употребления предложно-падежных конструкций в речи.

Последовательность логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи III уровня выстраивалась по принципу «от простого – к сложному», в полном соответствии с последовательностью усвоения предлогов в онтогенезе, выявленной и подробно описанной А.Н. Гвоздевым. Схематически эта последовательность представлена на рисунке 5.

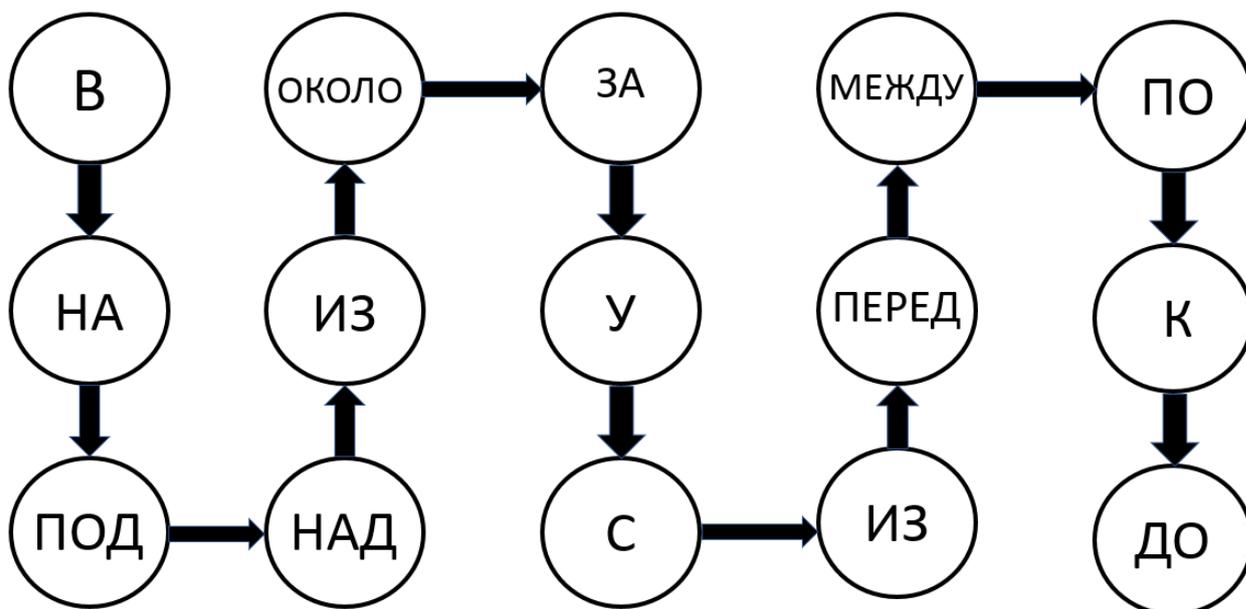


Рисунок 5 – Последовательность отработки предлогов

Этапы и направления работы представлены на рисунке 6.

Рассмотрим подробнее каждый этап работы.

Изолированная работа над освоением каждого предлога осуществлялась в двух направлениях. Во-первых, уточнялось конкретное значение каждого предлога и, во-вторых, осваивались падежные формы существительных, с которыми эти предлоги употребляются в каждом из значений.

Руководствуясь теми сведениями, которые были получены нами в ходе анализа научно-методической литературы по исследуемой проблематике, для уточнения значения предлогов были использованы графические схемы, предложенные Н.П. Рудаковой, образцы которых представлены на рисунке 6.

После того, как конкретное значение предлогов уточнено, проводится работа по усвоению падежных форм существительных, употребляемых с каждым предлогом. Опорная схема, применяемая в такой работе, представлена на рисунке 8.

Из примеров, приведённых в схеме видно, что одни и те же предлоги, входя в состав разных предложных конструкций, выражают разные отношения. Следовательно, эта схема применима и в работе над уточнением и дифференцированием разных значений одних и тех же предлогов.

Работа над освоением разных значений одного предлога проводилась последовательно: сначала уточняется одно значение, затем – второе и т.д.



Рисунок 6 – Образцы графических схем для обозначения предлогов



Рисунок 7 – Общая схема формирующего эксперимента

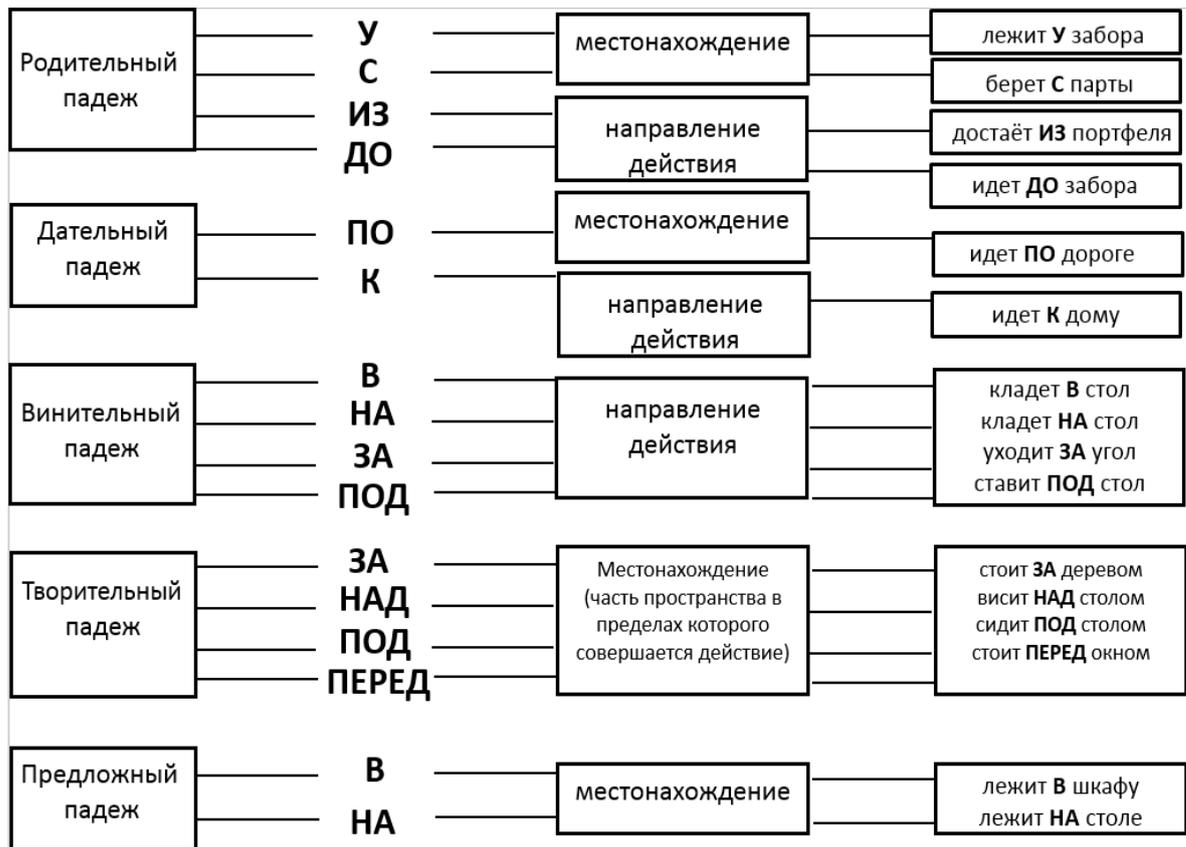


Рисунок 8 – Опорная схема для работы по усвоению падежных форм имён существительных

Например, предлог «НА» может использоваться в значении местонахождения и в значении направления места действия. В первом случае уточняющим вопросом будет вопрос «Где?», во втором – вопрос «Куда?». Вначале отрабатываем значение предлога «НА» с вопросом «Где?», то есть значение местоположения. Затем отрабатываем значение предлога «НА» с вопросом «Куда?», то есть значение направления места действия.

Для проведения формирующего эксперимента нами было разработано программно – методическое и дидактическое обеспечение, позволяющее эффективно формировать и развивать предложные конструкции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Программно-методическое обеспечение представляет собой программу коррекционного курса «Развития речи», направленную на повышение уровня

языкового развития, формирования развития предложно падежных конструкций, а также развитие мышления, памяти, восприятия.

Курс разработан для реализации группы компенсирующей направленности опирается на лексические темы, одновременно проходимые по другим образовательным областям. Индивидуальная форма занятий позволила преподнести дидактический материал в соответствии с уровнем развития речи каждого ребенка.

Для проведения формирующего эксперимента было сформировано две группы: экспериментальная и контрольная. Группы равночисленные (по 10 чел.).

Как показало проведенное на констатирующем этапе исследование, у детей с общим недоразвитием недостаточно сформировано умение употреблять в речи падежные окончания имён существительных, входящих в состав предложных конструкций.

Поэтому отдельное внимание уделялось правильному оформлению окончаний имён существительных, употребляемых в разных падежах. Последовательность работы: отработка правильного изменения окончания существительного одного склонения в конструкции с предлогом, затем подключаются существительные других склонений.

В качестве примера можно привести отработку правильного употребления окончаний имён существительных с предлогом «В» в винительном падеже со значением направления действия:

1) употребление предлога с именами существительными 2-го склонения мужского рода с нулевым окончанием («входит В дом», «кладёт В шкаф»);

2) употребление предлога с именами существительными 2-го склонения мужского рода с нулевым окончанием и основой, заканчивающейся на [й] («входит В сарай», «заходит В музей»);

3) употребление предлога с именами существительными 2-го склонения среднего рода с окончанием [о], [е] («смотрит В окно», «выезжает В поле»);

4) употребление предлога с именами существительными 3-го склонения

с нулевым окончанием («смотрит В тетрадь», «уехал В область»);

5) употребление предлога с именами существительными 1-го склонения («садится В машину», «кладёт В сумку»).

Ввиду того, что значения предлога и падежная форма существительного зависят от характера глагола, тренировка в употреблении предложно-падежных конструкций осуществлялась в приглагольных словосочетаниях. Например: лежит (где?) в портфеле, кладет (куда?) в портфель. Особенно это важно в конструкциях, обозначающих направление действия.

На этом же этапе работы уточнялось соответствие глагольных приставок предлогам. Такая работа была необходима для выработки у детей умения понимать и распознавать в речи предлоги со значением направления действия. Особенность этих предлогов состоит в том, что их выбор определяет глагольная приставка, а именно:

– глагольной приставке «в» соответствует использование предлога «в» (например, «Влетает В окно»);

– глагольной приставке «от» соответствует использование предлога «от» (например, «ОТчаливает ОТ берега»);

– глагольной приставке «под» соответствует использование предлога «к» (например, «ПОДъезжает К магазину»);

– глагольной приставке «вы» соответствует употребление предлога «из» (например, «ВЫлетает ИЗ гнезда»)

После изолированной работы над отдельными предлогами проводилась дифференциация нескольких предлогов.

Представим подробнее последовательность работы на этом этапе на примере простых предлогов с описанием используемых заданий и упражнений.

Проведение первых занятий на материале самых простых предлогов объясняется не только тем, что их формирование является более ранним в плане речевого онтогенеза, но и тем, что их применение в речи довольно легко поддаётся наглядной демонстрации, что очень важно на этапе

дифференциации.

Так, например, на предыдущем этапе мы изолированно отработали значения предлогов «НА» и «ПОД», уточнили, какое пространственное расположение предметов соответствует каждому из них в отдельности, и выяснили, что оба они применяются для обозначения места действия.

Теперь нам нужно наглядно продемонстрировать разницу в применении этих предлогов на основе зрительного восприятия детьми пространственного расположения предметов одновременно, а также показать различия в звучании слов, которые сочетаются с этими предлогами.

Вначале ребёнку давалось задание в усечённом виде: ребёнку предлагается два предмета и речевая инструкция с выпущенными предлогами.

Например, даём ребёнку карандаш и ластик и озвучиваем инструкцию: «Положи ластик полку, а карандаш стол».

Вопросы к ребёнку:

- Тебе понятно, что нужно сделать с карандашом и ластиком?
- Что именно непонятно?
- А если я скажу: «Положи ластик на полку, а карандаш под стол» тебе станет понятно, что нужно сделать с этими предметами?
- С ластиком нужно сделать то же самое, что с карандашом?
- Объясни, в чём разница того, что нужно сделать с ластиком, и того, что нужно сделать с карандашом.

Применение таких заданий позволяет не только сформировать умение дифференцировать предлоги с одинаковым значением, но и приучить ребёнка вслушиваться в обращённую к нему речь.

Для выработки умения внимательно слушать и улавливать в речи предлоги использовалось и специальное упражнение на выделение одного предлога в ряду других. Суть этого упражнения заключается в том, что ребёнку в произвольном порядке называется ряд предлогов, и один из них нужно в этом речевом потоке выделить, например, отреагировав на него хлопком в ладоши. Примерная инструкция к выполнению задания: «Я буду

называть тебе маленькие слова, а ты внимательно слушай. Когда услышишь маленькое слово «НА», хлопни в ладоши. Будь очень внимателен. Маленькое слово «НА» может появиться несколько раз».

При выполнении этого задания ребёнок ориентируется на формальные признаки предлога – его звуковой образ. Закрепление в восприятии ребёнка звуковых образов отдельных предлогов позволяет выработать у него способность распознавать эти образы в речи.

Задание на распознавание предлогов на основе звукового образа постепенно усложняется:

- хлопком в ладоши нужно выделить не один, а уже два предлога;
- один из двух заданных предлогов нужно зафиксировать хлопком в ладоши, а второй – поднятием руки вверх и т.д.

После отработки понимания конкретного значения предлогов и различий в их употреблении в речи формируется умение понимать их обобщённое значение.

Например, на стол ставится кружка, ребёнку задаётся вопрос «Где стоит кружка?». Ответ должен быть полным («Кружка стоит на столе»). Затем педагог спрашивает ребёнка: «Кружка может стоять только на столе? Где ещё может стоять кружка?».

Ребёнок перечисляет возможные варианты, ориентируясь на окружающую обстановку. Каждый вариант сопровождается проговариванием предложений («Кружка стоит на окне», «Кружка стоит на полке» и т.д.). Если ребёнок испытывает затруднения в формулировке предложений, предлагаем ему сопровождать выполнение задания непосредственными действиями с предметом («Поставь кружку на полку. Где сейчас стоит кружка? Поставь кружку на окно. Где теперь стоит кружка?» и т.д.).

Каждую произнесённую ребёнком фразу педагог повторяет, выделяя при этом голосом предлог и изменяемое окончание существительного, с которым используется предлог.

Следующий этап – закрепление употребления в речи предложных

конструкций. Здесь основным приёмом работы с детьми было составление предложений тремя разными способами: по демонстрации, по аналогии и на свободную формулировку.

Суть составления предложений по демонстрации заключается в следующем: ребёнку предлагается набор наглядных объектов или предметных картинок с их изображениями и графические схемы предлогов. Задача ребёнка состоит в том, чтобы правильно расположить объекты (разложить предметные картинки) и установить между ними грамматические связи при помощи графических схем предлогов. Получившуюся конструкцию ребёнок переводит в речевой план – произносит получившееся предложение.

