

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

Кафедра коррекционной педагогики

**ГРИГОРЬЕВА ИРИНА ПЕТРОВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

Особенности понимания и употребления предлогов у первоклассников с общим  
недоразвитием речи III уровня


Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Белыева О.Л.

18.05.2026 


Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.

18.05.2026 

Дата защиты

18.06.2026

Обучающийся: Григорьева И.П. 

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2026

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1. Развитие понимания и употребления предлогов в онтогенезе.....	7
1.2. Формирование предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи.....	12
1.3. Обзор методик логопедической работы по диагностике формированию навыков понимания и употребления предлогов у первоклассников с общим недоразвитием речи.....	18
Выводы по главе 1.....	24
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	26
2.1. Цель, организация и методика констатирующего эксперимента.....	26
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	30
Выводы по главе 2.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	47
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	50
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	55

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Речевое развитие выступает основным показателем готовности ребёнка к школьному обучению. Без достаточного уровня сформированности речи полноценное развитие личности практически невозможно. Чем богаче и правильнее речь ребёнка, тем легче ему высказывать свои мысли, шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, активнее осуществляется его психическое развитие.

Сегодня состав детей, обучающихся в общеобразовательных школах, очень разнороден. При норме интеллекта встречается всё большее количество детей с различными речевыми отклонениями.

Р.Е. Левина в своих исследованиях отмечала, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдаются значительные трудности в понимании и употреблении предлогов. А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова говорят о том, что отклонения в речевом развитии детей, обучающихся в общеобразовательных учебных заведениях, также имеют различную структуру и степень выраженности. Одни из них касаются только произношения звуков (преимущественно искажённое произношение фонем); другие затрагивают процесс фонемообразования и, как правило, сопровождаются нарушениями чтения и письма; третьи – выражаются в недоразвитии как звуковой, так и смысловой сторон речи и всех её компонентов.

Успешность обучения младших школьников напрямую зависит от уровня их речевого развития, особенно в сфере грамматического строя. Детям с нарушением речи (ОНР) характерно затрудненное владение всеми компонентами речи, включая грамматические конструкции. Одним из центральных аспектов является недостаток понимания и правильного использования предлогов, что препятствует эффективному процессу обучения.

Изучение особенностей развития навыков употребления предлогов у младших школьников с диагнозом ОНР III уровня. Третий уровень

характеризуется относительной сохранностью общей структуры речи, но серьезным дефицитом в лексико-грамматическом плане. Такой дефицит проявляется в частых нарушениях использования предлогов, некорректном согласовании падежных форм и ошибочном понимании значения предлогов. Дети испытывают большие трудности в овладении чтением и письмом, ведут к стойкой неуспеваемости по родному языку и другим предметам. При поступлении в школу у первоклассников недостаточно сформировано понимание правильного употребления предлогов в речи, они не выделяют предлог как отдельное слово, отсутствует навык раздельного написания и употребления в устной и письменной речи предлога. Важность ранней диагностики и целенаправленного вмешательства, чтобы предотвратить дальнейшие образовательные осложнения.

Основной задачей логопеда является своевременное выявление детей с подобными проблемами и оказание им действенной логопедической помощи с целью профилактики возможных проявлений нарушений письма и чтения.

Л.А. Брюховских отмечает, что особую трудность в практической деятельности логопедов общеобразовательных школ вызывает формирование у младших школьников с речевыми расстройствами понимания и употребления предложных конструкций. Разные флексии используются в сочетании с различными предлогами, что даёт возможность выразить многообразие значений. Разработкой методов и приёмов работы по развитию грамматического строя речи для детей с различными речевыми нарушениями занимаются многие авторы: Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова, Е.Ф. Архипова, Г.А. Фомичева, Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина и многие другие.

Актуальность данной работы определяется дефицитом разработанных методических материалов, содержащих конкретные упражнения для обучения пониманию и правильному употреблению предлогов в логопедии - важный этап формирования грамматического строя речи у первоклассников.

Объект исследования – грамматический строй речи обучающихся с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – особенности понимания и употребления предлогов у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования – выявление особенностей понимания и употребления предлогов у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

1. Определить современное состояние проблемы понимания и употребления предлогов при общем недоразвитии речи в психолого-педагогической и логопедической литературе.

2. Выявить особенности понимания предлогов и владения предложно-падежными формами во фразовой и связанной речи у первоклассников с общим недоразвитием речи.

3. Составить методические рекомендации по развитию понимания и употребления предлогов у первоклассников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что у первоклассников с общим недоразвитием речи уровень сформированности понимания и употребления предлогов ниже, чем у нормотипичных сверстников. Относительно сформировано понимание предлогов при более значительных трудностях их употребления во фразовой и связной речи.

Методологической основой исследования послужили учение Л.С. Выготского о структуре дефекта, теоретические исследования А.Н. Гвоздева об онтогенезе детской речи, положение Р.Е. Левиной понимание речи, как структуры взаимосвязи импрессивной и экспрессивной речи в речевом развитии детей, с определёнными особенностями формирования предлогов.

Методы исследования: анализ научной логопедической и психолого-педагогической литературы, наблюдение за детьми до констатирующего эксперимента, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов.

Экспериментальная база исследования: одна из школ Эвенкийского района.

Организация: констатирующий эксперимент проводился с 16 марта по 29 марта 2026 года.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций по формированию понимания и употребления предлогов.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Развитие понимания и употребления предлогов в онтогенезе

В лингвистике предлог традиционно определяется как служебная часть речи, оформляющая подчинительную связь существительных и местоимений в словосочетании и предложении. Как отмечают исследователи, предлоги в русском языке уточняют, дополняют и расширяют значения косвенных падежей, а их частота употребления крайне высока: по данным ряда авторов, простые предлоги составляют около 11,8 % всех слов в русском языке. Освоение предложно-падежных конструкций в онтогенезе рассматривалось в работах А.Н. Гвоздева, Н.И. Лепской и др. Авторы фиксируют закономерность: пассивное владение предлогами опережает их продуктивное употребление, а сам этот процесс служит индикатором грамматического развития ребёнка.

А.Н. Гвоздев, обобщив результаты длительных лонгитюдных наблюдений, описывает следующую последовательность появления предлогов в детской речи. По его данным, в возрасте от 2 лет до 2 лет 6 месяцев у ребёнка возникают простые предлоги «в», «на», «у», «с»; в период с 2 лет 6 месяцев до 3 лет дети начинают правильно употреблять эти простые предлоги; в возрасте от 3 до 4 лет в речи появляются более сложные предлоги («по», «до», «вместе», «после», «между»), а к 4–6 годам дети используют предлоги в самых разных значениях [3]. А.Н. Гвоздев также подчёркивает, что к шести годам при нормальном развитии в словарном запасе ребёнка должно насчитываться около 21 предлога. Кроме того, А.Н. Гвоздев считает, что в период усвоения грамматической структуры предложения (от 1 года 10 месяцев до 3 лет) ребёнок сначала осваивает флективную систему для выражения синтаксических связей (примерно до 2 лет 4 месяцев), а затем переходит к усвоению служебных слов, включая предлоги, для выражения синтаксических отношений (до 3 лет). При этом во фразах с предложно-падежными конструкциями ребёнок, по наблюдениям А.Н. Гвоздева,

сначала верно употребляет флексии, опуская предлог, и лишь позднее начинает использовать обе грамматические формы одновременно [15].

По наблюдениям Н.И. Лепской, в онтогенезе предлоги осваиваются раньше падежных флексий. Это обусловлено их семантической природой: предлоги выражают конкретные, прежде всего пространственные отношения, тогда как флексии несут абстрактные реляционные значения.

У детей около 2,5 лет предлоги функционально приоритетны по отношению к флексиям. К 3,5 годам падежные окончания в целом усваиваются, а количество ошибок существенно сокращается [24].

В исследованиях, посвящённых становлению грамматического осмысления предлога, Ф.А. Сохин установил закономерность, согласно которой интерпретация грамматически оформленных конструкций на начальных стадиях речевого онтогенеза преимущественно детерминируется логикой предметно-практических связей, а не усвоенными грамматическими закономерностями. По мере взросления ребёнок начинает выделять предлог в качестве самостоятельного смыслового компонента высказывания, тем не менее восприятие фразы в целом на протяжении длительного времени остаётся обусловленным конкретно-предметным характером отражаемых отношений – на данное обстоятельство также указывает Ф.А. Сохин. Принципиально важно, что отрыв предлога от конкретной предметной ситуации и его трансформация в обобщённую грамматическую форму, способную выражать пространственные и иные отношения в абстрагированном виде, происходят не одномоментно, а являются результатом постепенного когнитивного и речевого развития ребёнка. [29].

М.П. Феофанов придерживается точки зрения, что оба типа управления — как предложное, так и беспредложное — формируются в детской речи практически в одни и те же временные периоды, при этом на начальных этапах освоения предложного управления предлоги нередко элиминируются. Принципиально важным представляется наблюдение М.П. Феофанова относительно того, что по мере взросления ребёнка его речевой арсенал постепенно обогащается предложно-падежными конструкциями, охватывающими

всё более широкий спектр смысловых и категориальных отношений. Среди различных типов отношений исследователь выделяет пространственные как приоритетные для усвоения: данная группа отношений осваивается ребёнком в первую очередь ввиду её непосредственной сопряжённости с эмоциональной сферой, волевыми импульсами и желаниями, вследствие чего обозначающие её предлоги занимают доминирующее положение в лексиконе детской речи. [32].