Разновидностью приёма составления предложений по демонстрации являются так называемые подстановочные упражнения. При выполнении этих упражнений педагог самостоятельно выкладывает конструкцию перед ребёнком, допуская ошибки в размещении графических схем предлогов. Вначале педагог просит рассмотреть картинки и графические схемы предлогов и произнести получившееся предложение. Затем задаёт ребёнку вопросы: «Всё правильно в этом предложении? Исправь ошибки. Какие «маленькие слова» ты поменял местами?». Особое внимание уделяется правильному произнесению окончаний существительных с предлогами. Например, если перед ребёнком выложена картина, на которой на столе стоит кружка, а под столом лежит мяч, и графические схемы предлогов «НА» и «ПОД» перепутаны, необходимо, чтобы при первом произнесении предложения ребёнок употреблял существительные с теми окончаниями, которые подразумеваются правильным использованием предлогов («Кружка стоит ПОД столом, мяч лежит НА столом»). В этом случае ребёнок приучается определять на слух ошибки в построении грамматических конструкций путём сопоставления неправильного варианта с правильным, который формулируется после перестановки графических схем предлогов на те места, на которых они должны находиться.

Составление предложений по аналогии так же подразумевает

использование наглядности. Перед ребёнком выкладываются предметные картинки, соединённые между собой графическими схемами предлогов. Педагог просит составить и произнести предложение, а затем даёт ребёнку наборы предметных картинок и схем предлогов, из которых нужно составить собственные конструкции с такими же грамматическими связями, как в образце.

При достижении ребёнком высокого уровня успешности выполнения таких заданий с использованием наглядности можно переходить на составление предложений по аналогии на основе только лишь слухового восприятия образца.

Составление предложений на свободную формулировку лучше начинать с использования сюжетных картинок. Ребёнку предлагается рассмотреть картинку и составить по ней предложения описательного характера. По мере совершенствования умения составлять предложения по сюжетной картинке условия выполнения заданий такого типа усложняются: вместо сюжетной картинки ребёнку предлагается одна предметная картинка, на основе которой нужно придумать предложения с предлогами. Например, предлагаем ребёнку картинку с изображением кошки. Он может придумать такие предложения: «Кошка сидит на окне», «Кошка спит на диване», «Кошка лежит под столом» и т.д.

С целью уточнения понимания предлогов в импрессивной речи можно использовать задания на предъявление ребёнку серии картинок, на которых изображено разное расположение предметов относительно друг друга. Например, кошка сидит на столе, под столом и возле стола. Педагог просит ребёнка показать кошку, которая сидит возле стола, на столе, под столом.

Помимо иллюстративного материала, можно использовать предметную наглядность. Например, выложить на столе кубик и три четыре пуговицы (одна на кубике, вторая за кубиком, третья перед кубиком, четвёртая под кубиком) и обращаться к ребёнку с просьбой: «Дай мне, пожалуйста, пуговицу, которая лежит ЗА кубиком...» и т.д.).

В дальнейшем это задание можно усложнить, добавляя инструкции, не представленные в исходном задании. Например, «Дай мне, пожалуйста, пуговицу, которая находится НАД кубиком». Здесь важно отследить реакцию ребёнка на обращённую к нему просьбу. Если он её выполняет, передавая педагогу пуговицу, которая лежит на кубике, это указывает на недостаточное соотнесение ребёнком звукового образа предлога с его значением.

Игра «Где пчёлы?» имеет целью закрепление навыка правильного употребления существительных с предлогом «НА».

Педагог развешивает и раскладывает по разным поверхностям в кабинете картинки с изображением пчелы и обращается к ребёнку со словами: «К нам в кабинет налетели пчёлы. Надо их всех найти. Посмотри внимательно и скажи, где пчёлы?». Ребёнок, передвигаясь по кабинету, последовательно собирает пчёл, называя местоположение каждой из них, например, «Пчела на столе», «Пчела на лампе» и т.д.

После того, как все пчёлы собраны, педагог предлагает ребёнку взять одну пчелу и «полетать» с ней по кабинету, задавая ребёнку вопрос: «Куда полетела пчела?».

Эта часть игры позволяет отработать дифференциацию пространственных значений предлогов при их употреблении в контексте местоположений «Где» и «Куда» и изменения окончаний существительных.

В дальнейшем можно усложнить игру, размещая пчёл таким образом, чтобы их местоположение определялось речевыми конструкциями с разными предлогами, например, «НА», «НАД», «ПОД». Другими словами, мы добавляем элемент, нацеленный на дифференцирование предлогов. Педагог, сажая пчелу на разные предметы и элементы окружающей обстановки, время от времени размещает её не НА поверхности, а ПОД ней, НАД ней, ЗА ней. Если ребёнок даёт неправильный ответ, педагог задаёт наводящие вопросы. Например, «Посмотри внимательно. Пчела НА столе или НАД столом?».

Упражнение «Посмотри и расскажи» предназначено для того, чтобы уточнить пространственные отношения, выраженные предлогами,

тренировать детей в составлении предложений с опорой на наглядность.

Ребёнку предлагается набор предметов, используемых в повседневных обиходных ситуациях (например, канцелярских принадлежностей). Педагог предлагает рассмотреть все предметы, выбрать из них и назвать только те, о которых можно составить предложение с использованием заданного «маленького слова». Помимо выбора самих предметов и составления предложений о них, ребёнку предлагаются вопросы, стимулирующие понимание ими выполняемых действий. Например, «Ты можешь составить предложение с маленьким словом «ПОД» про ножницы?» (ребёнок отвечает отрицательно) «Почему не можешь составить такое предложение?» (ребёнок отвечает, указывая на пространственное положение ножниц – они лежат на тетради, а не под ней). Педагог закрепляет правильные рассуждения ребёнка, голосом выделяя предлоги: «Правильно, ножницы лежат НА тетради, а не ПОД ней».

После того, как дети начали успешно выполнять подобные задания, им стали предлагаться усложнённые задания, например, «Сделай так, чтобы про ножницы можно было составить предложение с «маленьким словом» ПОД».

Отработка каждого предлога сопровождалась применением метода мануального (ручного) моделирования (Л.А. Брюховских): предлог «в» - ведущая рука (ладонь) сжата в кулак, подводится к другой руке и обхватывается ладонью; предлог «из» - кулак ведущей руки обхвачен ладонью другой руки и выводится из неё, и т.д.

3.2 Оценка эффективности логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Нами был проведен контрольный эксперимент, необходимый для оценки реализации логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачами контрольного этапа эксперимента были следующие:

1. Провести повторную диагностику сформированности предложно-падежных конструкций.
2. Сравнить полученные показатели контрольного эксперимента с данными констатирующего эксперимента.
3. Проанализировать результаты контрольного эксперимента.

Результаты контрольного эксперимента должны были показать, насколько эффективной была экспериментальная логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, которые на время проведения формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную группу, занимавшуюся по экспериментальной программе, и контрольную группу, занимавшуюся по традиционной программе.

В каждую из двух выборок вошло по 10 старших дошкольников с разными уровнями сформированности понимания предлогов и умения употреблять предложно-падежные конструкции во фразовой и связной речи. Группы комплектовались так, чтобы их состав был равномерным и максимально сходным.

Детям были предложены те же диагностические пробы, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента. Задания предъявлялись индивидуально.

Количественные данные, характеризующие успешность выполнения заданий первой серии в экспериментальной и контрольной группах на

констатирующем и контрольном этапах исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Динамика показателей понимания старшими дошкольниками предположно-падежных конструкций

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
высокий	-	-	-	-	-	-	-	-
средний	4 чел.	40 %	9 чел.	90 %	4 чел.	40 %	6 чел.	60 %
низкий	6 чел.	60 %	1 чел.	10 %	6 чел.	60 %	4 чел.	40 %

Более наглядно результаты исследования понимания пространственных предлогов у дошкольников экспериментальной и контрольной групп после формирующего эксперимента отражены в рисунке 9.

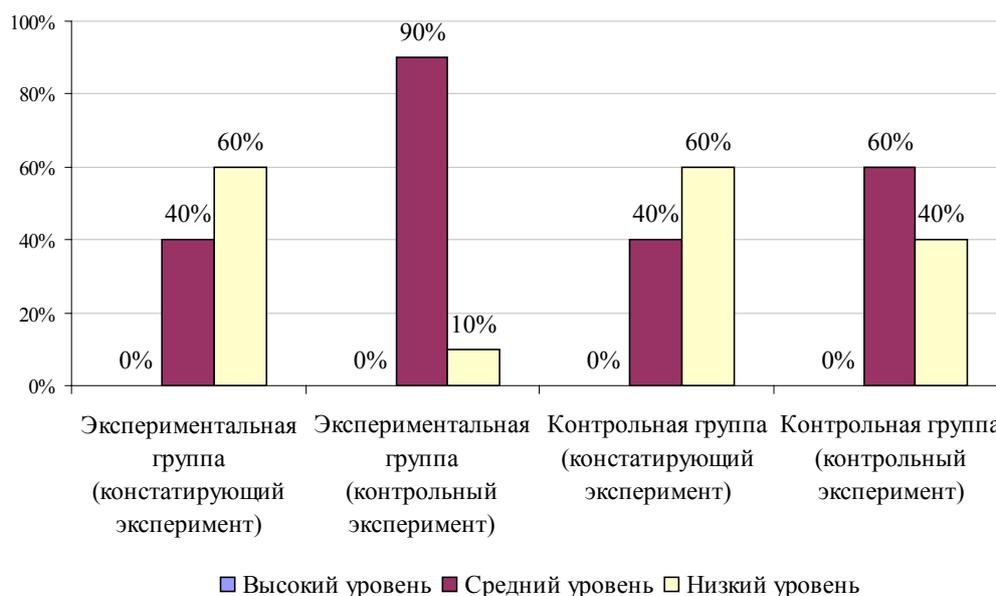


Рисунок 9 – Сравнительные данные об уровнях развития понимания предположно-падежных конструкций у дошкольников экспериментальной и контрольной групп

Как видно из сравнительно-распределительной гистограммы на рисунке 9, на констатирующем этапе исследования соотношение детей экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности понимания пространственных предлогов и соответствующих предположно-

падежных конструкций было одинаковым: по 60% приходилось на старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, у которых исследуемый параметр сформирован на среднем уровне, и по 40% детей с низким уровнем.

Данные об уровнях сформированности понимания предложно-падежных конструкций с пространственными предлогами на контрольном этапе исследования отличаются от данных констатирующего этапа исследования. Прежде всего, следует обратить внимание на выраженную положительную динамику в экспериментальной группе, которая проявляется в увеличении на 50% (с 40% до 90%) доли детей со средним уровнем сформированности способности понимать пространственные предлоги и смысл образованных с ними предложно-падежных конструкций, и соответственном уменьшении на 50% (с 60% до 10%) доли детей с низким уровнем сформированности исследуемого свойства. Для детей со средним уровнем характерны замедленное выполнение диагностических заданий, необходимость в помощи со стороны экспериментатора, трудности в понимании значения пространственных предлогов, допущение ошибок в самостоятельном их назывании и дифференциации. Для детей, чей уровень исследуемого свойства остался низким, характерны существенные трудности в выполнении диагностических заданий, вплоть до полной недоступности выполнения действий по инструкции, непродуктивность помощи, оказываемой экспериментатором.

Положительная динамика имеется и в контрольной группе, где доля детей со средним уровнем понимания пространственных предлогов увеличилась на 20% (с 40% до 60%) при соответственном уменьшении на 20% (с 60% до 40%) доли тех детей, чей уровень способности понимать пространственные предлоги, дифференцировать и называть их остался низким.

Сравнительный анализ прироста показателей сформированности способности к пониманию и дифференцированию пространственных

предлогов в экспериментальной и контрольной группах (50% и 20%, соответственно) позволяет говорить о большей результативности логопедической работы в экспериментальной группе, нежели в контрольной.

Достижению положительной динамики в экспериментальной группе способствовало, прежде всего, использование на этапе изолированной работы с предлогами графических схем предлогов в сочетании с методом ручного моделирования, что обеспечило закрепление визуальных образов расположения предметов и объектов в пространстве с кинетическими (двигательными) реакциями. Использование уточняющих вопросов позволило достигнуть понимания детьми предложно-падежных конструкций, в которых один и тот же предлог используется в разных значениях. Существенную роль в улучшении понимания детьми с общим недоразвитием речи III уровня предложно-падежных конструкций сыграло использование приёма наглядной демонстрации различий в применении предлогов на основе зрительного восприятия детьми пространственного расположения предметов одновременно с одновременным показом различий в звучании слов, которые сочетаются с этими предлогами (предъявление речевых инструкций с выпущенными предлогами, далее – со вставленными предлогами и обсуждение сути действий, которые нужно совершить с предметами).

Количественные показатели исследования владения предложно-падежными формами во фразовой речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Динамика развития владения предложно-падежными формами во фразовой речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
высокий	-	-	-	-	-	-	-	-
средний	5 чел.	50 %	9 чел.	90 %	5 чел.	50 %	7 чел.	70 %
низкий	5 чел.	50 %	1 чел.	10 %	5 чел.	50 %	3 чел.	30 %

Более наглядно результаты исследования владения предложно-падежными формами во фразовой речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп после формирующего эксперимента отражены в рисунке 10.

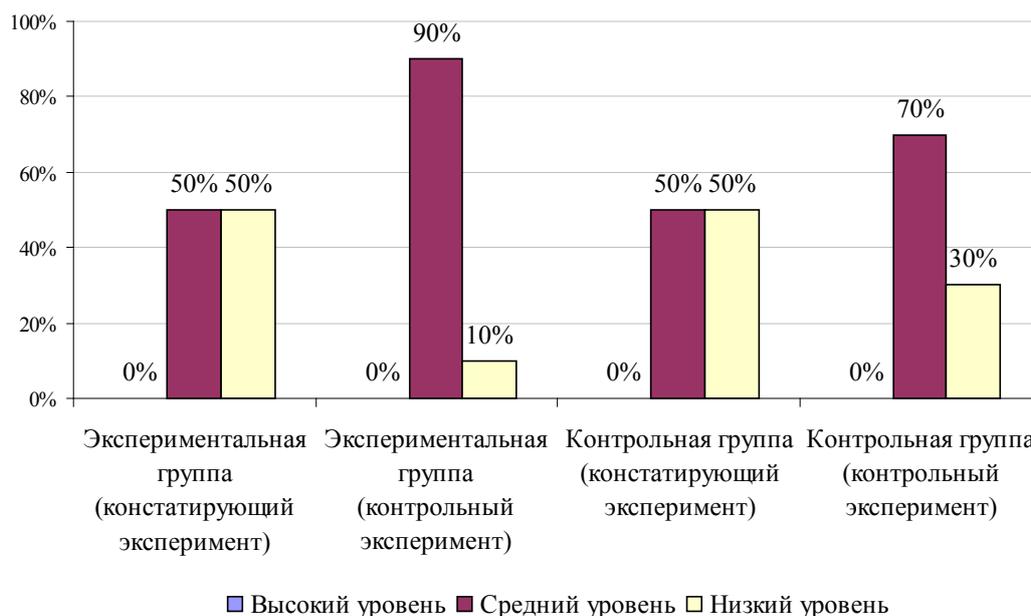


Рисунок 10 – Сравнительный анализ уровней владения предложно-падежными формами во фразовой речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп

Представленные на рисунке 10 сравнительные данные об успешности выполнения диагностических заданий на использование предложно-падежных конструкций во фразовой речи свидетельствуют об идентичности

уровней сформированности диагностируемого умения в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе исследования, а именно: в обеих выборках на констатирующем этапе было по 50% детей со средним уровнем владения предложно-падежными конструкциями во фразовой речи, и по 50% детей с низким уровнем.

На контрольном этапе исследования результативность использования предложно-падежных конструкций во фразовой речи в выборках испытуемых различается. Так, в экспериментальной группе на 40% (с 50% до 90%) увеличилась доля старших дошкольников, которые владеют умением использовать предложно-падежные конструкции во фразовой речи на среднем уровне. Доля детей с низким уровнем исследуемого умения в экспериментальной группе, соответственно, уменьшилась на 40% (с 50% до 10%).

В контрольной группе тоже наблюдаются прогрессивные изменения: доля детей со средним уровнем владения предложно-падежными конструкциями во фразовой речи увеличилась на 20% (с 50% до 70%), а доля детей с низким уровнем на 20% (с 50% до 30%) уменьшилась.

При наличии положительной динамики в обеих выборках следует заметить, что улучшения в экспериментальной группе более выраженные, нежели в контрольной группе, так как прирост доли детей со средним уровнем сформированности умения использовать предложно-падежные конструкции во фразовой речи вдвое превышает прирост этого показателя в контрольной группе.

Значительное улучшение показателей по исследуемому параметру в экспериментальной группе было достигнуто за счёт последовательной отработки с детьми правильного изменения окончаний имён существительных в сочетании с разными предлогами сначала одного склонения, а затем других склонений с закреплением формального образа звучащего слова. Успешному решению задачи формирования умения использовать предлоги во фразовой речи способствовала работа по обучению детей ориентировке в подборе

подходящего предлога на основе глагольной приставки, использование подстановочных упражнений и составление предложений по демонстрации и аналогии.

Количественные показатели исследования умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Динамика развития умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
высокий	-	-	-	-	-	-	-	-
средний	6 чел.	60 %	8 чел.	80 %	6 чел.	60 %	6 чел.	60 %
низкий	4 чел.	40 %	2 чел.	20 %	4 чел.	40 %	4 чел.	40 %

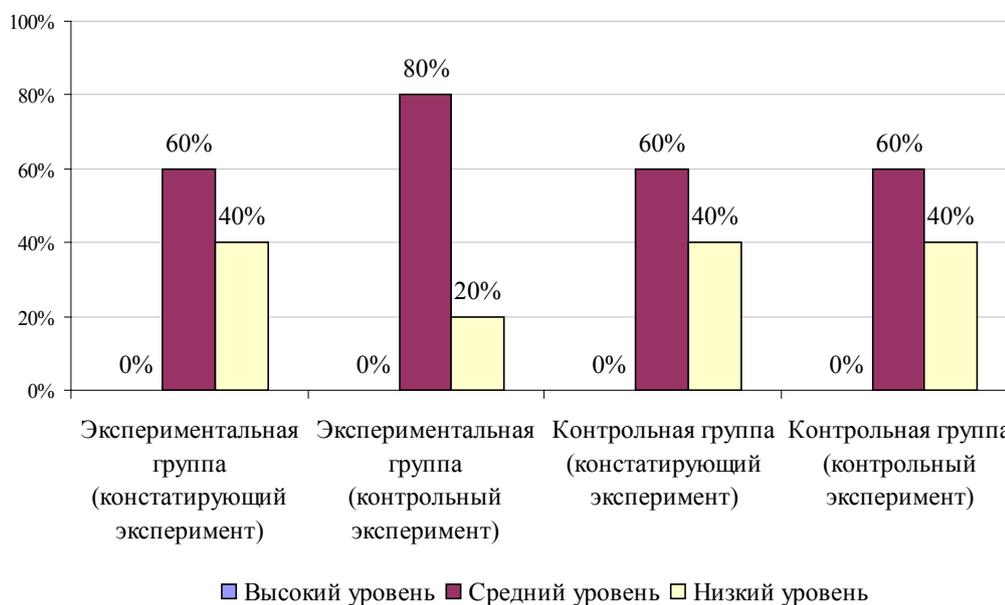


Рисунок 11 – Сравнительный анализ уровней развития владения предложно-падежными формами в связной речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп

Более наглядно результаты исследования умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп после формирующего эксперимента отражены в рисунке 11.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по изучению владения предложно-падежными формами в связной речи показывает, что стартовые показатели исследуемого параметра на констатирующем этапе исследования в экспериментальной и контрольной группах были одинаковыми – в обеих выборках было по 60% детей со средним уровнем, и по 40% детей с низким уровнем.

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе зафиксирован прирост численности детей со средним уровнем сформированности умения применять предложно-падежные конструкции в связной речи на 20% (с 60% до 80%). В контрольной группе положительной динамики не наблюдается, распределение детей по уровням осталось прежним. С учётом рассмотренных выше данных, можно сказать, что часть воспитанников контрольной группы сумели улучшить способность к пониманию и дифференцированию пространственных предлогов, их применению во фразовой речи, но пока не продвинулись в умении применять предложно-падежные конструкции в связной речи, что объективно сложнее их применения во фразовой речи.

Улучшению показателей сформированности умения использовать предлоги в связной речи у старших дошкольников экспериментальной группы способствовала последовательная работа по составлению предложений сначала по демонстрации, затем по аналогии и на заключительном этапе – самостоятельно формулируемых предложений. Эта работа проводилась с опорой на наглядность и предполагала манипулирование картинками, предметами, графическими схемами предлогов, что позволяло воздействовать одновременно на слуховой, зрительный и тактильный анализаторы.

Количественные показатели исследования общего уровня владения предложно-падежными конструкциями у дошкольников экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Динамика развития общего уровня понимания и умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции у дошкольников экспериментальной и контрольной групп

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
высокий	-	-	-	-	-	-	-	-
средний	6 чел.	60 %	9 чел.	90 %	6 чел.	60 %	7 чел.	70 %
низкий	4 чел.	40 %	1 чел.	10 %	4 чел.	40 %	3 чел.	30 %

Более наглядно результаты исследования общей способности к пониманию и использованию предложно-падежных конструкций у дошкольников экспериментальной и контрольной групп после формирующего эксперимента отражены в рисунке 12.

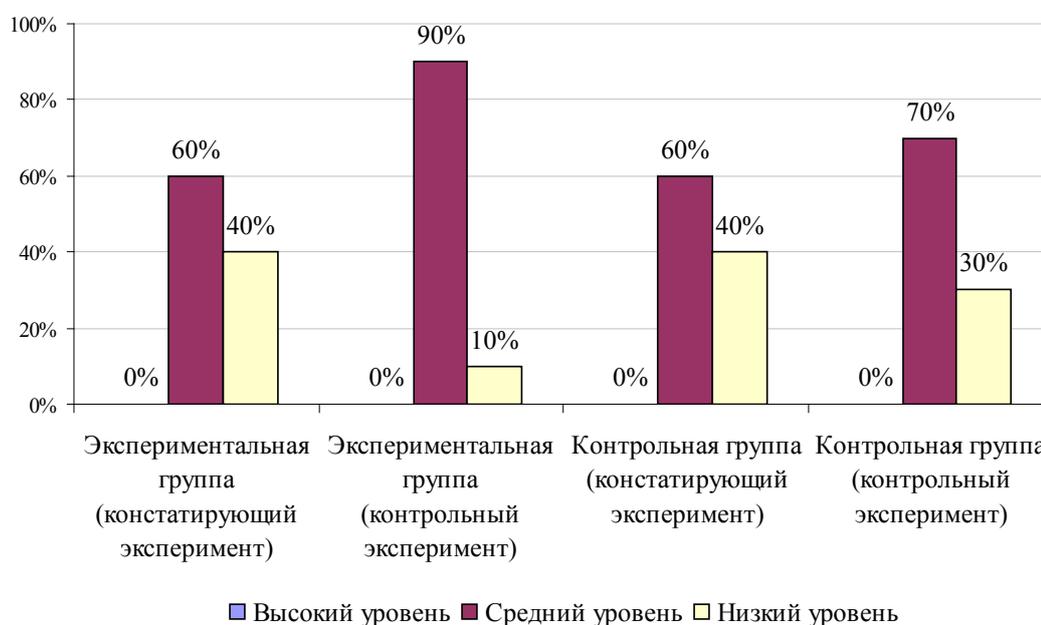


Рисунок 12 – Сравнительный анализ уровней владения предложно-падежными конструкциями у дошкольников экспериментальной и контрольной групп

Как видно из гистограммы на рисунке 11, на констатирующем этапе исследования общий (интегральный) показатель владения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня предложно-падежными конструкциями, включающий понимание предлогов, их дифференциацию, умение применять предложно-падежные конструкции во фразовой и связной речи, в обеих выборках был сформирован на среднем уровне у 60% участников исследования, и на низком уровне у 40% участников исследования.

На контрольном этапе исследования распределение старших дошкольников по уровням сформированности способности понимать и применять в собственной речи предложно-падежные конструкции в экспериментальной и контрольной группах отличается от распределения на констатирующем этапе, а также различается между выборками участников исследования.

В экспериментальной группе на 30% (с 60% до 90%) увеличилась доля детей со средним уровнем выраженности интегрального показателя владения предложно-падежными конструкциями. Доля детей с низким уровнем, соответственно, уменьшилась на 30% (с 40% до 10%).

В контрольной группе прирост доли детей со средним уровнем составил 10% (увеличение с 60% до 70%) при одновременном сокращении доли детей с низким уровнем на 10% (с 40% до 30%).

Как видим, количественный показатель положительной динамики в экспериментальной группе втрое больше показателя в контрольной группе, что указывает на большую результативность логопедической работы, осуществлявшейся по разработанному нами подходу.

Таким образом, при реализации логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня мы достигли положительного результата: у детей обнаружилась динамика овладения предложно-падежных конструкций по всем параметрам: понимание пространственных предлогов

детьми; владение предложно-падежными формами во фразовой речи; умение правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи. Исходя из этого, можно сделать вывод об эффективности предложенного содержания логопедической работы и считать гипотезу подтверждённой.

Выводы по 3 главе

Логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня проводилась поэтапно.

Первый этап – изолированная работа над предлогами. Эта работа проводилась по следующим направлениям: уточнение конкретного значения предлога; усвоение падежной формы существительного, с которым употребляется; дифференциация значений одного предлога.

Второй этап – дифференциация нескольких предлогов. Направления работы на данном этапе: усвоение различий в пространственном расположении предметов и звучании разных предлогов со словами на основе наглядной демонстрации; усвоение различий на основе формальных признаков звукового образа предлога; понимание обобщённого значения разных предлогов.

Третий этап – закрепление правильного и сознательного употребления предложно-падежных конструкций в речи. Этот этап подразумевал работу в следующих направлениях: составление предложений по демонстрации с опорой на графические схемы; составление предложений по аналогии; самостоятельное составление предложений.

После осуществления логопедической работы нами было реализовано повторное исследование предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня по тем же диагностическим материалам, что и в констатирующем эксперименте. В результате исследования были получены данные, которые говорили о позитивной динамике в развитии формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Из этого следует, что проведенная логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня была эффективной.

Заключение

В условиях нарушенного речевого развития очень важным для логопедической теории и практики является вопрос о формировании предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Как указывается в литературе, у дошкольников с общим недоразвитием речи процесс формирования предложно-падежных конструкций нарушен, хотя последовательность усвоения предлогов точно такая же, как у детей, не имеющих речевых дефектов. Это выражается, прежде всего, в упрощённом выражении грамматических значений без использования предлогов и изменения окончаний слов, употребляемых в словосочетаниях в косвенных падежах. У таких детей наблюдается смешение предлогов и флексий, что искажает и произносительную сторону их устной речи, и смысловую. В качестве причин нарушения процесса формирования предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи выступают недостаточная сформированность оптико-пространственных представлений и ориентировки в пространстве. Именно поэтому для дошкольников с общим недоразвитием речи очень сложным является освоение значения и способов употребления предлогов, выражающих пространственные отношения.

Целью нашего исследования являлась разработка, апробация и оценка результативности содержания логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на основе выявления уровневых особенностей и качественного своеобразия их нарушений.

В соответствии с поставленной целью, нами был проведён констатирующий эксперимент, посвящённый изучению актуального состояния сформированности предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня по следующим направлениям: понимание пространственных предлогов детьми; владение

предложно-падежными формами во фразовой речи; умение правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи.

Анализируя данные констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о том, что дошкольникам с общим недоразвитием речи свойственны существенные отличия от дошкольников с нормальным речевым развитием по всем вышеназванным параметрам, которые были исследованы. Дети медленно выполняют задания, им требуется помощь экспериментатора. Выявлены особенности понимания и употребления предлогов и предложно-падежных конструкций детьми с речевым недоразвитием. К числу таких особенностей относится затруднённое понимание смысла пространственных предлогов и, как следствие, неспособность старших дошкольников дифференцировать их. При использовании предложно-падежных конструкций во фразовой и связной речи этими детьми систематически допускаются ошибки в выборе подходящих предлогов, изменении падежных окончаний имён существительных, согласовании слов в предложениях. При пересказе повествовательного текста детям с общим недоразвитием речи свойственно упрощать текст, исключая из него предложно-падежные конструкции и заменяя сложные предложения простыми.

Полученные результаты говорят о том, что детям с общим недоразвитием речи требуется целенаправленная логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня проводилась поэтапно.

Первый этап – изолированная работа над предлогами. Эта работа проводилась по следующим направлениям: уточнение конкретного значения предлога; усвоение падежной формы существительного, с которым употребляется; дифференциация значений одного предлога.

Второй этап – дифференциация нескольких предлогов. Направления работы на данном этапе: усвоение различий в пространственном расположении предметов и звучании разных предлогов со словами на основе наглядной демонстрации; усвоение различий на основе формальных признаков звукового образа предлога; понимание обобщённого значения разных предлогов.

Третий этап – закрепление правильного и сознательного употребления предложно-падежных конструкций в речи. Этот этап подразумевал работу в следующих направлениях: составление предложений по демонстрации с опорой на графические схемы; составление предложений по аналогии; самостоятельное составление предложений.

Эффективность логопедической работы достигается при условии, что оно носит системный характер и осуществляется дифференцированно с учетом характерных специфических нарушений предложно-падежных конструкций. В целом, экспериментальное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что успешности логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня будет способствовать использование словесных и наглядных приёмов.

Таким образом, все задачи выпускной квалификационной работы решены, гипотеза подтвердилась, цель работы достигнута.