Следует отметить, что закономерности овладения предложно-падежными конструкциями существенно различаются в зависимости от состояния слуховой функции ребёнка. Как указывает Р.М. Боскис, механизм усвоения предлогов у нормально слышащих детей базируется на непосредственном восприятии речи окружающих и постепенном накоплении разнообразного речевого опыта [4].

Количественная динамика употребления предлогов в детской речи была прослежена В.П. Вахтеровым, который установил чёткую зависимость между возрастом ребёнка и долей предлогов в его словарном запасе. Согласно приводимым им данным, у детей до четырёх лет данная часть речи составляет лишь 5,2 % от совокупного числа используемых слов. В период от четырёх до восьми лет этот показатель возрастает почти вдвое — до 9 %, а к возрасту 9–10,5 лет достигает 10 % [6].

Закономерности усвоения предложно-падежных конструкций в детской речи были рассмотрены В.П. Вахтеровым на материале лонгитюдного наблюдения за одним ребёнком. Согласно полученным данным, базовый набор предлогов формируется достаточно рано: уже к трёхлетнему возрасту в активном словаре ребёнка фиксировались такие единицы, как «на», «в», «с», «у», «к» и «за» — то есть шесть из восемнадцати предлогов, зафиксированных исследователем в речи ребёнка вплоть до восьми лет. Дальнейшее пополнение предложного репертуара происходило постепенно: предлог «про» был отмечен приблизительно к четырём годам, тогда как «по», «из», «от» и «до» появились на пятом году жизни. Наиболее поздним в данном ряду оказался предлог «о», зафиксированный лишь в семилетнем возрасте. Помимо описания хронологии усвоения, В.П. Вахтеров выдвигает предположение о механизме данного процесса: по его

мнению, определяющую роль играет частотность предлогов в речевом окружении ребёнка, поскольку регулярно воспринимаемые на слух единицы закрепляются в памяти значительно интенсивнее [6].

Д.Б. Эльконин, обобщая данные Е.А. Аркина, приводит сведения о том, что в словаре четырёхлетнего ребёнка предлоги составляют всего 0,8 % от общего количества используемых грамматических категорий. Д.Б. Эльконин, как и А.Н. Гвоздев, считает, что усвоение правил грамматического строя речи начинается со стадии освоения первых слов, затем идёт освоение флективной системы и лишь после этого – усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений. Исследователь также указывает, что первоначально ребёнок усваивает простые предлоги с пространственным значением [15].

А.А. Люблинская связывает развитие понимания пространственных отношений с практическим освоением пространства. По мнению автора, первичное освоение пространства у детей неразрывно связано с началом самостоятельного передвижения. На этом этапе пространственные характеристики предметов ещё не выделяются ребёнком отдельно, а воспринимаются как часть самого объекта. Манипуляции с предметами постепенно формируют у ребёнка навыки тактильного, зрительного и слухового восприятия. К двум годам дети уже демонстрируют способность адекватно взаимодействовать с предметами, расположенными в различных пространственных конфигурациях [26].

По данным А.Р. Лурии, третичные зоны теменно-височно-затылочной коры обеспечивают как межанализаторный синтез, так и синтез сигналов внутри отдельного анализатора. Флексии, предлоги и порядок слов в русском языке образуют сложные логико-грамматические конструкции, отражающие квазипространственные отношения. Ключевую роль интегратора между анализаторами играет двигательный анализатор; при этом афферентная импульсация от рецепторного аппарата служит основой для становления пространственной организации двигательных актов у ребёнка [25].

По мнению Б.Г. Ананьева, пространственное восприятие у детей формируется по мере созревания анализаторных систем. Ключевую роль при этом играет условно-рефлекторная связь между двигательным анализатором и световым, звуковым и другими анализаторами. Данная межанализаторная интеграция лежит в основе точного восприятия пространственных отношений, которые впоследствии закрепляются в речи посредством предлогов [2].

Сформированность пространственного гнозиса выступает ключевым условием становления логико-грамматических структур и речевой активности у детей дошкольного возраста. В процессе освоения пространственных ориентировок импрессивная речь ребёнка обогащается грамматическими средствами, отражающими пространственные отношения, что впоследствии проявляется в употреблении падежных форм и предложно-падежных конструкций в экспрессивной речи [33].

Таким образом, можно заключить, что при нормальном речевом онтогенезе дети последовательно осваивают предложно-падежные конструкции, передающие пространственные и временные значения. Раньше прочих усваиваются существительные с предлогами пространственной семантики — именно с них начинается понимание и активное использование данных форм в речи. Указанная закономерность должна служить опорой при коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения устной и письменной речи. У многих детей с ОНР III уровня недостаточно сформированы пространственные и временные отношения, что затрудняет понимание и использование предложных конструкций. Иногда наблюдаются трудности ориентировки в окружающем пространстве и собственной телесной организации (путаница левой и правой стороны тела).

## **1.2. Формирование предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи**

Впервые понятие «общее недоразвитие речи» (далее – ОНР) в теоретические основы отечественной логопедии ввела Р.Е. Левина. Р.Е. Левина описывает в своей работе, что данный термин подразумевает разные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при сохранном слухе и интеллекте [19]. По мнению Р.Е. Левиной, именно несформированность грамматического строя, включая систему предложно-падежных конструкций, является одним из ключевых проявлений ОНР, поскольку предлоги и флексии представляют собой наиболее абстрактные элементы языка, усвоение которых требует высокого уровня аналитико-синтетической деятельности. Впоследствии последователи Р.Е. Левиной значительно расширили представления о структуре дефекта при ОНР, выделив различные уровни речевого недоразвития [19].

Н.С. Жукова и Е.М. Мастюкова в совместных исследованиях подчёркивают, что нарушения грамматического строя речи у детей с ОНР, как правило, являются стойкими и могут сохраняться у школьников даже в средних и старших классах [17]. Н.С. Жукова и Е.М. Мастюкова считают, что это обусловлено не только первичными речевыми нарушениями, но и специфическими отклонениями в психическом развитии детей данной категории. По мнению этих авторов, среди морфологических аграмматизмов при ОНР особое место занимает неправильное употребление предложно-падежных конструкций. Кроме того, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева в совместной монографии отмечают, что активный словарь детей с ОНР составлен преимущественно из существительных и глаголов, при этом отсутствуют слова, характеризующие качества, признаки и состояния предметов, а также сложные предлоги, а в употреблении простых предлогов наблюдаются многочисленные ошибки [19].

Т.Б. Филичева, развивая концепцию уровней речевого развития, в 2001 году охарактеризовала и предложила четвертый уровень общего недоразвития речи [35]. Т.Б. Филичева описывает, что к данной категории относятся дошкольники с остаточными, неярко выраженными лексико-грамматическими и фонетико-фонематическими признаками недоразвития речи. По мнению Т.Б. Филичевой, самым главным отличием четвёртого уровня от предыдущих является особенность связной речи детей: при составлении рассказа по картине или заданной теме у таких дошкольников наблюдаются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий и повтор отдельных эпизодов. В отношении употребления предлогов Т.Б. Филичева отмечает, что даже на четвёртом уровне дети продолжают допускать ошибки в сложных предлогах («перед», «между», «над», «из-за», «из-под») [35].

Л.А. Брюховских в своих исследованиях, посвящённых формированию предложно-падежных конструкций, отмечает, что особую сложность у детей младшего школьного возраста с ОНР вызывает именно формирование понимания и употребления предложных конструкций [8]. По данным Л.А. Брюховских, освоение предлогов детьми с ОНР подчиняется той же последовательности, что и в норме — они усваиваются позже знаменательных частей речи, — однако этот процесс существенно затягивается и сопровождается многочисленными ошибками. Среди наиболее характерных нарушений исследователь выделяет пропуски предлогов, их взаимные замены, смешение, а также использование нерасчленённых форм. Отдельно отмечается этап полного опускания предлогов в речи таких детей, обусловленный недостаточным пониманием их семантики; наибольшие затруднения вызывают предлоги с временным, целевым значением и значением отношения к объекту [8].

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова в своих работах, посвящённых коррекции общего недоразвития речи, подробно анализируют особенности усвоения грамматического строя детьми с ОНР [19]. Усвоение грамматических категорий у детей с ОНР, по данным Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, представляет

значительно большую сложность по сравнению с накоплением словарного запаса. Авторы объясняют это двумя ключевыми факторами: абстрактным характером грамматических значений относительно лексических, а также многоуровневостью языковых правил, самостоятельное вычленение которых из речевого потока недоступно ребёнку с речевой патологией [19]. Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова считают, что среди наиболее распространённых ошибок при ОНР следует выделять неправильное употребление падежных окончаний имён существительных, прилагательных и местоимений, а также неправильное употребление предложно-падежных конструкций [19].