Библиография

1. Абрамова, Л.В. Формирование падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Л.В. Абрамова, Е.А. Колодовская // Российская наука: тенденции и возможности: сборник научных статей. Научный редактор А.Н. Ромеро. Москва, 2019. – С. 66-69.
2. Алаева, И.В. Авторская методика коррекции нарушений предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР / И.В. Алаева, Е.В. Жулина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65. – С. 121-123.
3. Алтынбаева, Е.Г. Формирование предложно-падежных конструкций и преодоление недоразвития психических процессов: пространственного гнозиса и праксиса у старших дошкольников с ОНР [Электронный ресурс] / Е.Г. Алтынбаева // Всероссийский образовательный сайт «Логопедический портал. – Режим доступа: <http://logoportal.ru/statya-15319/> (дата обращения: 09.03.2021)
4. Андрианова, А.П. Особенности формирования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи / А.П. Андрианова // Межведомственный подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по материалам научно-практической конференции. – 2019. – С. 26-31.
5. Астапова, Т.В. Работа над предложениями: использование игровых приёмов в работе с детьми с тяжелым нарушением речи / Т. В. Астапова // Коррекционная работа в ДОУ. – 2017. – № 1. – С. 18-21.
6. Афанасьева Е.А. Овладение пространственными представлениями основа усвоения предложно-падежных конструкций детьми с тяжелыми нарушениями речи: сборник научных трудов / Е.А. Афанасьева, М.Ф. Фомичева. – М.: МГЛУ, 2008. – С. 393
7. Бардина, Л.А. Велкро технологии как средство развития навыков использования предложно-падежных конструкций у детей старшего

- дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / Л.А. Бардина // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Стерлитамак, 2021. – С. 10-14.
8. Баронова, В.В. Технология формирования падежных конструкций у дошкольников с ОНР / В.В. Баронова // Логопед в детском саду. – 2014. – № 4. – С. 64-71.
 9. Барулина, Н.В. Формирование предложных конструкций в речевой практике у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Барулина // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 9. – С. 60-65.
 10. Батырева, О.В. Особенности понимания и продуцирования логико-грамматических конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи / О.В. Батырева // Дошкольное, начальное и специальное образование: современные технологии воспитания, обучения и развития: материалы Всероссийского конкурса студенческих научных статей. – 2020. – С. 29-34.
 11. Бессонова, Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей / Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова. – М.: Просвещение, 1997. – С. 64.
 12. Бодюл, Т.А. Формирование навыков правильного употребления предлогов у детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Электронный ресурс] / Т.А. Бодюл // Социальная сеть работников образования. – nsportal.ru. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitierechi/2018/01/21/formirovanie-navykov-pravilnogo-upotrebleniya-predlogov-u> (дата обращения: 09.03.2021)
 13. Бондаренко, О. В. Роль пространственных представлений в формировании предложно-падежных конструкций у детей с ОНР / О. В. Бондаренко, Т.В. Коротовских // Современные проблемы общей и специальной педагогики: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, ГОУ ВПО

ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет». – 2015. – С. 128-129.

14. Борисова, Т.В. Система работы по формированию навыков употребления предлогов у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи / Т.В. Борисова // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и магистрантов. Ответственный редактор: Т. Н. Семенова. – 2017. – С. 28-31.
15. 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; Брюховских Л.А. Формирование приемов мануального моделирования предлогов у детей с умственной отсталостью. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009
16. 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/> (дата обращения: 09.03.2021)
17. Бурачевская, О.В. Сочетание традиционных и инновационных приемов и методов в коррекционно-развивающей работе по формированию предложно-падежных конструкций / О.В. Бурачевская, Т.В. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 3. – С. 105-107.
18. Валиахметова, А.Р. Развитие предложно-падежных конструкций с чем/вокруг чего в современном русском языке / А.Р. Валиахметова // Вариативность в языке и коммуникации: сборник статей. Российский государственный гуманитарный университет, Институт лингвистики; составитель и ответственный редактор Л. Л. Федорова. – 2012. – С. 73-84.

19. Васерман, С.В. Исследование понимания и употребления предложно-падежных конструкций единственного числа у детей среднего дошкольного возраста / С.В. Васерман, Т.В. Захарова // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации. сборник статей XI Международной научно-практической конференции : в 3 ч. – 2018. – С. 236-239.
20. 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/> (дата обращения: 09.03.2021)
21. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 471.
22. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык. Часть 2. Синтаксис / А. Н. Гвоздев. – М.:КД «Либроком», 2009. – С. 352
23. Глотова, К.В. Формирование навыков употребления предлогов у детей среднего дошкольного возраста / К. В. Глотова // Педагогика XXI века: традиции и инновации: сборник научных трудов Всероссийской научной конференции с международным участием. Под редакцией Н. В. Фединой. – 2018. – С. 91-95.
24. Голуб, И.Б. Современный русский язык / И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: Просвещение, 2004. – С. 439.
25. Голубец О.Д. Формирование грамматического строя речи у дошкольников с ОНР // Логопед. 2013. № 9. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://logoped-sfera.ru/arxiv-nomerov/2013/nomer-9-2013> (дата обращения: 09.03.2021)
26. Горностаева, Н.В. Формирование предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.В. Горностаева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 6. – С. 24-26.

27. Городилова, С.А Развитие понимания логико-грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / С.А. Городилова, Л.В. Осетрова // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник научных статей по материалам XVIII международной научно-практической конференции. – Киров, 2020. – С. 606-614.
28. Градова, Г.Н. К проблеме использования предложно-падежных конструкций детьми с общим недоразвитием речи / Г.Н. Градова, И.С. Маковецкая, Е.А. Попова // Студент года 2020: сборник статей Международного учебно-исследовательского конкурса. – Петрозаводск, 2020. – С. 15-24.
29. Гуженкова, Н.В. К вопросу об особенностях грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / Н.В. Гуженкова, И.А. Павлова // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). – М.: Буки-Веди, 2017. – С. 111-113.
30. Дроздова, Н.В. Проблема изучения предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Дроздова, В. Н. Труханович // Специальное образование: профессиональный дебют: материалы VII Республиканской студенческой научно-практической конференции (с международным участием) 26 февраля 2016 г. – Минск: БГПУ, 2016. – С.23-29.
31. Дудочкина, О.А. Недостатки формирования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи / О.А. Дудочкина // Логопедия. – 2015. – № 4. – С. 24-27.
32. Дудочкина, О.А. Особенности формирования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи / О.А. Дудочкина // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 11. – С. 205-207.

33. Дьяконова, А.В. Специфика овладения грамматической категории предлога детьми с ОНР / А.В. Дьяконова, А.А. Карушкина // Научный альманах. – 2016. – № 6. – С. 293-295.
34. Дьячкова, Л.С. Формирование предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР средствами ИКТ / Л.С. Дьячкова // Логопед. – 2015. – № 3. – С. 39-43.
35. Егорова, Н.Л. Характеристика предложно-падежных конструкций в грамматическом строе речи дошкольников при общем недоразвитии речи третьего уровня / Н.Л. Егорова, О.В. Ульянова // Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. под общей редакцией А.И. Вострцова. – 2018. – С. 195-200.
36. Еливанова, М.А. Формирование категории локативности в языковой системе детей дошкольного возраста: дисс. канд. филол. наук. / М.А. Еливанова. – СПб, 2004. – С. 218.
37. Залетная, Н.А. Формирование предложно-падежной конструкции у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня / Н.А. Залетная // Приоритетные направления развития науки и образования: сборник статей XII Международной научно-практической конференции: в 2 ч.. – Пенза, 2020. – С. 24-26.
38. Зимина, И.А. Формирование предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи / И.А. Зимина // Актуальные проблемы специальной педагогики и специальной психологии. – М.: Просвещение, 1999. – С. 47-52.
39. Зубкова, И.А. Предложные конструкции как средство выражения обстоятельственных детерминантов с качественно-характеризующим значением / И.А. Зубкова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С.12-19.
40. Иванина, А.Ю. Особенности развития навыков употребления предлогов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А.Ю. Иванина //

Ребёнок в языковом и образовательном пространстве: сборник материалов X Всероссийской студенческой научной конференции, посвященной памяти профессора З.П. Ларских. – 2020. – С. 291-297.

41. Иващенко, О.Ю. Обучение детей с нарушениями речи предложным конструкциям / О.Ю. Иващенко, Т.Г. Юнакова // Приоритетные направления развития образования и науки Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – 2017. – С. 101-103.
42. Игнатъева, С.А. Особенности использования предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи / С.А. Игнатъева, И.В. Никифорова // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2015. – Т. 4. – С. 58-64.
43. Игры и упражнения // Интерактивный педагогический портал «Мерсибо». [электронный ресурс] Режим доступа: <https://mersibo.ru/voxflex>. (дата обращения: 21.02.2021)
44. Игры и упражнения // Интерактивный педагогический портал «Мерсибо». [электронный ресурс] Режим доступа: <https://mersibo.ru/voxflex>. (дата обращения: 21.02.2021)
45. Игры и упражнения // Интерактивный педагогический портал «Мерсибо». [электронный ресурс] Режим доступа: <https://mersibo.ru/voxflex>. (дата обращения: 22.02.2021)
46. Карагодина, А.А. Формирование предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством наглядного моделирования / А.А. Карагодина // Молодежная наука: тенденции развития. – 2019. – № 2. – С. 53-59.
47. Карпова, С.Н. Особенности ориентировки на слово у детей / С. Н. Карпова, С. Н. Колобова.– М., 1978. – С. 165.
48. Китаева Н.Н., Мозгова Л.Г. Преодоление нарушений предложно-падежного управления у дошкольников с ОНР // Мир логопедии Натальи

Китаевой: сообщество в ВК. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vk.com/club89195699>

49. Ковайкина, Е.В. Преодоление трудностей в овладении предложными конструкциями детьми с общим недоразвитием речи / Е.В. Ковайкина // Логопед. – 2017. – № 3. – С. 54-59.
50. Ковригина, Л.В. Логопедическая работа по формированию предложно-падежных форм существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л.В. Ковригина. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 220.
51. Ковшиков, В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных / В.А. Ковшиков. – СПб.: Каро, 2006. – С. 80.
52. Коновалова, Е.Г. Формирование предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи / Е.Г. Коновалова // Инновационная наука. – 2018. – № 11. – С. 145-147.
53. Кравцова, А.Д. Становление предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста / А.Д. Кравцова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. материалы научных трудов V юбилейного Международного интернет-симпозиума. – Ставрополь, 2019. – С. 102-104.
54. Ладейко, В.Д. Методический аспект формирования предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи / В.Д. Ладейко // Межотраслевое сотрудничество на пути к реформированию национальной системы образования: сборник докладов Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 46-50.
55. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Альян С, 2014. – С. 368.
56. Лекант, П.А. Современный русский язык. Пособие для педагогических учебных заведений / П.А. Лекант, Е.В. Клобуков, Т.В. Маркелова, Т.С. Моница, Н.Б. Самсонов. – М.: Дрофа, 2011. – С. 448.

57. Леонова, С.В. Обучение детей с общим недоразвитием речи навыку употребления предложно-падежных форм существительных / С.В. Леонова, Л.В. Мещерякова // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы материалы II всероссийской (заочной) научно-практической конференции. под ред. М.В. Сурниной. – 2017. – С. 46-48.
58. Лобанова, А.С. Исследование продуцирования предложно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А.С. Лобанова // На крыльях детства: ресурсы современного коррекционно-развивающего пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья: поиски и достижения: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых учёных. – 2019. – С. 58-60.
59. Лобанова, А.С. Современное состояние исследования понимания и продуцирования предложно-падежных конструкций в темпоральном и локативном значении детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А.С. Лобанова, Д.А. Щукина // Специальное образование: материалы XIV международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 189-191.
60. Луконина, Е.В. Проблема формирования падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.В. Луконина, Т.В. Осипова // Практическая дефектология. – 2017. – № 4. – С. 24-28.
61. Малафеева, Л. Формирование правильного употребления предлогов в речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / Л. Малафеева // Международный образовательный портал МААМ. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/formirovanie-pravilnogo-upotreblenija-predlogov-v-rechi-u-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshim-nedorazvitiem-rechi.html> (дата обращения: 10.02.2021)

62. Малиюанова, Е.Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е.Л. Малиюанова / Московский государственный педагогический университет. – Москва, 2009. – С. 25.
63. Мальцева, О.Л. Предлог как элемент системы средств выражения пространственного действия в языке / О.Л. Мальцева // Язык и образование: Сб. науч. тр. – Курск: Изд-во Курск, гос. ун-та, 2003. – С. 28–34.
64. Мишарина, О.Г. Формирование предложно-падежных конструкций у детей с ОНР старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О.Г. Мишарина // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2016/11/23/formirovanie-predlozhnopadezhnyh-konstruktsiy-u-detey-starshego> (дата обращения: 19.03.2021)
65. Моисеева, А.М. Формирование предложно-падежных конструкций у детей 4-6 лет с ОНР / А.М. Моисеева // Логопед. – 2011. – № 4. – С. 51-61.
66. Морозова, Н.Л. Использование игровых приемов в работе по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с задержкой психического развития / Н.Л. Морозова, К.В. Шарапова // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы.
67. Мотова, Е.В. Особенности развития навыков употребления предложно-падежных конструкций в речи у старших дошкольников с ОНР / Е.В. Мотова // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект XIII Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и магистрантов с международным участием. Министерство образования и науки РФ; Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. – 2016. – С. 245-248.

68. Мохаммад, М. Предложно-падежные конструкции с предлогом «от» в современном русском языке: структурно-семантический аспект: дис. канд. филол. наук: 10.02.01 / М. Мохаммад. – Н.Новгород, 2014. – С. 189.
69. Напреенко, А.А. Развитие навыков понимания и правильного употребления предлогов детьми с ОНР старшего дошкольного возраста / А. А. Напреенко // Современная педагогика: теория, методология, практика. сборник статей II Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 286-294.
70. Никифорова, И.В. Проблема усвоения предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи / И.В. Никифорова // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2016. – Т. 4. – С. 110-113.
71. Осетрова, Л.В. Развитие понимания логико-грамматических конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л.В. Осетрова // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования. сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов. Вятский государственный университет. – Киров, 2020. – С. 456-465.
72. Осипова, Т.В. Исследование употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с III уровне / Т.В. Осипова // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников. Ответственный редактор: И.Ю. Жуковин; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – 2017. – С. 58-61.
73. Панина О.П. Игровые приёмы формирования предложно-падежных конструкций // Логопед. 2012. № 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<http://logoped-sfera.ru/arxiv-nomerov/2012/nomer-5-2012> (дата обращения: 09.03.2022)

74. Пронина, И.А. Формирование предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР в игровой деятельности [Электронный ресурс] / И.А. Пронина // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2016/07/22/formirovanie-predlozhnopadezhnykh-konstruktsiy-u-doshkolnikov-s> (дата обращения: 21.03.2021)
75. Розенталь, Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / Д. Э. Розенталь. – М.: Книга, 1989. – С. 320.
76. Рудакова Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис ... канд. пед. Наук. М, 2005. – С. 188.
77. Рудакова Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Рудакова. – М., 2005. – С. 18.
78. Рудакова, Н.П. Формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи / Н.П. Рудакова // Логопед. – 2007. – № 5. – С. 12-19.
79. Сальникова, А.В. Приемы работы над употреблением предложнопадежных конструкций дошкольниками с ОНР [Электронный ресурс] / А.В. Сальникова // Воспитателям.ру: [сайт]. Режим доступа: <http://vospitateljam.ru/priemy-raboty-nad-upotrebleniem-predlozhnopadezhnykh-konstrukcij-doshkolnikami-s-onr/> (дата обращения: 17.03.2021)
80. Сергеева, Г.Н. Лексикализованные предложно-падежные словоформы как одна из структурных разновидностей эквивалентов слова / Г.Н. Сергеева // Лингвистический ежегодник Сибири. – Красноярск, 2000. – Вып.2. – С. 60-69.