Р.А. Белова-Давид, рассматривая систематику речевых расстройств у детей, также уделяет внимание проблеме грамматического недоразвития при ОНР [8]. Р.А. Белова-Давид описывает, что нарушения грамматического строя при общем недоразвитии речи носят не изолированный характер, а сочетаются с фонетико-фонематическими и лексическими дефицитами. По мнению Р.А. Беловой-Давид, именно системный характер дефекта при ОНР объясняет стойкость аграмматизмов, включая ошибки в употреблении предлогов и падежных окончаний, которые не исчезают спонтанно и требуют целенаправленного логопедического воздействия. Автор подчёркивает, что несформированность предложно-падежных конструкций у детей с ОНР является одним из наиболее ярких маркёров речевого дизонтогенеза [8].

А.Г. Арушанова в своих исследованиях, посвящённых формированию грамматического строя речи, анализирует особенности овладения грамматическими формами детьми с различными речевыми нарушениями. По данным А.Г. Арушановой, грамматический строй речи у дошкольников с ОНР существенно нарушен: наблюдаются трудности в согласовании и управлении, неверное употребление падежных окончаний, смешение видовременных форм глагола [4]. По мнению А.Г. Арушановой, особую трудность для детей с ОНР представляют именно предложно-падежные конструкции, поскольку они требуют одновременного учёта как лексического значения предлога, так и грамматического значения падежной флексии [4].

Ю.А. Баженова и Ю.С. Мохова в совместной работе, посвящённой особенностям навыков словоизменения у дошкольников с ОНР, подчёркивают, что формирование грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи происходит с большими трудностями по сравнению с овладением активным и пассивным словарём [5]. Ю.А. Баженова и Ю.С. Мохова считают, что это обусловлено абстрактностью грамматических значений и большим количеством языковых правил, которые ребёнок с ОНР не может освоить имплицитно. По мнению авторов, среди всех видов аграмматизмов наиболее стойкими и трудно корригируемыми являются ошибки в употреблении предложно-падежных конструкций, которые могут сохраняться даже после длительной логопедической работы [5].

С.Н. Сазонова в своей работе, посвящённой развитию речи дошкольников с общим недоразвитием речи, подробно характеризует особенности употребления предлогов на разных уровнях речевого развития. С.Н. Сазонова описывает, что при III уровне речевого развития дети уже употребляют простые предлоги («к», «в», «между», «через», «над» и др.), но допускают при этом многочисленные ошибки [29]. По мнению С.Н. Сазоновой, уровень развития понимания и употребления предлогов напрямую зависит от уровня речевого развития: при I и II уровнях предлоги детям практически недоступны, при III уровне наблюдается неточное знание и употребление многих предлогов, а при IV уровне сохраняются ошибки в наиболее сложных пространственных предлогах. Автор также отмечает, что неправильное употребление предлогов в дошкольном возрасте приводит в дальнейшем к трудностям овладения письменной речью, поскольку на письме ребёнок также допускает ошибки в написании предлогов и слитном их написании с другими словами [19].

Г.Н. Меженцева в своих исследованиях, посвящённых особенностям грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР, подтверждает, что нарушения предложно-падежных конструкций занимают одно из центральных мест в структуре аграмматизмов [27]. Г.Н. Меженцева описывает, что дети с ОНР часто пропускают предлоги, особенно в сложных конструкциях,

или заменяют их более простыми и частотными предлогами, например, предлог «из» заменяют предлогом «с», а предлог «под» — предлогом «на». По мнению Г.Н. Меженцевой, такие ошибки свидетельствуют не только о несформированности грамматической системы, но и о недостаточном развитии пространственных представлений, поскольку большинство предлогов имеют пространственное значение. Автор считает, что коррекционная работа по формированию предложно-падежных конструкций должна строиться с обязательным учётом онтогенетической последовательности появления предлогов в норме [27].

С.А. Игнатьева и И.В. Никифорова в совместном исследовании, посвящённом особенностям использования предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с ОНР, отмечают, что данная категория детей испытывает значительные трудности при дифференциации близких по значению предлогов [18]. С.А. Игнатьева и И.В. Никифорова описывают, что наиболее сложными для усвоения являются предлоги, имеющие абстрактное значение (цели, причины, уступки), а также предлоги, обозначающие совместность действия («вместе с», «наряду с»). По мнению авторов, характер ошибок при употреблении предлогов у детей с ОНР качественно отличается от ошибок детей с нормальным речевым развитием: если в норме ошибки носят временный и единичный характер, то при ОНР они являются стойкими и системными [19].

А.Ю. Ганич в исследовании, посвящённом формированию грамматических конструкций с предлогами в онтогенезе и при дизонтогенезе, проводит сравнительный анализ усвоения предложно-падежных конструкций детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием [13]. А.Ю. Ганич отмечает, что у детей с ОНР предлоги появляются значительно позже, чем в норме, и их активное употребление часто ограничивается двумя-тремя простыми предлогами («в», «на», «у»). По мнению А.Ю. Ганич, замена одних предлогов другими у детей с ОНР часто связана с непониманием дифференциальных семантических признаков предлогов, а также с несформированностью пространственного гнозиса и праксиса. Автор подчёркивает, что успешность коррекции нарушений

употребления предлогов напрямую зависит от того, насколько в логопедической работе учитываются онтогенетические закономерности и одновременно формируются пространственные представления ребёнка [19].

Е.А. Лорий в работе, посвящённой коррекции нарушений словоизменения у старших дошкольников с ОНР III уровня, рассматривает проблему употребления предложно-падежных конструкций в контексте общего недоразвития грамматического строя [24]. Е.А. Лорий описывает, что дети с третьим уровнем речевого развития, имея развёрнутую фразовую речь, тем не менее продолжают допускать аграмматизмы в предложно-падежных конструкциях. По мнению Е.А. Лорий, эти ошибки носят стойкий характер и не исчезают без целенаправленной логопедической работы, поскольку связаны не только с речевым, но и с когнитивным дефицитом. Автор считает, что при коррекции нарушений предложно-падежных конструкций необходимо опираться на сохранные анализаторные системы и использовать наглядное моделирование пространственных отношений [24].

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование предложно-падежных конструкций у детей с ОНР представляет собой одну из наиболее сложных и устойчивых проблем грамматического строя, обусловленную абстрактностью грамматических значений и системным характером речевого дефекта. В отличие от нормального речевого развития, этот процесс у детей с ОНР значительно затягивается, сопровождается пропусками, заменами и смешением предлогов, а также стойкими ошибками в падежных флексиях, которые не исчезают спонтанно и могут сохраняться даже в школьном возрасте, требуя целенаправленного логопедического воздействия с опорой на онтогенетическую последовательность и развитие пространственных представлений.

### **1.3. Обзор методик логопедической работы по диагностике формированию навыков понимания и употребления предлогов у первоклассников с общим недоразвитием речи**

Изучение детской речи в современной логопедии предполагает интеграцию нейropsихологических, психолингвистических подходов и методов экспресс-диагностики. Ключевым направлением коррекционной работы при ОНР выступает формирование грамматической системы языка. Характерным дефектом данной категории детей служат нарушения предложно-падежных конструкций – пропуски, либо замены предлогов.

Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова и Н.С. Жукова в совместной монографии, посвящённой преодолению ОНР у детей, предлагают методику диагностики понимания пространственных предлогов, которая широко используется в логопедической практике. В контексте логопедической диагностики, направленной на выявление речевых нарушений и подбор адекватных коррекционных методов, принципиальное значение приобретает опора на онтогенетическую концепцию речевого развития. Ряд исследователей указывает на закономерную последовательность усвоения предложно-падежных конструкций: на начальных этапах речевого онтогенеза дети овладевают предлогами с конкретно-пространственной семантикой - «в», «на», «под», тогда как предлоги с более абстрактным значением («над», «из», «около», «за», «перед», «между», «по») входят в активный словарь ребёнка значительно позднее. Знание данной закономерности создаёт методологическую основу для построения дифференцированной коррекционной программы, учитывающей индивидуальный профиль речевого развития конкретного ребёнка и его специфические образовательные потребности [35].

Л.Ф. Спирина разработала методику, ориентированную на диагностику навыков употребления предлогов в реальных ситуациях, которая активно применяется при обследовании младших школьников с ОНР. Л.Ф. Спирина в своей работе описывает, что для диагностики способности ребёнка к правильному

употреблению предлогов необходимо создавать естественные коммуникативные ситуации, в которых ребёнок вынужден самостоятельно использовать предложно-падежные конструкции [31].

По мнению Л.Ф. Спировой, особое внимание при обследовании следует уделять пониманию ребёнком предлогов, имеющих пространственное значение, поскольку именно эти предлоги составляют основу для формирования более сложных грамматических категорий. Данная методика позволяет выявить не только пропуски и замены предлогов, но и определить уровень сформированности падежных окончаний в предложных конструкциях [31].

И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова и Н.Я. Семаго в своих работах, посвящённых диагностике пространственно-временных представлений у детей, предлагают комплексные методики обследования, включающие оценку понимания и употребления предлогов. Данные авторы описывают, что у первоклассников с ОНР умение ориентироваться на плоскости (листе бумаги) вызывает значительные трудности. По мнению этих исследователей, для успешного обучения в школе ребёнок должен свободно ориентироваться в пространстве и владеть основными пространственными понятиями: рядом, вокруг, впереди, посередине, среди, вверху, внизу, сверху. В рамках диагностики предлагаются задания на рисование по инструкции («нарисуй в центре листа дом, в правом верхнем углу – солнце, над домом – птичку, за домом – ёлку») [36].