81. Серебрякова, Н.В. Формирование предложно-падежных конструкций в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.В. Серебрякова, Г.Р. Шашкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66. – С. 195-199.
82. Трапезникова, Е.С. Изучение понимания и точного употребления предлогов пространственного значения дошкольниками с общим недоразвитием речи и подходы к коррекции / Е.С. Трапезникова // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации сборник статей XII Международной научно-практической конференции : в 2 ч. – 2018. – С. 163-165.
83. Ульянова, О.В. Пространственное значение предложно-падежные конструкции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / О.В. Ульянова // Информация как двигатель научного прогресса: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2019. – С. 239-243.
84. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С. 336.
85. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – М.: АПН РСФСР. – Т.2. – 2008. – С. 560.
86. Феофанов, М.П. Об употреблении предлогов в детской речи / М.П. Феофанов // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 118-123
87. Филичева, Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи / Т. Б. Филичева // Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 480.
88. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – С. 165.
89. Шахова, Е.М. Предложно-падежная форма имени как ономаσιологическая единица / Е.М. Шахова // Сборник научных трудов / Крым. гос. мед. ун-т

- им. С.И. Георгиевского. – К., 2014. – Вып. 8: Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания. – С. 81-86.
90. Шведова, Н.Ю. Существуют ли все-таки детерминанты как самостоятельные распространители предложения? / Н. Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – 1968. – № 2. – С.39-50.
91. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: ЛКИ, 2008. – С. 432.
92. Яковлева, И.В. Усвоение детьми системы предлогов русского языка / И.В. Яковлева // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: материалы международной конференции. – 2015. – С. 299-303.
93. Яцель О.С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи: конспекты занятий по обучению детей с ОНР в старшей и подготовительной группах. М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2006. – С. 48.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Список детей, принимающих участие в эксперименте

№	Имя ребенка	Возраст	Логопедическое заключение
Экспериментальная группа			
1	Ребенок 1	5 лет 3 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
2	Ребенок 2	5 лет 8 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
3	Ребенок 3	5 лет 5 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
4	Ребенок 4	5 лет 9 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
5	Ребенок 5	5 лет 7 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
6	Ребенок 6	5 лет 6 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
7	Ребенок 7	5 лет 10 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
8	Ребенок 8	5 лет 7 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
9	Ребенок 9	5 лет 11 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
10	Ребенок 10	5 лет 5 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
11	Ребенок 11	5 лет 9 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
12	Ребенок 12	5 лет 7 мес.	ОНР-III уровня речевого развития

13	Ребенок 13	5 лет 6 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
14	Ребенок 14	5 лет 10 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
15	Ребенок 15	5 лет 7 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
16	Ребенок 16	5 лет 11 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
17	Ребенок 17	5 лет 4 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
18	Ребенок 18	5 лет 9 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
19	Ребенок 19	5 лет 9 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
20	Ребенок 20	5 лет 4 мес.	ОНР-III уровня речевого развития
	Контрольная группа		
1	Ребенок 1	5 лет 3 мес.	Речевое развитие в норме
2	Ребенок 2	5 лет 8 мес.	Речевое развитие в норме
3	Ребенок 3	5 лет 5 мес.	Речевое развитие в норме
4	Ребенок 4	5 лет 9 мес.	Речевое развитие в норме
5	Ребенок 5	5 лет 7 мес.	Речевое развитие в норме
6	Ребенок 6	5 лет 6 мес.	Речевое развитие в норме
7	Ребенок 7	5 лет 10 мес.	Речевое развитие в норме
8	Ребенок 8	5 лет 7 мес.	Речевое развитие в норме
9	Ребенок 9	5 лет 11 мес.	Речевое развитие в норме
10	Ребенок 10	5 лет 5 мес.	Речевое развитие в норме

Речевой материал к диагностическим заданиям

Карточка к заданию 1 серии 1

- | | | |
|--|---------------------------|---|
| 1. Положи карандаш на книгу, под книгу, в книгу, за книгу, перед книгой, около книги | 5. Пройди и встань у окна | 9. Достань мячик из-под стола |
| 2. Подержи карандаш над книгой | 6. Пройди по линии | 10. Выйди из кабинета и выгляни из-за двери |
| 3. Возьми кубик из коробки | 7. Подойди к столу | 11. Встань между стульями |
| 4. Отойди от стола | 8. Возьми книгу с полки | 12. Перешагни через линию |

Карточка к заданию 3 серии 1

- | | | |
|--|--|---|
| 1. Сидит дед в печи,
А дрова на печи. | 4. Овечки – в речке,
Караси – у речки. | 7. Машина выехала из
угла.
Письмо достали из-за
ящика. |
| 2. Над столом – табурет,
Под столом – портрет. | 5. Катя подошла от
дерева.
Заяц ускакал к лисе. | 8. На столе сапожки,
Под столом – лепёшки. |
| 3. Шубу сняли из
вешалки.
Вылили воду с ведра. | 6. Лена вышла из-под
магазина.
Мама достала тапочки
из кровати. | 9. По вагонам рельсы
шли,
Реки через мост легли. |

Карточка к заданию 2 серии 2

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Лампа висит ... столом. | 9. Мяч закатился ... стул. |
| 2. Птичка слетела ... ветки. | 10. Игрушки висят ... ёлке. |
| 3. Хлеб продают ... <u>магазине</u> . | 11. Заяц спрятался ... деревом. |
| 4. Птенец выпал ... гнезда. | 12. Мышка убегает ... кошки. |
| 5. Мальчик идёт ... дороге. | 13. Полку прибивают ... стене. |
| 6. Кот выглядывает ... кровати. | 14. Машина выехала ... угла. |
| 7. Саша встал ... двумя деревьями. | 15. Девочка прыгает ... скакалку. |
| 8. Цветы растут ... домом. | 16. Щенок живёт ... Наташи. |
| 17. Маша остановилась ... школы. | |

Карточка к заданию 3 серии 2

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Ваза, стоять, на, стол. | 9. Яблоки, лежат, в, корзина. |
| 2. Магазин, находится, около, дом. | 10. Идти, мама, за, хлеб. |
| 3. Грибы, расти, под, дерево. | 11. Корабль, плыть, по, море. |
| 4. Наташа, подойти, к, доска. | 12. Колобок, убежать, от, волк. |
| 5. Дом, стоять, у, дорога. | 13. Лиса, вылезать, из, нора. |
| 6. Бабочка, слететь, с, цветок. | 14. Самолет, пролететь, над, лес. |
| 7. Тетрадь, достать, из-под, книга. | 15. Щенок, выглядывать, из-за забор. |
| 8. Оля, стоять, между, пальмы. | 16. Мяч, перелететь, через, сетка. |
| 17. Сад, расти, перед, школа. | |

Карточка к заданию 1 серии 3

Лето. Петя и Маша приехали ... каникулы ... деревню ... бабушке. ... деревни протекает река, а ... ней густой лес. Перешёл ... речку – и ты ... лесу. Часто ходят дети ... лес ... грибами и ягодами. Мелькают ... деревьями их белые панамки. Удивлённо смотрит ... ветки белка, выглядывает ... сосны заяц: «Кто так шумит?». Хорошо ... лесу. Вон шляпка гриба торчит ... коряги. Но корзины уже полны. Пора домой. Не забыли Петя и Маша принести ... леса подарок ... бабушки. Они собрали букет ...цветов.

**Результаты исследования предложно-падежных конструкций
(констатирующий эксперимент)**

Результаты исследования понимания пространственных предлогов

№ п/п	Имя ребенка	1	2	3	Ср.балл	Уровень
Экспериментальная группа						
1	Ребенок 1	0	1	0	0,3	низкий
2	Ребенок 2	1	1	1	1,0	средний
3	Ребенок 3	0	1	1	0,6	низкий
4	Ребенок 4	1	1	0	0,6	низкий
5	Ребенок 5	1	1	1	1,0	средний
6	Ребенок 6	1	1	0	0,6	низкий
7	Ребенок 7	0	1	1	0,6	низкий
8	Ребенок 8	1	1	1	1,0	средний
9	Ребенок 9	1	0	1	0,6	низкий
10	Ребенок 10	1	1	1	1,0	средний
Контрольная группа						
1	Ребенок 1	2	2	2	2,0	высокий
2	Ребенок 2	2	2	1	1,7	высокий
3	Ребенок 3	2	2	2	2,0	высокий
4	Ребенок 4	1	2	1	1,3	средний
5	Ребенок 5	2	2	2	2,0	высокий
6	Ребенок 6	1	2	2	1,7	высокий
7	Ребенок 7	2	2	2	2,0	высокий
8	Ребенок 8	2	1	1	1,3	средний

9	Ребенок 9	2	2	2	2,0	высокий
10	Ребенок 10	2	2	1	1,7	высокий

Результаты исследования владения предложно-падежными формами во фразовой речи

№ п/п	Имя ребенка	1	2	3	Ср.балл	Уровень
Экспериментальная группа						
1	Ребенок 1	1	1	0	0,6	низкий
2	Ребенок 2	1	0	1	0,6	низкий
3	Ребенок 3	1	1	1	1,0	средний
4	Ребенок 4	1	1	1	1,0	средний
5	Ребенок 5	1	1	1	1,0	средний
6	Ребенок 6	0	1	1	0,6	низкий
7	Ребенок 7	1	0	1	0,6	низкий
8	Ребенок 8	1	1	1	1,0	средний
9	Ребенок 9	1	1	1	1,0	средний
10	Ребенок 10	1	1	0	0,6	низкий
Контрольная группа						
1	Ребенок 1	2	2	2	2,0	высокий
2	Ребенок 2	2	2	2	2,0	высокий
3	Ребенок 3	2	1	2	1,7	высокий
4	Ребенок 4	2	2	2	2,0	высокий
5	Ребенок 5	2	2	1	1,7	высокий
6	Ребенок 6	1	1	2	1,3	средний

7	Ребенок 7	1	2	2	1,7	высокий
8	Ребенок 8	2	2	2	2,0	высокий
9	Ребенок 9	2	2	1	1,7	высокий
10	Ребенок 10	1	1	2	1,3	средний

Результаты исследования умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов	Уровень
Экспериментальная группа			
1	Ребенок 1	0	низкий
2	Ребенок 2	1	средний
3	Ребенок 3	0	низкий
4	Ребенок 4	1	средний
5	Ребенок 5	1	средний
6	Ребенок 6	0	низкий
7	Ребенок 7	1	средний
8	Ребенок 8	1	средний
9	Ребенок 9	0	низкий
10	Ребенок 10	1	средний
Контрольная группа			
1	Ребенок 1	2	высокий
2	Ребенок 2	1	средний
3	Ребенок 3	2	высокий
4	Ребенок 4	2	высокий
5	Ребенок 5	1	средний

6	Ребенок 6	2	высокий
7	Ребенок 7	1	средний
8	Ребенок 8	2	высокий
9	Ребенок 9	2	высокий
10	Ребенок 10	2	высокий

Результаты исследования предложно-падежных конструкций

№ п/п	Имя ребенка	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Ср. балл	Уровень
Экспериментальная группа						
1	Ребенок 1	0,3	0,6	0	0,5	низкий
2	Ребенок 2	1,0	0,6	1	0,8	средний
3	Ребенок 3	0,6	1,0	0	0,5	низкий
4	Ребенок 4	0,6	1,0	1	0,8	средний
5	Ребенок 5	1,0	1,0	1	1,0	средний
6	Ребенок 6	0,6	0,6	0	0,4	низкий
7	Ребенок 7	0,6	0,6	1	0,7	средний
8	Ребенок 8	1,0	1,0	1	1,0	средний
9	Ребенок 9	0,6	1,0	0	0,5	низкий
10	Ребенок 10	1,0	0,6	1	0,8	средний
Контрольная группа						
1	Ребенок 1	2,0	2,0	2	2,0	высокий
2	Ребенок 2	1,7	2,0	1	1,6	высокий
3	Ребенок 3	2,0	1,7	2	1,9	высокий
4	Ребенок 4	1,3	2,0	2	1,8	высокий

5	Ребенок 5	2,0	1,7	1	1,6	ВЫСОКИЙ
6	Ребенок 6	1,7	1,3	2	1,7	ВЫСОКИЙ
7	Ребенок 7	2,0	1,7	1	1,8	ВЫСОКИЙ
8	Ребенок 8	1,3	2,0	2	1,7	ВЫСОКИЙ
9	Ребенок 9	2,0	1,7	2	1,9	ВЫСОКИЙ
10	Ребенок 10	1,7	1,3	2	1,7	ВЫСОКИЙ

**Результаты исследования предложно-падежных конструкций
(контрольный эксперимент)**

Результаты исследования понимания пространственных предлогов

№ п/п	Имя ребенка	1	2	3	Ср.балл	Уровень
Экспериментальная группа						
1	Ребенок 1	0	1	1	0,6	низкий
2	Ребенок 2	1	2	1	1,3	средний
3	Ребенок 3	1	1	1	1,0	средний
4	Ребенок 4	1	1	1	1,0	средний
5	Ребенок 5	2	1	1	1,3	средний
6	Ребенок 6	1	1	1	1,0	средний
7	Ребенок 7	1	1	1	1,0	средний
8	Ребенок 8	1	1	2	1,3	средний
9	Ребенок 9	1	1	1	1,0	средний
10	Ребенок 10	1	2	1	1,3	средний
Контрольная группа						
1	Ребенок 1	2	2	2	2,0	высокий
2	Ребенок 2	2	2	2	2,0	высокий
3	Ребенок 3	2	2	2	2,0	высокий
4	Ребенок 4	2	2	2	2,0	высокий
5	Ребенок 5	2	2	2	2,0	высокий
6	Ребенок 6	2	2	2	2,0	высокий
7	Ребенок 7	2	2	2	2,0	высокий
8	Ребенок 8	2	2	1	1,7	средний

9	Ребенок 9	2	2	2	2,0	высокий
10	Ребенок 10	2	2	2	2,0	высокий

Результаты исследования владения предложно-падежными формами во фразовой речи

№ п/п	Имя ребенка	1	2	3	Ср.балл	Уровень
Экспериментальная группа						
1	Ребенок 1	1	1	1	1,0	средний
2	Ребенок 2	1	1	1	1,0	средний
3	Ребенок 3	1	1	2	1,3	средний
4	Ребенок 4	1	2	1	1,3	средний
5	Ребенок 5	2	1	1	1,3	средний
6	Ребенок 6	1	1	1	1,0	средний
7	Ребенок 7	1	1	1	1,0	средний
8	Ребенок 8	1	2	1	1,3	средний
9	Ребенок 9	1	1	2	1,3	средний
10	Ребенок 10	1	1	1	1,0	средний
Контрольная группа						
1	Ребенок 1	2	2	2	2,0	высокий
2	Ребенок 2	2	2	2	2,0	высокий
3	Ребенок 3	2	2	2	2,0	высокий
4	Ребенок 4	2	2	2	2,0	высокий
5	Ребенок 5	2	2	2	2,0	высокий
6	Ребенок 6	1	2	2	1,7	высокий