О.В. Бурачевская в своём исследовании, посвящённом особенностям восприятия пространства старшими дошкольниками с ОНР, подчёркивает связь между несформированностью пространственного гнозиса и трудностями употребления предлогов [7]. О.В. Бурачевская считает, что у детей с речевыми нарушениями умение ориентироваться на плоскости листа вызывает значительные трудности. По мнению автора, для того чтобы ребёнок успешно учился в школе, необходимо своевременно диагностировать уровень сформированности пространственных представлений, включая понимание предлогов, обозначающих положение предметов относительно друг друга и

относительно самого ребёнка. Данные диагностические методики позволяют оценить как понимание различных пространственных характеристик без самостоятельного названия, так и самостоятельное употребление слов, отражающих пространственные характеристики [7].

С.М. Шаховская при составлении классификации аграмматизмов у детей с общим недоразвитием речи выделяет разные виды нарушений употребления предлогов [39]. С.М. Шаховская описывает следующие типы ошибок: предлог выпускается с сохранением падежной формы и без неё; предлог есть, а падежная форма отсутствует; употребление предлога не с соответствующим падежом; смешение предлогов. По мнению С.М. Шаховской, такая классификация позволяет логопеду точно определить характер нарушений и выстроить индивидуализированную программу коррекции. Автор подчёркивает, что у большинства детей с недоразвитием речи наблюдаются трудности, связанные с ориентацией в окружающем пространстве, что в свою очередь приводит к несформированности пространственных понятий и, как следствие, к трудностям формирования навыков правильного употребления существительных с предлогами, выражающими эти отношения [39].

В методических трудах Р.И. Лалаевой детально прослеживается последовательность овладения предлогами — как в плане понимания, так и активного употребления. При определении направлений логопедической работы автор акцентирует внимание на необходимости учёта зон актуального и ближайшего развития, сформированности соответствующих предпосылок, а также закономерностей речевого онтогенеза [19]. Р.И. Лалаева предлагает трёхэтапную модель работы с предлогами: первоначальное освоение пространственных отношений вне речевого контекста, последующее уточнение семантики предлога и его активное включение в собственную речь учащихся. В рамках коррекционного обучения исследователь определяет ряд ключевых навыков: разграничение значений одного предлога в различных контекстах, соотнесение приставочных глаголов с соответствующими предложно-падежными конструкциями, разграничение синонимичных предлогов, а также

последовательное усвоение предложного управления – от существительных одного склонения к существительным других склонений [19].

В рамках исследования специфики дисграфических нарушений у учащихся начальной школы с общим недоразвитием речи Е.А. Логиновой были определены ключевые методические подходы к коррекции предложно-падежных конструкций [22]. Формирование мотивационной составляющей, преодоление недостатков устной речевой деятельности, а также развитие неречевых психических функций – именно эти приёмы исследователь рассматривает в качестве приоритетных направлений работы. При этом, по мнению Е.А. Логиновой, начальный этап коррекционного воздействия предполагает организацию индивидуальных занятий, построенных с обязательным учётом психофизических и соматических характеристик каждого конкретного ребёнка.

В исследованиях Е.А. Логиновой подчёркивается значимость целенаправленной работы по формированию произвольной саморегуляции и когнитивных процессов: в частности, предлагается задействовать комплекс упражнений, ориентированных на тренировку сенсорного восприятия, мнестических функций и устойчивости внимания [22]. Помимо этого, исследователь указывает на терапевтический потенциал нейролингвистического программирования как инструмента, способствующего осознанию ребёнком задач предстоящей работы и предъявляемых к нему требований [22].

По мнению Е.Д. Буриной, коррекция аграмматической дисграфии в части усвоения предлогов требует предварительной диагностики и опоры на её результаты [6]. Индивидуальные и возрастные характеристики ребёнка при этом определяют логику коррекционной работы. Автор акцентирует внимание на необходимости расширения словарного запаса, развития морфемного анализа и синтеза, а также формирования морфологических и синтаксических обобщений.

По мнению Е.Д. Буриной, освоение предлогов целесообразно выстраивать поэтапно: вначале отбатывается выбор падежной формы без предлога, затем – в составе словосочетаний с предлогом; параллельно ведётся работа по

приставочному словообразованию глаголов и разграничению предлогов и приставок [6].

Е.В. Мазанова, в свою очередь, разработала серию рабочих тетрадей, материал которых организован по принципу нарастающей сложности и направлен на закрепление навыков корректного употребления предлогов [27]. Е.В. Мазанова предлагает применять стандартные схемы и символы для визуального обозначения морфем и частей речи.

Учебный материал выстраивается поэтапно: первоначально отрабатывается пространственная ориентация предметов, после чего предлоги вводятся в строгой последовательности («в – на», «на – над», «к – от», «в – из», «от – из», «с – со»). Данная система способствует последовательному освоению семантических различий предлогов и предупреждает их смешение в речи [27].

В методике Л.Н. Ефименковой, направленной на развитие речевых навыков у младших школьников, отдельное место занимает работа с предлогами как элементом коррекции лексико-грамматических нарушений [17]. Отбор предлогов для изучения носит избирательный характер: в работу включаются лишь те единицы, которые представляют реальную сложность для конкретного ребёнка. Введение предлогов в речевую практику осуществляется поэтапно, причём особый акцент делается на осмыслении их значения. Задания первоначально выполняются в устной форме с последующим переходом к письменной, что способствует закреплению навыка отдельного написания предлогов с другими словами [17].

При организации логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у первоклассников с ОНР, по мнению большинства авторов, необходимо учитывать последовательность усвоения предлогов в онтогенезе. Исследователи описывают, что сначала отрабатываются предлоги «в», «на», «под» с ярко выраженным конкретным значением, а позднее – предлоги «над», «из», «около», «за», «перед», «между», «по» и другие. При этом, как отмечается в методической литературе, с предлогами употребляются различные падежные формы: родительный падеж с предлогом «у» (обозначение

местонахождения), дательный падеж с предлогами «по» и «к», винительный падеж с предлогами «в», «на», «за», «под» (обозначение направления действия), творительный падеж с предлогами «за», «над», «под», «перед» (обозначение местонахождения), предложный падеж с предлогами «в», «на» . Такой системный подход, учитывающий как онтогенетическую последовательность, так и грамматические связи между предлогом и падежной формой, обеспечивает эффективность коррекционной работы.

Единого подхода к последовательности преодоления трудностей с предлогами у младших школьников в научном сообществе не сложилось. Причина – принципиальное расхождение между психологами, ориентированными на развитие пространственных представлений и психических функций, и логопедами, сосредоточенными на вербализации пространственных отношений. Тем не менее большинство исследователей признают необходимость опоры на онтогенетический принцип при формировании навыков понимания и употребления предлогов у первоклассников с ОНР. Обязательным условием также считается предварительная диагностика проблемных зон и использование игровых методов как инструмента поддержания учебной мотивации.

Таким образом, можно заключить, что современная логопедическая работа с первоклассниками с ОНР базируется на интеграции диагностических и коррекционных подходов. Диагностический блок включает методики оценки понимания пространственных предлогов, их употребления в естественных коммуникативных ситуациях, комплексные задания на ориентировку на плоскости с классификацией типов аграмматизмов. Коррекционное формирование строится на трёхэтапной модели, поэтапном введении предлогов с опорой на онтогенез и учёте грамматических связей между предлогом и падежной формой.

## Выводы по главе 1

Изучив различные научные позиции, мы пришли к выводу о том, что формирование умения понимать и употреблять в речи предлоги у первоклассников с ОНР III уровня следует проводить, опираясь на следующие принципы: учёт формирования навыков в онтогенезе, обязательная диагностика для выявления проблемных областей, включение в работу игровых методов и приёмов для мотивации учащихся.

Теоретический анализ исследования позволил сделать вывод, что в онтогенезе освоение предложно-падежных конструкций происходит закономерно: пассивное понимание предлогов опережает их активное употребление, а сам процесс служит важным индикатором грамматического развития ребёнка. Исследователи отмечают, что сначала усваиваются простые предлоги с конкретной пространственной семантикой («в», «на», «у», «с»), и лишь к 4–6 годам – более сложные и абстрактные единицы.

У детей с общим недоразвитием речи формирование предложно-падежных конструкций представляет собой одну из наиболее стойких и трудно корригируемых проблем грамматического строя. В отличие от нормы, данный процесс значительно затягивается, сопровождается пропусками, заменами и смешением предлогов, а также стойкими ошибками в падежных флексиях, которые не исчезают спонтанно и могут сохраняться даже в школьном возрасте.

Современная логопедическая работа с первоклассниками с ОНР III уровня базируется на интеграции диагностических и коррекционных подходов, включающих оценку понимания пространственных предлогов, их употребления в коммуникативных ситуациях и классификацию типов аграмматизмов. Коррекционное формирование строится на трёхэтапной модели, поэтапном введении предлогов с опорой на онтогенез и учёте грамматических связей между предлогом и падежной формой.

Полученные выводы доказывают, что успешное определение эффективных методов коррекции, учитывает онтогенетическую теорию развития речи. Однако

требуется дальнейшая разработка критериев оценки динамики и адаптации методик под индивидуальные профили первоклассников.

Проведённое исследование позволило обосновать структуру и содержание методических рекомендаций по развитию понимания и употребления предлогов у первоклассников с общим недоразвитием речи 3 уровня.

## **ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

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

Цель констатирующего эксперимента – выявление особенностей и уровней сформированности понимания и употребления предлогов у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

Констатирующий эксперимент по изучению особенностей понимания и употребления предлогов у первоклассников с ОНР был организован на базе одной из школ Эвенкийского муниципального района, в 1 классе. Эксперимент проходил в период с 16 марта по 29 марта 2026 года.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы 2 группы: экспериментальная и контрольная. Комплектование групп осуществлялась с учётом возрастного принципа (в обеих группах дети 7–8 лет) и на основе уровня речевого развития. Экспериментальная группа – это дети с ОНР III уровня, контрольная группа - с условной нормой речевого развития, по 10 учащихся в каждой группе.

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдений за детьми, бесед с педагогами, учителями-логопедами были получены следующие данные об участниках эксперимента: экспериментальная группа состояла из 10 первоклассников с общим недоразвитием речи. Это дети, которые обучаются по АОП НОО для обучающихся с ТНР Вариант 5.1, из них 7 – мальчики, 3 – девочки, 6 учеников в возрасте 7 лет, 4 ученика – 8 лет. В полном объёме усваивают программу – 10 % (1 человек). Испытывают значительные затруднения в усвоении программы по русскому языку – 70 % (7 человек). Частично усваивают программу – 20 % (2 человека). Из них 50 % (5 человек) с неродным русским языком. С учётом рекомендаций комиссии по ПМПК обучение проходит по курсам «Коррекционно-развивающие занятия с логопедом».

Контрольная группа состояла из 100 % (10 человек) обучающихся первых классов, все они обучаются по основной общеобразовательной программе (далее – ООП) начального общего образования (далее – НОО) из них 60 % (6) мальчики, 40 % (4) девочки. У 100 % (10 человек) обучающихся отмечается условная норма речевого развития. Все 100 % (10 человек) обучающихся усваивают программу по всем предметам.

Для диагностики уровня сформированности использовались общепринятые подходы к диагностике понимания и употребления предлогов. При разработке диагностики 1, 2 серий применялись задания Н.П. Рудаковой [19], а для 3 серии – Т.П. Бессоновой [7], и использовалась балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой [36].

Наш авторский вклад заключался в определении общей схемы обследования, в подборе речевого и стимульного материала, в адаптации балльной системы.

Схема диагностики представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. Схема диагностики

Как видим, содержание предложенной нами диагностики включает в себя три серии заданий. Нами также проведено сравнение результатов по сериям заданий. Относительно сформировано понимание предлогов, вызывают затруднения задания на дифференциацию, самым сложным оказалось задание на умение употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи.

В первой серии в игровой форме оценивалось, как ребёнок понимает пространственные предлоги через действия с предметами, а также его умение различать их на слух в тексте.

Задание 1 (понимание): Ребёнку предлагали выполнить инструкции типа «положи карандаш под книгу». Результат действия фиксировался.

Задание 2 (дифференциация): Ребёнок слушал стихотворение с намеренно неверным предлогом и исправлял его, называя правильный вариант.

Дополнительно оценивалось умение находить ошибки в употреблении предлогов на слух: в стихотворении с неверным предлогом участник называл правильный вариант.

Серия 2. Использование предложно-падежных форм во фразовой речи. Вторая серия была посвящена способности ребёнка строить фразы с предлогами и правильно согласовывать их с падежами.

Задание 1 (составление предложений): По сюжетной картинке ребёнок самостоятельно придумывал предложение с подходящим предлогом.

Задание 2 (выбор предлога по смыслу): На интерактивной доске показывали фразу с пропущенным предлогом (например, «Лампа висит ... столом»), и ребёнок вставлял верное слово.

Серия 3. Употребление конструкций в связной речи. Ребёнку выдали карточку с повествовательным текстом, где были пропущены предлоги. Задача - вписать их по смыслу.

Каждая серия заданий оценивалась отдельно, и по этим критериям обучающиеся могли получить от 1 до 3-х баллов, при этом каждая проба оценивалась отдельно.

Подробное описание диагностики и результаты оценивания даны в приложении А.

По каждой пробе (в каждом задании) баллы начисляются отдельно по трем критериям: самостоятельность, темп выполнения и точность понимания/употребления предлогов.

Серия 1. Понимание пространственных предлогов (Задание 1)

Критерии: самостоятельность, темп, правильность понимания предлогов.

2 балла - быстрое, самостоятельное выполнение, верное понимание предлогов.

1 балл - медленное выполнение, требуется помощь взрослого, трудности в понимании.

0 баллов - задание не выполнено даже с помощью, постоянные ошибки.

Максимум за серию: 34 балла.

Серия 2. Дифференциация предлогов (Задание 2)

Критерии: самостоятельность, темп, умение различать предлоги.

2 балла - быстро, самостоятельно, безошибочно, верная дифференциация.

1 балл - медленно, с помощью взрослого, трудности в различении, допущена ошибка.

0 баллов - задание не выполнено, помощь не используется, постоянные ошибки.

Максимум за серию: 34 балла.

Поскольку в 1-й серии 2 задания (по 17 проб в каждом), общий максимум за обе серии составляет 68 баллов.

Серия 3. Употребление предлогов в связной речи (1 задание)

Критерии: самостоятельность, темп, умение вставлять предлоги по смыслу в текст.

2 балла - быстро, самостоятельно, без ошибок, верное употребление конструкций.

1 балл - медленно, с помощью взрослого, затруднения в подборе предлога, несколько ошибок.

0 баллов - задание не выполнено, помощь не всегда эффективна, частые ошибки, неверный подбор предлогов.

Максимум: 34 балла.

Подробное описание диагностики, результатов оценивания и определение уровней ОНР представлено в приложении А.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Для выявления особенностей владения предложно-падежными конструкциями был проведён качественный и количественный анализ данных констатирующего эксперимента.

На основе анализа нами условно выделено 3 уровня успешности в зависимости от процента набранных баллов от максимального количества баллов из серии:

высокий уровень – 80–100 %,

средний уровень – 55–79,9 %,

низкий уровень – 54,9 % и менее.

Высокий уровень предполагает безошибочное и самостоятельное выполнение заданий. Ребёнок корректно идентифицирует пространственные предлоги и понимает их семантику, грамотно соотносит предлоги со смысловым контекстом и падежными формами. Сформированы навыки дифференциации предлогов и согласования существительных с предложными конструкциями. В связном тексте предложно-падежные формы используются адекватно ситуации; при составлении предложений по картинкам выбор конструкций является верным.

При среднем уровне развития ребёнок справляется с заданиями лишь при поддержке взрослого, темп выполнения замедлен. Предложно-падежные конструкции используются нестабильно: при составлении предложений по картинкам допускаются ошибки в их выборе, а при пересказе текста подбор нужных форм вызывает затруднения. Пространственные предлоги плохо

дифференцируются, их семантика усвоена недостаточно. Падежные окончания существительных, управляемых предлогами, воспроизводятся с ошибками.

Низкий уровень характеризуется неспособностью ребёнка выполнять задания без посторонней помощи, при этом даже предлагаемая взрослым помощь принимается непоследовательно. Пространственные предлоги остаются недоступны для называния и смыслового подбора с учётом падежных форм. Падежные окончания существительных при предлогах воспроизводятся с систематическими ошибками, дифференциация пространственных предлогов не сформирована. При составлении предложений по картинкам предложно-падежные конструкции используются некорректно, аналогичные трудности сохраняются и в ситуации пересказа повествовательного текста.

Протоколы выполнения заданий серии 1 экспериментальной и контрольной групп по всем пробам представлены в приложении Б.

Сводный отчёт по результатам выполнения заданий серии 1 представлен на рисунке 2.

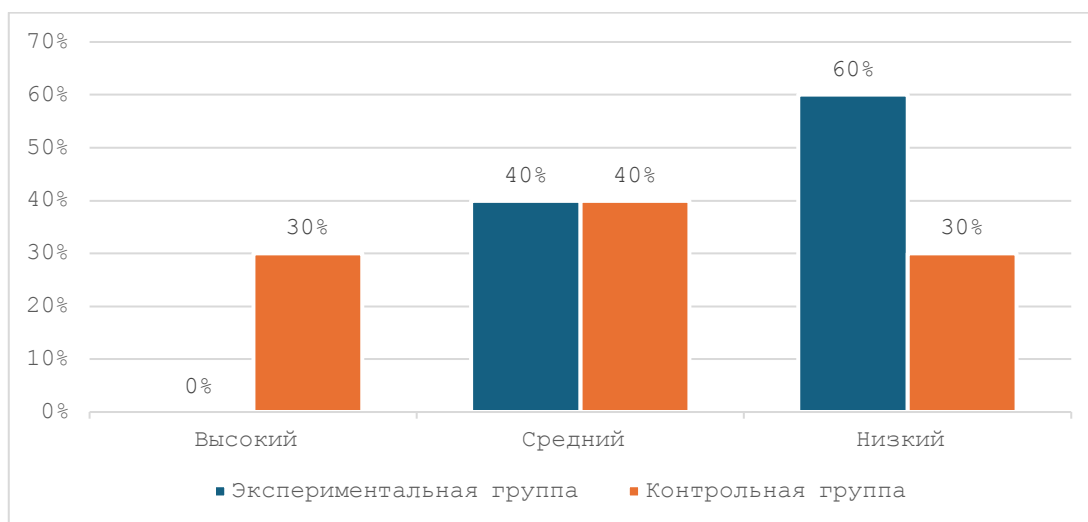


Рисунок 2. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от сформированности понимания пространственных предлогов по результатам выполнения заданий из серии 1 от общего количества детей (%)

По итогам первой серии диагностики ни один испытуемый экспериментальной группы не продемонстрировал высокого уровня владения

пространственными предлогами - понимания их значения, самостоятельного употребления и дифференциации. В контрольной группе данный уровень зафиксирован у 3 детей (30%). Эти школьники демонстрируют полное и точное понимание пространственных отношений. Они безошибочно соотносят предлог с реальным действием или положением предмета. Трудностей с предлогами, отражающими сложные пространственные отношения, не возникает, не путают парные предлоги, легко находят и исправляют смысловые и грамматические ошибки в предложенных абсурдных фразах, в случае необходимости словесного ответа ребенок правильно используют предлоги в собственной речи.