7	Ребенок 7	2	2	2	2,0	высокий
8	Ребенок 8	2	2	2	2,0	высокий
9	Ребенок 9	2	2	2	2,0	высокий
10	Ребенок 10	1	2	2	1,7	высокий

Результаты исследования умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов	Уровень
Экспериментальная группа			
1	Ребенок 1	1	средний
2	Ребенок 2	2	высокий
3	Ребенок 3	1	средний
4	Ребенок 4	2	высокий
5	Ребенок 5	2	высокий
6	Ребенок 6	1	средний
7	Ребенок 7	2	высокий
8	Ребенок 8	2	высокий
9	Ребенок 9	1	средний
10	Ребенок 10	2	высокий
Контрольная группа			
1	Ребенок 1	2	высокий
2	Ребенок 2	2	высокий
3	Ребенок 3	2	высокий
4	Ребенок 4	2	высокий
5	Ребенок 5	2	высокий

6	Ребенок 6	2	высокий
7	Ребенок 7	2	высокий
8	Ребенок 8	2	высокий
9	Ребенок 9	2	высокий
10	Ребенок 10	2	высокий

Результаты исследования предложно-падежных конструкций

№ п/п	Имя ребенка	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Ср. балл	Уровень
Экспериментальная группа						
1	Ребенок 1	0,6	1,0	1	0,8	средний
2	Ребенок 2	1,3	1,0	2	1,4	высокий
3	Ребенок 3	1,0	1,3	1	1,1	средний
4	Ребенок 4	1,0	1,3	2	1,4	высокий
5	Ребенок 5	1,3	1,3	2	1,5	высокий
6	Ребенок 6	1,0	1,0	1	1,0	средний
7	Ребенок 7	1,0	1,0	2	1,3	средний
8	Ребенок 8	1,3	1,3	2	1,5	высокий
9	Ребенок 9	1,0	1,3	1	1,1	средний
10	Ребенок 10	1,3	1,0	2	1,4	высокий
Контрольная группа						
1	Ребенок 1	2,0	2,0	2	2,0	высокий
2	Ребенок 2	2,0	2,0	2	2,0	высокий
3	Ребенок 3	2,0	2,0	2	2,0	высокий
4	Ребенок 4	1,7	2,0	2	1,9	высокий
5	Ребенок 5	2,0	2,0	2	2,0	высокий

6	Ребенок 6	2,0	1,7	2	1,9	ВЫСОКИЙ
7	Ребенок 7	2,0	2,0	2	2,0	ВЫСОКИЙ
8	Ребенок 8	1,7	2,0	2	1,9	ВЫСОКИЙ
9	Ребенок 9	2,0	2,0	2	2,0	ВЫСОКИЙ
10	Ребенок 10	2,0	1,7	2	1,9	ВЫСОКИЙ

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА «РАЗВИТИЯ РЕЧИ»
(ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ ГРУППА ОНР III УРОВНЯ)**

Составитель: Санько В.Н.

2022-2023 учебный год

Пояснительная записка

Развитие речи детей – одна из ведущих задач, которую решает дошкольное образование, родители, педагоги, занимающиеся с ребенком. Успешное развитие речи ребенка зависит от целого ряда условий – от уровня развития общих способностей, от частных способностей определенной направленности, обучение грамоте детей дошкольного возраста – это взаимосвязанные речевые задачи – фонематические, лексические, грамматические и на их основе – успешного обучения ребенка в начальной, а затем и в средней школе.

Рабочая программа по коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста разработана в соответствии с:

— Федеральным законом от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» принятым Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года;

— «Федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования». Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва. Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384;

— Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам дошкольного образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014, зарегистрирован в Минюсте России 26 сентября 2013г., рег. № 30038;

— «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций». Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. №26 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13;

– Примерной адаптированной основной образовательной программы для детей с общим недоразвитием речи под редакцией Н.В. Нищевой;

Цель: овладение детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками, фонетической системой русского языка, элементами грамоты, что формирует психологическую готовность к обучению в школе и обеспечивает преемственность со следующей ступенью системы образования.

Задачи данной программы:

1. Диагностическая, включающая в себя динамическое наблюдение и педагогический контроль над состоянием речи детей, раннее распознавание и выявление неблагополучных тенденций, задержек и недостатков в ее развитии и правильная классификация.

2. Профилактическая (педагогическая помощь воспитанникам ДООУ в нормальном речевом развитии).

3. Коррекционная (своевременное полное или частичное устранение (сглаживание) имеющихся у детей недостатков речи).

4. Консультативная (привлечение родителей, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре к активному коррекционному процессу по преодолению речевых дефектов у детей; создание условий для сознательного включения родителей в учебно-коррекционный процесс).

Учебно-методический комплект

Теоретической основой программы явились положения о ведущей роли деятельности в развитии и формировании человека; психолингвистического учения о формировании речевой деятельности, о сложной и иерархичной структуре порождения речи. (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.А. Ковшиков). Учение о закономерностях онтогенеза речевого развития (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев). Работы о функциональной организации мозга и психической деятельности (А.Р. Лурия). О

психофизиологических механизмах формирования звукопроизношения в норме и патологии Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, З.А. Репина).

В основе составленной программы лежат работы Н.В. Нищевой по коррекционной работе в логопедической группе с общим недоразвитием речи.

Программа построена на принципе гуманно-личностного отношения к ребенку и позволяет обеспечить развивающее обучение дошкольников, формирование базовых основ культуры личности детей, всестороннее развитие интеллектуально-волевых качеств, дает возможность сформировать у детей все психические процессы.

Программа учитывает общность развития нормально развивающихся детей и детей с общим недоразвитием речи и основывается на онтогенетическом принципе, учитывая закономерности развития детской речи в норме.

Характеристика обучающихся

Общее недоразвитие речи рассматривается как системное нарушение речевой деятельности, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, касающихся и звуковой, и смысловой сторон, при нормальном слухе и сохранном интеллекте (Левина Р. Е., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.). Речевая недостаточность при общем недоразвитии речи у дошкольников может варьироваться от полного отсутствия речи до развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития (Левина Р. Е.).

В настоящее время выделяют четыре уровня речевого развития, отражающие состояние всех компонентов языковой системы у детей с общим недоразвитием речи (Филичева Т.Б.).

Характеристика детей со I уровнем развития речи

Речевые средства ребенка ограничены, активный словарь практически не сформирован и состоит из звукоподражаний, звукокомплексов, лепетных слов. Высказывания сопровождаются жестами и мимикой. Характерна многозначность употребляемых слов, когда одни и те же лепетные слова

используются для обозначения разных предметов, явлений, действий. Возможна замена названий предметов названиями действий и наоборот. В активной речи преобладают корневые слова, лишенные флексий. Пассивный словарь шире активного, но тоже крайне ограничен. Практически отсутствует понимание категории числа существительных и глаголов, времени, рода, падежа. Произношение звуков носит диффузный характер. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии. Ограничена способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Характеристика детей со II уровнем развития речи

Данный уровень определяется как зачатки общеупотребительной речи, отличительной чертой которой является наличие двух-, трех-, а иногда даже четырехсловной фразы: Объединяя слова в словосочетания и фразу, один и тот же ребенок может как правильно использовать способы согласования и управления, так их и нарушать. В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги или их лепетные, сложные предлоги отсутствуют. Недостаточность практического усвоения морфологической системы языка, в частности словообразовательных операций разной степени сложности, значительно ограничивает речевые возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Существенные затруднения в усвоении обобщающих и отвлеченных понятий, системы антонимов и синонимов. Сохраняется многозначное употребление слов, разнообразные семантические замены. Характерным является использование слов в узком значении. Одним и тем же словом ребенок может назвать предметы, имеющие сходство по форме, назначению, выполняемой функции и т.д. Ограниченность словарного запаса проявляется и в незнании многих слов, обозначающих части тела, части предмета, посуду, транспорт, детенышей животных и т.п. Заметны трудности в понимании и использовании в речи слов, обозначающих признаки предметов, форму, цвет, материал. Связная речь характеризуется

недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению событий, действий или предметов. Детям со II уровнем речевого развития крайне затруднительно составление рассказов, пересказов без помощи взрослого. Даже при наличии подсказок, наводящих вопросов дети не могут передать содержание сюжетной линии. Это чаще всего проявляется в перечислении объектов, действий с ними, без установления временных и причинно-следственных связей. Звуковая сторона речи детей в полном объеме не сформирована и значительно отстает от возрастной нормы: наблюдаются множественные нарушения в произношении 16-20 звуков. Высказывания дошкольников малопонятны из-за выраженных нарушений слоговой структуры слов и их звуконаполняемости.

Характеристика детей с III уровнем развития речи

Для данного уровня развития речи детей характерно наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов. В высказываниях детей появляются слова, состоящие из трех-пяти. Затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных. Формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления. Важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и т.д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям. В то же время

они не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов. Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием. В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками. Для этих детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением, незнание названий слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела человека, животных, наименований профессий и действий, связанных с ними, неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых. Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам по различным типам: смешения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т.п. Наряду с лексическими ошибками у детей с III уровнем развития речи отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Ее недостаточная сформированность часто проявляется как в детских диалогах, так и в монологах. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. Так, рассказывая о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни, дети в основном используют

короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. Часто встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями.

В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости: персеверации, антиципации, добавление лишних звуков, усечение слогов, перестановка слогов, добавление слогов или слогообразующей гласной. Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове и т.п. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют.

Характеристика детей с IV уровнем развития речи

Речь таких детей, на первый взгляд, производит вполне благополучное впечатление. Лишь детальное и углубленное обследование, выполнение специально подобранных заданий позволяет выявить остаточные проявления общего недоразвития речи. Затруднения в воспроизведении слов сложного слогового состава и их звуконаполняемости является диагностическим критерием при обследовании речи дошкольников с IV уровнем развития речи. Под влиянием коррекционно-развивающего обучения это явление постепенно сглаживается, но всегда обнаруживается, как только у ребенка возникает необходимость усвоения новой лексики, сложной по звуко-слоговой структуре и морфологической организации. Для детей данного уровня типичным является несколько вялая артикуляция звуков, недостаточная выразительность речи и нечеткая дикция. Все это оставляет впечатление общей «смазанности» речи. Незавершенность формирования звуко-слоговой

структуры, смешение звуков, низкий уровень дифференцированного восприятия фонем являются важным показателем того, что процесс фонемообразования у этих детей еще не завершен. Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера для этих детей характерны отдельные нарушения смысловой стороны речи. Дети склонны использовать стереотипные формулировки, лишь приблизительно передающие оригинальное значение слова. Характер лексических ошибок проявляется в замене слов, близких по ситуации. Они плохо справляются с подбором синонимических и антонимических пар. Недоступными являются задания на подбор антонимов к словам с более абстрактным значением.

Недостаточность лексического строя языка проявляется и в специфических словообразовательных ошибках. Правильно образуя слова, наиболее употребляемые в речевой практике, эти дети по-прежнему затрудняются в продуцировании более редких вариантов. К ним относятся случаи образования увеличительных и многих уменьшительно-ласкательных форм существительных, наименований единичных, относительных и притяжательных прилагательных, сложных слов, а также некоторых форм приставочных глаголов. Наряду с этими ошибками у детей наблюдаются существенные затруднения в понимании и объяснении значений этих и других производных наименований. Отмеченное недоразвитие словообразовательных процессов препятствует своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбора родственных слов и анализа их состава, что впоследствии может оказать негативное воздействие на качество овладения русским языком в процессе школьного обучения. Наблюдаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, некоторых сложных предлогов. Отмечаются нарушения в согласовании порядковых числительных и прилагательных с существительными мужского и женского рода, единственного и множественного числа. Особую сложность для детей с IV уровнем развития речи представляют конструкции предложений с разными

придаточными. При их построении ребенок может пропустить или заменить союз .

При обследовании связной речи выявляются затруднения в передаче логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях сюжета наряду с пропуском его главных событий, повтор отдельных эпизодов по несколько раз и т. д. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ с элементами творчества, дети используют преимущественно короткие малоинформативные предложения. При этом ребенку сложно переключиться на изложение истории от третьего лица, включать в известный сюжет новые элементы, изменять концовку рассказа и т.д.

Принципы, определяющие построение содержания программы:

1. Принцип развивающего образования. Сочетает принципы научной обоснованности и практической применимости (содержание Программы соответствует основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики и при этом имеет возможность реализации в массовой практике дошкольного образования);

2. Принцип обоснованности и практической применимости. Строится с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, спецификой и возможностями образовательных областей.

3. Принцип коррекции и компенсации, позволяющий определить адресные логопедические технологии в зависимости от структуры и выраженности речевого нарушения.

4. Принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей.

5. Комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса. (Занятие продолжает оставаться основной формой организации образовательного процесса, построенного по предметному принципу).

6. Системность в отборе и предоставлении образовательного материала.

7. Непрерывность. Принцип гарантирует ребёнку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до решения проблемы или определения подхода к её решению.

Ожидаемый результат

Результатом реализации коррекционно-развивающей программы следует считать, когда дошкольник может:

1) понимать обращенную речь в соответствии с параметрами возрастной нормы;

2) фонетически правильно оформлять звуковую сторону речи;

3) правильно передавать слоговую структуру слов, используемых в самостоятельной речи;

4) пользоваться в самостоятельной речи простыми распространенными сложными предложениями, владеть навыками объединения их в рассказ;

5) владеть элементарными навыками пересказа;

6) владеть навыками диалогической речи;

7) владеть навыками словообразования: продуцировать названия существительных от глаголов, прилагательных от существительных и глаголов, уменьшительно-ласкательных и увеличительных форм существительных и др.;

8) грамматически правильно оформлять самостоятельную речь в соответствии с нормами языка. Падежные, родовидовые окончания слов должны проговариваться четко; простые и почти все сложные предлоги употребляться адекватно;

9) использовать в спонтанном общении слова различных лексико-грамматических категорий (существительных, глаголов, наречий, прилагательных, местоимений и т. д.);

10) владеть элементами грамоты: навыками чтения и печатания некоторых букв, слогов, слов и коротких предложений в пределах программы.

Содержание работы

Содержание Программы по коррекции ОНР у детей в полном объёме может быть реализовано в совместной деятельности учителя-логопеда, воспитателей, родителей и детей по освоению основной общеобразовательной программы детского сада. Комплексность педагогического воздействия направлена на выравнивание речевого и психофизического развития детей и обеспечение их всестороннего гармоничного развития.

Диагностическая работа

Задание	Алгоритм выполнения	Условия проведения
Исследование неречевых психических функций		
Исследование слухового восприятия	Логопед показывает ребенку, например, колокольчик, маракасы, барабан, дудочку, называет их и демонстрирует, как можно издавать звуки с помощью этих музыкальных инструментов, предлагает ребенку самому поиграть на них. Затем логопед закрывает музыкальные инструменты маленькой ширмой и производит за ней звуки. Ребенок узнает и называет музыкальные инструменты.	Если ребенок безречевой, для выполнения этого задания используются картинки с изображением звучащих предметов. Узнав по инструменту звучанию, ребенок поднимает картинку с его изображением. Предварительно логопед помогает ребенку соотнести предметы с их изображениями.
Исследование зрительного восприятия	Логопед предлагает подобрать шарфы такого же цвета к шапкам красного, желтого, зеленого, синего, белого и черного цветов.	Исследование зрительного восприятия проводится в процессе узнавания и различения ребенком цветов.
Исследование восприятия пространственных представлений, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления	По просьбе логопеда ребенок показывает, какие предметы находятся вверху, внизу, впереди и сзади по отношению к девочке, изображенной на картинке.	Начинается с выявления навыков ориентировки в пространстве.