Средний уровень правильности понимания смыслового значения предлогов, умения самостоятельно называть пространственные предлоги, а также дифференцировать их выявлен у 4 учащихся (40 %), в контрольной группе также 4 обучающихся (40 %). Ученики понимают основные, бытовые пространственные предлоги, но испытывают затруднения при работе с менее частотными или более абстрактными конструкциями. Уверенно выполняют инструкции с предлогами на, в, под, у, около. При выполнении проб с предлогами перед, за, из-за, из-под, через допускают единичные ошибки или действуют методом проб, иногда нуждаясь в подсказке. Находят грубые, очевидные ошибки, но пропускают или не сразу исправляют менее явные нарушения. Работают медленнее сверстников, иногда нуждаются в уточняющем вопросе взрослого.

В экспериментальной группе 6 детей (60 %) и 3 детей (30 %) в контрольной группе имеют низкий уровень по данной серии заданий. Эти дети не справляются с большинством заданий, демонстрируют фрагментарное или искаженное понимание пространственных предлогов. Выполняют правильно только самые простые инструкции. Уже на предлогах под и над начинают хаотично перекладывать предмет, не ориентируясь на смысл инструкции. Пробы с из-под, из-за, между, через либо не выполняются совсем, либо выполняются случайным образом. Помощь взрослого оказывается неэффективной - ребенок не усваивает способ действия. Не понимают самой задачи «найти ошибку». Большинство проб

оцениваются в 0 баллов, так как дети либо отказываются от выполнения, либо дают неверные ответы даже после подробного объяснения взрослого.

Протокол выполнения заданий серии 2 экспериментальной и контрольной групп по всем пробам представлены в приложении В.

Сводный отчёт по результатам выполнения заданий серии 2 представлен на рисунке 3.

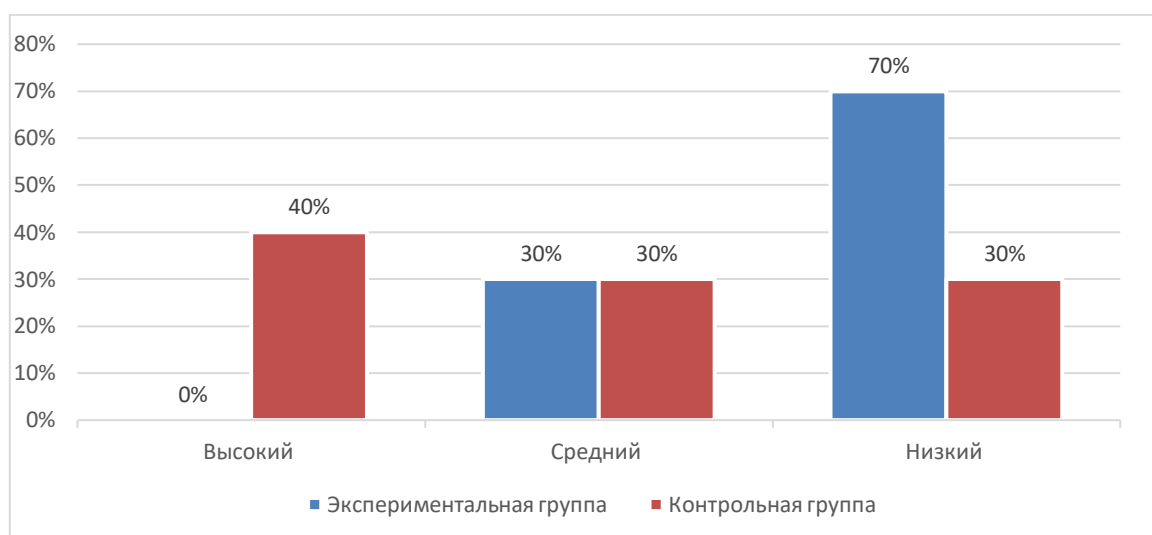


Рисунок 3. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения дифференцировать предлоги по результатам выполнения заданий из серии 2 от общего количества детей (%)

Анализ результатов серии 2 показал, что ни один ребёнок в экспериментальной группе не имеет высокого уровня умения дифференцировать пространственные предлоги, логически правильно подбирать предлог по смыслу, в соответствии со словесным составом предложения, самостоятельно анализировать и изменять предлог, тогда как в контрольной группе высокий уровень выявлен у 4 детей (40 %). Они не нуждаются в помощи взрослого ни на этапе составления фраз по картинкам, ни при подборе предлогов в незаконченных предложениях. Эти дети безошибочно строят развернутые фразы, используя точные пространственные предлоги и правильно согласуя их с падежными окончаниями существительных. При подборе предлогов по смыслу учащиеся

сразу определяют нужное «маленькое слово», учитывая как пространственные отношения, так и грамматическую форму зависимого слова.

Средний уровень умения дифференцировать предлоги в тексте, правильно подбирать предлог по смыслу, в соответствии с падежным окончанием и самостоятельно изменять предлог, при составлении предложения выявлен у 3 учащихся (30 %) в экспериментальной группе и у 3 учащихся (30 %) в контрольной группе. Они понимают общий пространственный смысл, но испытывают трудности с подбором точного предлога или с грамматическим оформлением падежного окончания. При составлении предложений по картинкам дети могут правильно передать пространственное отношение, но допускают аграмматизмы. Наиболее частые затруднения вызывают картинки с предлогами из-под, из-за, между и конструкциями, требующими родительного падежа с предлогами от, из, с, у. Помощь взрослого в виде наводящего вопроса часто оказывается эффективной, и ребенок исправляет ошибку. При подборе предлогов по смыслу эти школьники допускают от 2 до 5 ошибок либо работают очень медленно, с постоянным проговариванием вариантов.

Остальные 7 детей (70 %) в экспериментальной группе и 3 детей (30 %) в контрольной группе имеют низкий уровень по данной серии заданий. Понимание пространственных предлогов у них фрагментарно, а навык употребления предложно-падежных конструкций во фразовой речи практически отсутствует. При составлении предложений по картинкам эти дети либо дают однословные ответы, либо строят фразы без предлогов. Даже после образца ребенок может повторить с ошибкой или отказаться от повторения. При подборе предлогов по смыслу учащиеся дают случайные ответы, не ориентируясь ни на пространственные отношения, ни на грамматические окончания. Наибольшие трудности вызывают любые предлоги, кроме на и в.

Протокол выполнения заданий серии 3 экспериментальной и контрольной групп по всем пробам представлены в приложении Г. Сводный отчет по результатам выполнения заданий серии 3 представлен на рисунке 4.

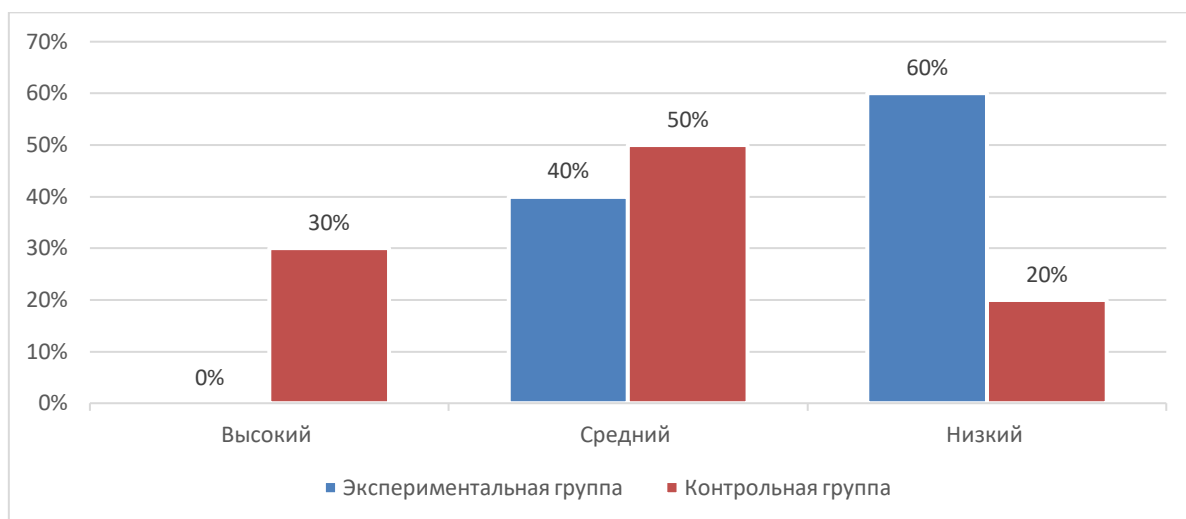


Рисунок 4. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения употребление предлога предложно-падежные конструкции в связной речи выполнение заданий серии 3 от общего количества (%)

Анализ результатов серии 3 показал, что ни один ребёнок в экспериментальной группе не имеет высокого уровня сформированности правильного употребления предложно-падежных конструкций в связной речи, в контрольной же группе высокий уровень имеют 3 ребёнка (30 %). Они не нуждаются в дополнительном прочтении отдельных предложений или в стимулирующей помощи взрослого. При пересказе текста эти дети безошибочно вставляют все пропущенные «маленькие слова», точно подбирая предлог по смыслу и учитывая контекст всей фразы. Их пересказ звучит грамматически правильно и естественно. Темп выполнения высокий: дети не делают длительных пауз, не переспрашивают, не возвращаются к уже сказанному для исправления.