Ориентировка в схеме собственного тела	Ребенку предлагается последовательно показать правую руку, левую руку, правую ногу, левую ногу.	
Складывание картинок из частей	<p>Ребёнок складывает последовательно картинки из двух, трех, четырех частей с вертикальным и горизонтальным разрезами, обязательно предварительно рассмотрев картинку, которую собрал логопед.</p> <p>Если ребенок не может сложить картинку из двух частей без помощи логопеда, то картинка из трех частей ему уже не предлагается и т. д..</p>	Исследование зрительного восприятия, а также мышления продолжается в процессе составления ребенком разрезных картинок.
Исследование состояния общей моторики (моторная сфера)		
Состояние общей моторики	Логопед предлагает ребенку попрыгать на двух ногах без поддержки, прыгнуть в длину с места, потопать ногами и похлопать руками одновременно, бросить мяч от груди и поймать мяч. Причем, если восприятие речи ребенком затруднено, логопед показывает, что следует делать, и делает упражнения вместе с малышом.	Педагог отмечает состояние общей моторики, объем выполняемых движений (полный или неполный), темп (нормальный, быстрый, медленный), активность (нормальная, заторможенность, расторможенность), проявление моторной не ловкости.
Исследование состояния мимической мускулатуры	Проводится при выполнении ребенком по подражанию логопеду следующих упражнений: закрыть правый глаз, левый глаз, поднять брови, нахмурить брови, наморщить брови, наморщить нос, надуть щеки.	Отмечается наличие или отсутствие движений, объем выполняемых движений (полный или неполный), точность выполнения (точно, неточно), мышечный тонус (нормальный, повышенный, пониженный), сглаженность носогубных складок, замедленность

		движений яблок.	глазных
Исследуя состояние артикуляционной моторики	Логопед предлагает ребёнку выполнить по подражанию следующие упражнения: открыть и закрыть рот, растянуть губы в улыбку, вытянуть губы «трубочкой», показать широкий, а потом узкий язычок, положить язык сначала на нижнюю губу, а потом на верхнюю, коснуться кончиком языка сначала правого уголка губ, а затем левого.	Отмечается наличие или отсутствие движений, объем выполняемых движений (полный или неполный), точность выполнения (точно, неточно), мышечный тонус (нормальный, повышенный, пониженный), темп выполнения (нормальный, быстрый, замедленный), наличие синкинезий, длительность удержания органов в заданном положении, способность к переключению с одного упражнения на другое, гиперкинезы, слюнотечение.	
Исследование состояния импрессивной речи			
Пассивный словарь	На сюжетной картинке ребенок по просьбе логопеда показывает отдельные предметы и части предметов.		
Умение обобщать	Ребенок должен показать на этих же листах по несколько игрушек, предметов обуви и одежды.		
Понимание действий (глаголов)	Ребенок показывает по просьбе логопеда на картинках-действиях, где девочка сидит, стоит, лежит, идет; где мальчик ест, пьет, читает, рисует.		
Понимание ребенком различных форм словоизменения	Ребенок по просьбе логопеда показывает, где дом, дома, кот, коты, кукла, куклы, груша, груши, ведро, ведра.		

Предложно-падежные конструкции	Ребенок по просьбе логопеда показывает на сюжетной картинке сначала цыпленка, который стоит в корытце, потом цыпленка, который стоит на корытце, и, наконец, цыпленка, который стоит у корытца.	
Понимание ребенком отдельных предложений и связной речи.	Ребенку предлагается сначала показать картинку, на которой мальчик поздравляет девочку, а потом картинку, на которой девочка поздравляет мальчика.	
Понимание текста	Логопед выясняет, знакома ли ребенку сказка «Репка», и задает по ней ряд вопросов и заданий: «Что посадил дед? Покажи. Кто стал репку тянуть? Покажи. Кого позвал дед? Покажи. Кого позвала бабка? Покажи. Кого позвала внучка? Покажи. Кого позвала Жучка? Покажи. Кого позвала кошка? Покажи. Кто помог вытянуть репку? Покажи» и т. п. Если ребенку не знакома сказка, логопед сначала должен рассказать ее с опорой на картинку и только после этого предложить малышу ответить на вопросы.	
Исследование экспрессивной речи		
Активный словарь	Логопед предлагает ребенку вспомнить и назвать несколько игрушек, предметов посуды, одежды, обуви.	
Назвать одним словом (обобщить)	Логопед проверяет способность ребенка к обобщению. Четырехлетний ребенок получает задание «назвать одним словом» изображения нескольких игрушек, одежды, обуви;	
Состояние грамматического строя речи.	Логопед предлагает ребенку назвать пары картинок. Четырехлетний ребенок называет следующие пары: стол – столы, кот – коты, дом – дома, кукла – куклы, рука – руки, окна – окна.	

Состояние связной речи	Логопед предлагает ребенку пересказать текст из нескольких предложений. Сначала логопед выразительно читает рассказ, не предупредив ребенка о последующем пересказе. Затем задает несколько вопросов по содержанию: «Кто жил у Кати? Катя любила котенка? Чем она поила котенка? Что любил делать котенок?» Потом логопед еще раз выразительно читает рассказ, предупредив ребенка о последующем пересказе. Далее он предлагает ребенку план рассказа: «Сначала ты расскажешь, кто жил у Кати. Потом ты расскажешь, как Катя относилась к котенку, чем она его поила. И наконец, ты расскажешь, что любил делать котенок».	
------------------------	--	--

В уточненном логопедическом заключении определяется уровень сформированности речи ребенка в соответствии с психолого-логопедической классификацией (общее недоразвитие речи, I уровень речевого развития; общее недоразвитие речи, II уровень речевого развития; общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития; общее недоразвитие речи, IV уровень речевого развития). Затем отражается специфика речевого нарушения в соответствии с этиопатогенетической классификацией (алалия, ринолалия, дизартрия). В конце выписываются выводы из всех разделов речевой карты.

Формирование универсальных учебных действий (УУД)

Самоопределение (мотивация учения, формирование основ гражданской идентичности личности).

Смыслообразования («какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него).

Нравственно-этического оценивания (оценивание усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор).

Познавательные УУД

Общеучебные

- формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение информации;
- знаково-символический;
- моделирование

Логические

- анализ с целью выделения признаков (существенных, несущественных)
- синтез как составление целого из частей, восполняя недостающие компоненты;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Действия постановки и решения проблем

- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера

Коммуникативные УУД

Планирование (определение цели, функций участников, способов взаимодействия).

Постановка вопросов (инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации).

Разрешение конфликтов (выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация).

Управление поведением партнёра точно выражать свои мысли (контроль, коррекция, оценка действий партнёра, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли).

Регулятивные УУД

Целеполагание (постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что ещё неизвестно).

Планирование (определение последовательности промежуточных целей, с учётом конечного результата; составление плана и последовательности действий).

Прогнозирование (предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик).

Контроль (в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона).

Коррекция (внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта).

Оценка (выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения).

Волевая саморегуляция (способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий).

План работы в рамках коррекционно-развивающей программы

Направления работы	Содержание работы	Форма работы	Период	Необходимые условия
Работа с документацией	Оформление текущей документации.	Заполнение документации.		
	Разработка планов на учебный год (годовой план, перспективный план коррекционной работы)	Заполнение документации.		
	Заполнение речевых карт и протоколов обследования детей	Заполнение документации.		
	Оформление индивидуальных планов работы с детьми	Заполнение документации.		
Диагностическая работа	<p>Обследование детей, поступивших в группу, на начало и конец учебного года.</p> <p>Комплексный сбор сведений о ребенке на основании диагностической информации от специалистов разного профиля.</p>	Использование диагностических материалов.		

	Диагностический срез усвоения речевой коррекционной программы для детей с ОНР.	Использование диагностических материалов.		
	Психолого-педагогическое и медицинское наблюдение за детьми, имеющими общие нарушения речи.	Беседа с педиатром, неврологом.		
	Изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания детей с ОНР	Наблюдения, беседы с родителями.		
	Анализ успешности коррекционно-развивающей работы.	Использование диагностических материалов.		
Коррекционно-развивающая работа	Организация и проведение педагогами подгрупповых форм работы с детьми с ОНР.	Непосредственно образовательная деятельность.		
	Индивидуальные коррекционные мероприятия, определенные выбором оптимальных для развития ребенка с ОНР методик и приемов обучения в	Непосредственно образовательная деятельность.		

	соответствии с его особыми потребностями.			
	Коррекция и развитие психологической базы речи.	Непосредственно образовательная деятельность.		
Работа с педагогами	Ознакомление воспитателей с результатами осмотра речи детей.	Беседа, оформление речевого профиля группы, консультации.		
	Консультирование воспитателей по выполнению заданий учителя-логопеда с целью эффективности в работе по коррекции речи.	Беседа, оформление речевого профиля группы, консультации.		
Консультативная работа с родителями	Оказание консультативной помощи родителям детей с проблемами в развитии речи: 1. Индивидуальные беседы с родителями; 2. Индивидуальные консультации с родителями.	Беседа. Занятия.		

Перспективный план работы непосредственно образовательной деятельности по коррекции общего недоразвития речи у дошкольников

Направление	Задачи	Примеры заданий, направленных на коррекцию общего недоразвития речи
Развитие слова	<p>1. Расширять, уточнять и активизировать словарь на основе систематизации и обобщения знаний об окружающем.</p> <p>2. Учить практическому овладению существительными с уменьшительными и увеличительными суффиксами, существительными суффиксами единичности; существительными, образованными от глаголов.</p> <p>3. Обогащать экспрессивную речь сложными словами, неизменяемыми словами, словами-антонимами и словами-синонимами.</p> <p>4. Расширять представления о переносном значении и многозначности слов.</p> <p>5. Учить использовать слова в переносном значении, многозначные слова.</p> <p>6. Способствовать дальнейшему овладению приставочными глаголами, глаголами с оттенками значений.</p> <p>7. Способствовать практическому овладению всеми простыми и основными сложными предложениями.</p> <p>8. Обогащать экспрессивную речь за счет имен числительных, местоименных форм, наречий, причастий.</p>	<p><i>Лексическая тема «Фрукты»</i></p> <p>Учитель–логопед обращает внимание на яблоко и показывает его форму (моделирование формы руками) и обращает внимание детей на графическую карточку с изображением круга, прикладывает ее к предмету («Яблоко круглое»). «Посмотри, яблоко. Какой цвет?» (обращает внимание на карточки с основными цветами: красный, синий, желтый и зеленый). «Этот? (показывает на графическую карточку с изображением синего цвета). Нет! (жест – рука в кулаке, указательным пальцем водим из стороны в сторону, сопряжено движения головы). Этот? Да! Красный. Яблоко красное» (прикладывает графическую табличку).</p> <p>Затем сформировав образы представления, начинается процесс формирования лексическое значение слова с помощью заданий типа: «Покажи яблоко», «Дай яблоко», «Принеси яблоко», «Дай яблоко маме». После этого задания для ребёнка усложняются, даётся уже двухступенчатая, трёхступенчатая и четырёхступенчатая инструкция. Помимо этого, параллельно осуществляется работа над формированием психологической базы речи и развитием когнитивных познавательных процессов.</p>

	<p>9. Закрепить понятие слов и умение оперировать им.</p>	
<p>Формирование и совершенствование грамматического строя речи</p>	<p>1. Совершенствовать умение употреблять имена существительные единственного и множественного числа.</p> <p>2. Совершенствовать умение образовывать и использовать имена существительные и имена прилагательные с уменьшительными суффиксами.</p> <p>3. Закрепить умение согласовывать прилагательные и числительные с существительными.</p> <p>4. Сформировать умение образовывать и использовать в активной речи сравнительную степень имен прилагательных.</p> <p>5. Закрепить умение образовывать и использовать возвратные глаголы.</p> <p>6. Совершенствовать навыки составления простых предложений по вопросам.</p> <p>7. Совершенствовать навыки составления и использования сложносочиненных предложений.</p> <p>8. Закрепить навыки анализа простых двусоставных распространенных предложений.</p> <p>9. Закрепить знание некоторых правил правописания.</p>	<p>Процесс формирования грамматического значения слов (понимание единственного и множественного числа существительных).</p> <p>–«Покажи яблоко, покажи яблоки», «Принеси яблоко – унеси яблоки».</p> <p>Для понимания значения уменьшительно-ласкательной формы существительных:</p> <p>-Где дом? Где домик?</p> <p>При работе с дошкольниками с ОНР III уровня необходимо учить устанавливать связи по внешним признакам предмета. Пример такой работы:</p> <p>– ребёнку предлагается предмет, шар;</p> <p>– ребёнок говорит, каким бывает шар (красным, большим, круглым, он летает, он прыгает и т.д.);</p> <p>–спрашивается у ребёнка, а что ещё бывает красным (помидор, автомобиль, перец) и т.д.</p>
	<p><i>Развитие просодической стороны речи</i></p> <p>1. Продолжить работу по развитию речевого дыхания,</p>	<p>1. Ребёнку предлагается интонационно завершённый ряд гласных, при этом один из гласных особо выделяется при помощи ударения, например: «А-о-у-и». Выделение ударных элементов</p>

<p>Развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа</p>	<p>формированию правильной голосоподачи и плавности речи.</p> <p>2. Учить детей произвольно изменять силу голоса: говорить тише, громче, умеренно громко, тихо, шепотом.</p> <p>3. Развивать тембровую окраску голоса, совершенствовать умение изменять высоту тона в играх.</p> <p>4. Учить говорить в спокойном темпе.</p> <p>5. Продолжать работу над четкостью дикции, интонационной выразительностью речи.</p>	<p>гласного ряда должно сочетаться с интонационным модулированием голоса. Могут быть интонации вопроса, ответа. Например: <i>А о у и ? А о у и !</i></p> <p><i>Аоуи - аоуи ? аоуи - аоуи!</i></p> <p>2. Упражнение. «Определи тон». Педагог произносит фразу разным тоном. Дети должны определить характер тона, то есть, с каким чувством была произнесена фраза «<i>Завтра обещают дождь</i>» - радостно, грустно, равнодушно, удивленно, с досадой и огорчением.</p>
	<p><u>Коррекция произносительной стороны речи</u></p> <p>1. Активизировать и совершенствовать движения речевого аппарата.</p> <p>2. Уточнить произношение звуков [j], [ц], [ч], [щ] в слогах, словах, предложениях, небольших текстах, в игровой и свободной речевой деятельности.</p> <p>3. Завершить автоматизацию правильного произношения звуков всех групп в свободной речевой деятельности.</p>	<p><u>Звук «С»</u></p> <p>1. По подражанию.</p> <p>2. Произнесение опорных [и], [ф] при артикуляции [с].</p> <p>3. Механически от [т]: кончик языка отводят зондом за нижние зубы, ребёнок произносит «та-та-та» = «са-са-са».</p> <p><u>Звук «Ш»</u></p> <p>1. По подражанию.</p> <p>2. Механически от [с]: кончик языка отводят зондом за верхние зубы, ребёнок произносит «са-са-са» = «ша-ша-ша».</p>
	<p><u>Работа над слоговой структурой слова</u></p> <p>1. Продолжить работу над трехсложными словами со стечением согласных и закрытыми слогами.</p>	<p>1. «Поезд». Перед ребенком в колонну выставляются игрушки и задаются вопросы: «Кто впереди? Кто сзади? Кто далеко? Кто близко?».</p> <p>2. Произнесение ряда из двух, трех и более звуков:</p>

	<p>2. Работать над односложными словами со стечением согласных в начале и конце слов.</p> <p>3. Работать над трех-, четырех-, и пятисложными словами со сложной звукослоговой структурой.</p> <p>4. Закрепить навыки слогового анализа и синтеза слов, состоящих из одного, двух, трех слогов.</p>	<p>-в сопровождении символов («Человечки – звуки»);</p> <p>-без зрительной опоры.</p> <p>3. Слоговые домики.</p> <p>-Количество слогов соответствует количеству этажей в доме — 3 дома с разным количеством этажей — ребенок произносит слово, считает слоги и ставит картинку в нужный дом.</p> <p>-Количество слогов в распределяемых словах зависит от жителей домов: рак — 1 слог, петух — 2, лягушка — 3 слога.</p>
	<p><u>Совершенствование фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза</u></p> <p>1. Закрепить представления о гласных и согласных звуках, их отличительных признаках. Упражнять в различении гласных и согласных звуков, в подборе слов на заданные гласные и согласные звуки.</p> <p>2. Закрепить представления о твердости-мягкости, глухости-звонкости согласных звуков. Упражнять в дифференциации согласных звуков по акустическим признакам и по месту образования.</p> <p>3. Познакомить с новыми звуками [j], [ц], [ч], [щ], [л], [л'], [р], [р'].</p> <p>4. Сформировать умение выделять эти звуки на фоне слова, подбирать слова с этими звуками.</p>	<p>Логопед показывает детям игрушечного котенка и просит внимательно послушать и запомнить, как он мяукает, когда находится близко (громко), и как когда далеко (тихо). Затем произносит «Мяу», меняя силу голоса, а дети отгадывают, близко или далеко мяукает котенок.</p> <p>Затем дети мяукают по сигналу воспитателя: «близко» или «далеко».</p> <p>Дальнейшее усложнение игры должно состоять в том, что дети будут различать мяуканье, ориентируясь на тембр и индивидуальные особенности голоса говорящего. Логопед объясняет, что котенок очень боится щенка и мяукает жалобно, дрожа и замирая от страха и т.д.</p>

	<p>5. Совершенствовать навыки звукового анализа и синтеза слов из трех-пяти звуков.</p>	
<p>Обучение элементам грамоты</p>	<p>1. Познакомить с буквами Ё, Е, Ъ, Ю, Я, Ц, Ч, Щ, Л, Р, Ы, Ъ.</p> <p>2. Сформировать умение правильно называть буквы русского алфавита.</p> <p>3. Развивать навыки выкладывания букв из палочек, мозаики; «печатания»; лепки их из пластилина, теста.</p> <p>4. Закрепить умение трансформировать буквы, различать правильно и неправильно напечатанные буквы, «допечатывать» незаконченные буквы.</p> <p>5. Совершенствовать навык осознанного чтения слов, предложений.</p> <p>Научить разгадывать ребусы, решать кроссворды, читать изографы.</p>	<p><i>В данном процессе обучения активно используются дидактические игры</i></p> <p>1. «Полслова за вами».</p> <p>Цель: развивать речь дошкольников, пополнить словарный запас, развить фонематический слух (учитель произносит начало слова, ученик заканчивает; слова подбираются по определенным темам);</p> <p>2. «Опиши предмет»</p> <p>Цель: знакомство с понятиями «свойства и признаки предметов», формирование умения угадывать предмет по его признакам (учитель или ученик задумывает предмет, окружающие задают наводящие вопросы, пытаясь по признакам угадать задуманное);</p> <p>3. «Я знаю»</p> <p>Цель: развитие речи обучающихся, пополнение словарного запаса, развитие наблюдательности и внимания (ребенок ритмично ударяет мячом о пол, называя 5 предметов: игрушки, мебель, имена. «Я знаю пять имен мальчиков, Саша -раз,...»);</p> <p>4. «Догадайся что показал» (пантомима)</p> <p>Цель: развить внимание, наблюдательность, речь, терпение.</p>

<p>Развитие связной речи и речевого общения</p>	<p>1. Развивать стремление обсуждать увиденное, рассказывать о переживаниях, впечатлениях.</p> <p>2. Стимулировать развитие и формирование не только познавательного интереса, но и познавательного общения.</p> <p>3. Совершенствовать навыки ведения диалога, умение задавать вопросы, отвечать на них полно или кратко.</p> <p>4. Закреплять умение составлять описательные рассказы и загадки-описания о предметах и объектах по заданному плану и самостоятельно составленному плану.</p> <p>5. Совершенствовать навыки пересказа знакомых сказок и небольших рассказов.</p> <p>6. Сформировать навык пересказа небольших рассказов с изменением времени действия или лица рассказчика.</p> <p>7. Совершенствовать навык составления рассказов по серии картин и по картине, в том числе с описанием событий, предшествующих изображенному или последующих за изображенным событием.</p>	<p>1. Составление сказки «Приключения Маши в лесу».</p> <p><u>Педагог спрашивает:</u> «Зачем Маша пошла в лес? Зачем вообще ходят в лес? (<i>За грибами, ягодами, цветами, погулять</i>). Что с ней вообще могло случиться? (<i>Заблудилась, встретила кого-то.</i>)».</p> <p>Этот приём предотвращает появление одинаковых сюжетов и показывает и показывает варианты его развития.</p> <p>2. Пересказ текста «Тук-тук» («Покажи сказку руками»)</p> <p><u>Цель:</u> овладение навыком пересказа текста показом героев сказки с помощью рук.</p> <p>Взрослый рассказывает сказку ребёнку, демонстрируя героев произведения Л. Успенской «Тук-тук» с помощью рук.</p> <p><i>Тук-тук</i></p> <p><i>Тук-тук! Тук-тук!</i></p> <p><i>-Кто там?</i></p> <p><i>-Это я, зайчик.</i></p> <p><i>-Если зайчик, покажи свои ушки.</i></p> <p><i>-Вот мои ушки.</i></p> <p><i>Тук-тук! Тук-тук!</i></p> <p><i>-Кто там?</i></p> <p><i>-Это я, коза.</i></p> <p><i>-Если коза, покажи свои рога.</i></p> <p><i>-Вот мои рога.</i></p> <p><i>Тук-тук! Тук-тук!</i></p> <p><i>-Кто там?</i></p>
---	---	---

		<p><i>-Это я, ветер.</i></p> <p><i>-Если ветер, подлетай к двери и сам залезай в щёлку.</i></p> <p>Вопросы и задания</p> <p>- «Кто пришёл первый, кто пришёл второй, третий. Опиши, изобрази зайца, козу, ветер».</p> <p>- педагог просит ребёнка пересказать сказку, обратив внимание на вопросительную и восклицательную интонации.</p> <p>Педагог следит за правильной постановкой кисти рук ребёнка и точность переключения с одного движения на другое.</p> <p><i>«Тук-тук!»</i> - руки сжаты в кулак.</p> <p><i>«Зайчик»</i> - локтем опереться на стол, указательный и средний пальцы развести, остальные сжать в кулачок.</p> <p><i>«Коза»</i>- пальцы рук поджать, только указательный и мизинец держать выпрямленными.</p> <p><i>«Ветер!»</i>- расслабляющие движения для пальцев.</p>
--	--	--

Планируемые результаты коррекционной работы

Уровень речевого развития

В итоге логопедической работы дети должны научиться:

- 1) понимать и выделять из речи названия окружающих предметов и действий с ними (в соответствии с изученными лексическими темами);
- 2) устанавливать временные и причинно-следственные связи на картинном материале;
- 3) уметь замечать непоследовательность суждений (Наступило лето. Слепили снеговика.);

4) соотносить слова с картинкой (Мычит: «Му!». Кто это - не пойму? (корова));

5) называть некоторые части тела (голова, ноги, руки, глаза, рот, уши и т. д.) и одежды (карман, рукав и т. д.);

6) обозначать наиболее распространенные действия (сиди, мой, стой, пой, ешь, пей, иди и т. д.), некоторые свои физиологические и эмоционально-аффективные состояния (холодно, тепло, больно и т. д.), признаки предметов, обозначающих величину, цвет предметов;

7) выражать желания с помощью простых просьб, обращений;

8) отвечать на простые вопросы одним словом или двухсловной фразой без использования жеста; в отдельных случаях допускается употребление звукокомплексов;

9) соотносить предметы по определенному признаку (Собака любит косточку. Зайка любит морковку);

10) репродуцировать слова потешек, например: «Добавить словечко»;

11) устанавливать простые закономерности, делать выводы.

При этом не предъявляются требования к фонетической правильности высказывания, но обращается внимание на грамматическое оформление.

II уровень речевого развития

В итоге логопедической работы дети должны научиться:

1) соотносить предметы с их качественными признаками и функциональным назначением;

2) узнавать по словесному описанию знакомые предметы;

3) сравнивать знакомые предметы по отдельным, наиболее ярко выделяемым признакам;

4) понимать простые грамматические категории: единственного и множественного числа существительных, повелительного и изъявительного наклонений глаголов, именительного, родительного, дательного и винительного падежей, некоторых простых предлогов;

5) фонетически правильно оформлять согласные звуки ([п], [б], [м], [т], [д], [н], [к], [х], [г]), гласные звуки первого ряда ([а], [о], [у], [ы], [и]);

6) воспроизводить отраженно и самостоятельно ритмико-интонационную структуру двух- и трехсложных слов из сохранных и усвоенных звуков;

7) правильно употреблять в самостоятельной речи отдельные падежные окончания слов, используемых в рамках предложных конструкций;

8) общаться, используя в самостоятельной речи словосочетания и простые нераспространенные предложения («Мой мишка», «Можно (нельзя) брать», «Маша, пой», «Маша, дай куклу» и проч.).

В процессе коррекционно-развивающего обучения у детей расширяется понимание обращенной речи, развивается речевая активность.

III уровень речевого развития

В итоге логопедической работы дети должны научиться:

1) понимать обращенную речь в соответствии с параметрами возрастной нормы;

2) фонетически правильно оформлять звуковую сторону речи;

3) правильно передавать слоговую структуру слов, используемых в самостоятельной речи;

4) пользоваться в самостоятельной речи простыми распространенными и сложными предложениями, владеть навыками объединения их в рассказ;

5) владеть элементарными навыками пересказа;

6) владеть навыками диалогической речи;

7) владеть навыками словообразования: продуцировать названия существительных от глаголов, прилагательных от существительных и глаголов, уменьшительно-ласкательных и увеличительных форм существительных;

8) грамматически правильно оформлять самостоятельную речь в соответствии с нормами языка; падежные, родовидовые окончания слов

должны проговариваться четко; простые и почти все сложные предлоги употребляются адекватно;

9) использовать в спонтанном общении слова различных лексико-грамматических категорий (существительных, глаголов, наречий, прилагательных, местоимений и т. д.);

10) владеть элементами грамоты: навыками чтения и печатания некоторых букв, слогов, слов и коротких предложений в пределах программы.

В дальнейшем осуществляется совершенствование всех компонентов языковой системы.

IV уровень речевого развития

В итоге логопедической работы дети должны научиться:

1) свободно составлять рассказы, пересказы;
 2) владеть навыками творческого рассказывания;
 3) адекватно употреблять в самостоятельной речи простые и сложные предложения, усложняя их придаточными причинами и следствия, однородными членами предложения и т. д.;

4) понимать и использовать в самостоятельной речи простые и сложные предлоги;

5) понимать и применять в речи все лексико-грамматические категории слов;

6) овладеть навыками словообразования разных частей речи, переносить эти навыки на другой лексический материал;

7) оформлять речевое высказывание в соответствии с фонетическими нормами русского языка;

8) овладеть правильным звуко-слоговым оформлением речи.

Помимо этого, у детей должны быть достаточно развиты и другие предпосылочные условия, во многом определяющие их готовность к школьному обучению:

-фонематическое восприятие,

- первоначальные навыки звукового и слогового анализа и синтеза,
- графо-моторные навыки,
- элементарные навыки письма и чтения (печатания букв, слогов, слов и коротких предложений).

Предметные, личностные и метапредметные результаты освоения программы

Предметные результаты

1. Первоначальное усвоение главных понятий курса русского языка (фонетических, лексических, грамматических), представляющих основные единицы языка и отражающих существенные связи, отношение и функции.
2. Понимание слова как двусторонней единицы языка, как взаимосвязи значения и звучания слова. Практическое усвоение заместительной (знаковой) функции языка.
3. Овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета. Умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач.
4. Формирование позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека.
5. Овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать приобретённые знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

Личностные результаты

1. Осознание языка как основного средства человеческого общения;
2. Восприятие русского языка как явления национальной культуры;
3. Понимание того, что правильная устная и письменная речь есть показатели индивидуальной культуры человека;
4. Способность к самооценке на основе наблюдения за собственной речью.

Метапредметные результаты

1. Умение использовать язык с целью поиска необходимой информации в различных источниках для решения учебных задач;

2. Способность ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения;
3. Умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач (диалог, устные монологические высказывания, письменные тексты) с учетом особенностей разных видов речи и ситуаций общения;
4. Стремление к более точному выражению собственного мнения и позиции;
5. Умение задавать вопросы.

Формы контроля (при использовании формы контроля учитывается ведущий вид деятельности в соответствии с возрастом).

Программа предполагает безотметочную оценку устных и письменных работ обучающихся. Проводится мониторинговая система динамики речевого развития обучающихся.

Методическое обеспечение

1. Быстрова Г.А. и др. Логопедические игры и задания. – СПб.; КАРО, 2002. – С. 96.
2. Елецкая О.В. Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – С. 192.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. – Москва, 2001г.
4. Ефименкова Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. – М., 1991 г.
5. Козырева Л.М. Комплект логопедических тетрадей. – Ярославль, 2006.
6. Кукушин В.С. Логопедия в школе: практический опыт. – Ростов–на-Дону, 2004 г.
7. Логопедия / Под ред. Л.С.Волковой. – Москва, 1995 г.
8. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии у младших школьников. (Комплект пособий). – Москва, 2007 г.

9. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб, 2001 г.
10. Прищепова И.В. Диагностика и коррекция дисграфии у младших школьников. – СПб, 2003. – С. 19.
11. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие. – Москва, 1995 г.
12. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: АРКТИ, 2000. – С. 56.
13. Ястребова А.В. Обучаем читать и писать без ошибок / А.В. Ястребова, Т.Б. Бессонова. – Москва, 2007 г.
14. Ястребова А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе / А.В. Ястребова, Т.Б. Бессонова. – Москва, 1996 г.