Средний уровень сформированности правильного употребления предложно-падежных конструкций в связной речи выявлен у 4 учащихся (40 %) в экспериментальной группе и у 5 учащихся (50 %) контрольной группы. Они способны удержать содержание текста и воспроизвести большинство пропущенных предлогов, однако допускают от 3 до 6 ошибок или нуждаются в повторном прочтении отдельных предложений. При пересказе текста эти дети правильно вставляют простые, часто встречающиеся в бытовой речи предлоги.

Однако сложные или менее частотные конструкции вызывают затруднения. Типичные ошибки: смешение предлогов из и с, к и для. Темп выполнения снижен: дети делают паузы перед местом пропуска, подбирают варианты, иногда переспрашивают.

Остальные 6 первоклассников (60 %) в экспериментальной группе и 3 (20 %) в контрольной группе имеют низкий уровень сформированности правильного употребления предложно-падежных конструкций в связной речи. Умение употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи у них практически отсутствует, а понимание текста страдает из-за неспособности восстановить пространственно-смысловые связи. При пересказе текста эти дети либо пропускают большинство предлогов, либо подставляют случайные «маленькие слова» без учета смысла. Допускается 7 и более ошибок из 17 возможных. Характерные особенности этих первоклассников: фрагментарность пересказа (вместо связного текста - отдельные слова или короткие фразы без предлогов), отказы от выполнения, эхоталичное повторение образца без осмысления

Результаты общего уровня сформированности понимания и употребления предлогов представлены на рис. 5. Полный протокол результатов обеих групп представлен в приложении Г.

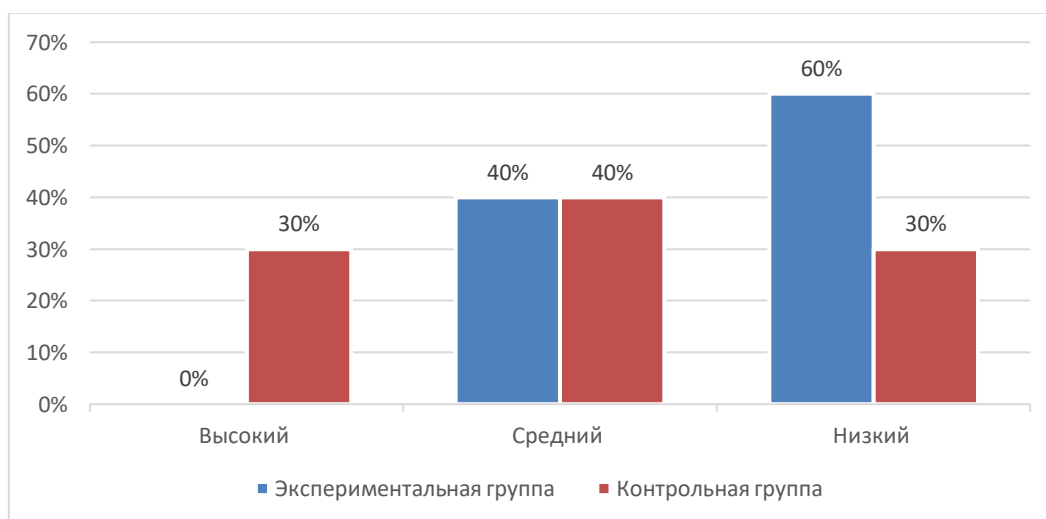


Рисунок 5. Распределение всех участников эксперимента на группы в зависимости от сформированности понимания и употребления предлогов на констатирующем этапе от общего количества детей (%)

Анализ результатов диагностики показал, что ни один ребёнок в экспериментальной группе не имеет высокого уровня сформированности понимания и употребления предлогов на констатирующем этапе, в контрольной группе высокий уровень выявлен у 3 первоклассников (30 %). Учащиеся быстро, самостоятельно и без ошибок выполняют задания; правильно называют пространственные предлоги и понимают значение этих предлогов; верно подбирают предлоги по смыслу и соответствующие падежным окончаниям; умеют дифференцировать предлоги, а также употребляют окончания имен существительных в соответствии с предлогами; правильно употребляют по смыслу предложно-падежные конструкции в повествовательном тексте; составляют предложения по картинкам, используя верную предложно-падежную конструкцию; не допускают ошибок.

Средний уровень сформированности понимания и употребления предлогов выявлен у 4 учащихся (40 %) в экспериментальной группе и у такого же количества детей в контрольной группе (40 %). Ученики имеют базовые знания о предлогах, но допускают ошибки в их употреблении. Они иногда неправильно выбирают предлоги в зависимости от контекста или не учитывают падежные окончания.

Остальные 6 первоклассников (60 %) в экспериментальной группе и 3 учащихся (30 %) в контрольной группе имеют низкий уровень сформированности понимания и употребления предлогов. Ученики испытывают значительные трудности с пониманием и употреблением предлогов. Они часто путают предлоги или не могут правильно использовать их в предложениях. Понимание смыслового значения предлогов ограничено.

Таким образом, результаты диагностики показали, что большинство первоклассников в исследуемых группах с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень сформированности понимания и употребления предлогов, что является недостаточным и требует дополнительной работы в данном направлении.

### 2.3. Методические рекомендации по формированию понимания и употребления предлогов у первоклассников с общим недоразвитием речи

Экспериментальный этап исследования продемонстрировал необходимость осуществления специализированной коррекционно-педагогической работы для формирования понимания и употребления предлогов у первоклассников с общим недоразвитием речи в условиях общеобразовательной школы.

В процессе коррекционной работы происходило тесное сотрудничество между учителем-логопедом, педагогами начальных классов и родителями первоклассников. Осознавая, что понимание предлогов у детей с ОНР формируется на основе уточнения пространственного восприятия и поэтапного введения грамматических средств в активную речь, разработка программы коррекции была построена на основе следующих основополагающих принципов:

– принцип поэтапного формирования умений – последовательное уточнение понимания пространственного расположения предметов, затем выделение предлога из ряда других и, наконец, введение его в активную речь;

– принцип наглядности и визуализации – использование схем предложений, условного обозначения предлога (треугольник), предметных и сюжетных картинок;

– принцип практической направленности – моделирование реальных ситуаций (положение предметов в пространстве, выполнение инструкций);

– принцип активности и мотивации – стимулирование речевой активности через игровые задания («Маленькие слова», «Куда спрятался?», «День рождения»).

При составлении тематического планирования принципиальным требованием стало совмещение двух задач на каждом занятии: введение нового предлога и отработка падежных форм существительных.

Аграмматизм, возникающий при несистематической работе с падежными окончаниями, способен нивелировать коррекционный эффект в целом. Ключевым инструментом формирования предложно-падежных конструкций у первоклассников с ОНР послужил комплекс методик, представленных в трудах Л.С. Волковой.

Методологическую основу составили труды Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, а также апробированные подходы к формированию лексико-грамматического строя речи.

Коррекционная работа проводилась в подгрупповом и индивидуальном форматах. Программа логопедического воздействия для первоклассников с ОНР отражена в таблице 1.

Таблица 1. Тематическое планирование занятий

Тема занятия	Задачи
Развитие речи по теме «Фрукты и ягоды». Предлоги в, на.	Активизировать и расширять словарь по теме. Учить словообразованию прилагательных с уменьшительно-ласкательным суффиксом. Познакомить с предлогами в, на и их схемами. Упражнять в правильном употреблении предлогов в речи, составлять предложения по картинкам и записывать схемы.
Развитие пространственной ориентировки.	Развивать пространственное восприятие и представление. Учить ориентироваться на листе бумаги и употреблять речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения. Развивать слуховое внимание, память, мышление.
Развитие речи по теме «Овощи». Предлоги на, с.	Активизировать и расширять словарь по теме. Учить словообразованию прилагательных с уменьшительно-ласкательным суффиксом. Познакомить с предлогами на, с и их схемами. Упражнять в правильном употреблении предлогов в речи, составлять предложения по картинкам и записывать схемы.
Развитие речи по теме «Осень». Предлоги к, от.	Активизировать и расширять словарь по теме. Познакомить с предлогами к, от и их схемами. Упражнять в правильном употреблении предлогов в речи, составлять предложения по картинкам и записывать схемы.
Развитие речи по теме «Деревья». Предлог над.	Активизировать и обогащать словарь по теме. Учить словообразованию относительных прилагательных. Познакомить с предлогом над и его схемой. Упражнять в правильном употреблении предлога в речи, составлять предложения по картинкам и записывать схемы.

Развитие речи по теме «Человек». Предлоги за, из-за.	Активизировать и расширять словарь по теме. Учить употреблению речевых средств, окружающих зрительно-пространственные отношения. Познакомить с предлогами за, из-за и их схемами. Упражнять в правильном употреблении предлогов в речи, составлять предложения по картинкам и записывать схемы.
Развитие речи по теме «Домашние животные». Предлоги между, через.	Активизировать и расширять словарь по теме. Учить словообразованию слов, обозначающих детёнышей. Познакомить с предлогами между, через и их схемами. Упражнять в правильном употреблении предлогов в речи и записывать схемы предложения.
Развитие речи по теме «Зима». Предлоги перед, вокруг.	Активизировать и обогащать словарь по теме. Обучать составлению рассказа по картинкам. Познакомить с предлогами перед, вокруг и их схемами. Упражнять в правильном употреблении предлогов в речи и записывать схемы предложения. Развивать память, внимание, мышление.

Работа строилась с опорой на индивидуальный речевой профиль каждого ребёнка: учитывался уровень сформированности лексико-грамматического строя и актуальное состояние речевого развития. На каждом этапе применялись техники, ориентированные на усвоение логико-грамматических конструкций и практическое употребление предлогов в самостоятельной речи. Методические рекомендации включают описание конкретных приёмов и игровых заданий, обеспечивших результативность обучения.

Был разработан комплекс упражнений, ориентированных на коррекцию и развитие навыков использования предлогов. Этот набор занятий предназначен для коррекции и предотвращения аграмматизмов в речи первоклассников с ОНР, используя методы практического моделирования пространственных отношений, визуальной поддержки (схемы, треугольник как знак предлога) и игровые упражнения, соответствующие требованиям ФГОС НОО.

Особенностью комплекса занятий является способность обеспечить результативность в формировании предложно-падежных конструкций через поэтапное освоение предлогов (от в, на к из-под, между, вокруг), что способствует установлению связи между пространственным положением предмета и его вербальным обозначением.

При создании данного комплекса внимательно анализировались уникальные черты и психофизиологические особенности детей этого возраста с общим недоразвитием речи, благодаря чему разработка программы была ориентирована на индивидуальный подход к каждому ребенку [10].

Коррекционно-педагогические упражнения были подобраны для достижения следующих целей:

- уточнение и расширение понимания пространственного расположения предметов, выраженного предлогами;
- формирование умения выделять заданный предлог из ряда других (дифференциация предлогов);
- введение предлогов в активную речь: составление предложений, схем предложений, использование в связных текстах;
- развитие понимания логико-грамматических оборотов речи, связанных с падежными формами существительных (единственное и множественное число);
- отработка употребления простых (в, на, под, над, за, перед) и сложных предлогов (из-за, из-под, между, вокруг, через);
- вовлечение родителей в коррекционный процесс через закрепление речевых навыков в домашних условиях.

В процессе создания коррекционных упражнений важную роль играли наглядные и практические методы, которые были интегрированы в структуру каждого занятия. В школьной логопедической практике имеется множество возможностей для разработки, обновления и разнообразия игровых и наглядных методик, что существенно способствовало созданию комплекса коррекционных занятий. Ключевые элементы обучающих занятий – это реальное действие с предметом (положить, спрятать, переместить), визуальная опора (схема предлога-треугольник, картинка) и речевой образец. Каждый элемент игры, прежде всего, ориентирован на достижение образовательных целей, что позволяет детям активно и продуктивно участвовать в процессе.

Правила каждой игры («Наоборот», «Куда спрятался?», «Маленькие слова») тщательно адаптировались, поскольку именно они формируют основу занятия и

выступают регулятором поведения детей, влияя на воспитательный и обучающий процессы. Соблюдение игровых правил вырабатывает у воспитанников дисциплину, навыки взаимодействия со сверстниками и способность преодолевать трудности при усвоении падежных форм.

Правила выступали ключевым элементом, обеспечивая среду, в которой дети достигали успеха, а соблюдение игровых норм регулировалось самой структурой игры.

При составлении коррекционного комплекса определялось оптимальное время включения упражнений в логопедические занятия. Организовывалась предметно-пространственная среда и подбирались необходимый дидактический материал: игрушки, мелкие предметы (кубики, пирамидки, брусочки), предметные и сюжетные картинки с различным пространственным расположением объектов.

Процесс проведения коррекционных занятий включал в себя два основных этапа в соответствии с гипотезой исследования:

I этап – подготовительно-аналитический: уточнение понимания детьми пространственного расположения предметов, выраженного предлогами; выделение заданного предлога из ряда предлогов (дифференциация предлогов).

II этап – основной: введение предлогов в активную речь детей: составление предложений, составление схем предложений, использование предлогов в связных текстах.

Каждое занятие в рамках этих этапов строилось по единой структуре:

– создание положительного эмоционального фона и актуализация лексической темы (фрукты, овощи, осень, деревья, человек, домашние животные, зима);

– знакомство с новыми предлогами и их схемами (условное обозначение – треугольник);

– выполнение практических заданий на понимание (положи предмет, покажи, где находится) и употребление (составь предложение, запиши схему);

– рефлексия и оценка успехов ребенка с обязательным акцентом на достижения.

Были разработаны следующие игровые задания, последовательно применявшиеся на занятиях:

– «Положи предмет и ответь, где он» (уточнение пространственного значения предлогов);

– «Посмотри, где лежит предмет? Ответь одним маленьким словом» (выделение предлога из ряда);

– «Маленькие слова» (подбор картинки к заданному предлогу);

– «Куда спрятался?» (вставление картинок в прорези с проговариванием: в шкафу, под шкафом, за шкафом);

– «День рождения» (отработка предлога с: бутерброд с колбасой, чай с лимоном);

– «Наоборот» (трансформация предложений: лёг на кровать – встал с кровати);

– «Что из чего сделано?» (отработка предлога из);

– «У кого что?» и «У кого чего нет?» (отработка родительного падежа с предлогом у и без него).

Велась также работа с родителями первоклассников. Это является основополагающим элементом в логопедической работе, в рамках которой мы осуществляли персонализированные консультации, организовывали информационные семинары и проводили встречи с родителями, где они могли высказать свои затруднения и поделиться опытом по формированию грамматически правильной речи у своих детей. В дополнение, родителям были предложены специализированные рекомендации по закреплению предлогов в виде памяток и карточек-схем, которые они могли использовать в домашних условиях (игры «Что от чего?», «Кто где живёт?», «Подарки деревьев»). Родители отмечали, что такая вовлеченность и поддержка со стороны логопеда значительно облегчает их задачу в повседневной работе с детьми.

Для каждого ребенка на основе первичной диагностики были определены ближайшие цели коррекционной работы (с каких предлогов начинать: с в, на, затем последовательно вводить с, к, от, над, за, из-за, между, через, перед, вокруг) и конкретные приемы их достижения с опорой на визуальные схемы и практические действия. Цель в сотрудничестве с родителями – это повышение их компетенций для формирования речевой среды, способствующей правильному употреблению предлогов и падежных окончаний у первоклассников с ОНР.

## Выводы по главе 2

Таким образом, проведённая опытно-экспериментальная работа по особенностям понимания и употребления предлогов у первоклассников с ОНР III уровня позволила получить следующие результаты.

В ходе констатирующего эксперимента отмечается стойкое недоразвитие понимания и употребления предлогов, проявляющееся в пропусках, заменах и искажении предложно-падежных конструкций (на, под, в, за, из-за). Характерны трудности с пространственными предлогами, отсутствие четкого понимания их значения и замены предлогов гласными звуками.

Дети используют преимущественно простые предлоги (на, в, под), в то время как сложные (из-за, из-под, между, через) вызывают серьезные затруднения.

Дети не дифференцируют предлоги с похожим пространственным значением (путают «в» и «под»), воспринимая ситуацию искаженно.

Понимание и использование предлогов формируется значительно позже, чем у сверстников с нормальным речевым развитием.

Диагностическая методика включала три серии заданий, направленных на оценку понимания пространственных предлогов, их дифференциации на слух, употребления во фразовой речи и использования в связном тексте, с балльной оценкой по критериям самостоятельности, темпа и точности выполнения.

Результаты диагностики показали, что ни один первоклассник экспериментальной группы не продемонстрировал высокого уровня сформированности понимания и употребления предлогов, тогда как в контрольной группе высокий уровень был выявлен у 30% детей. Большинство учащихся с ОНР показали низкий уровень, характеризующийся фрагментарным пониманием пространственных предлогов, трудностями дифференциации парных предлогов, пропусками и заменами в связной речи, а также неспособностью самостоятельно выполнять задания даже с помощью взрослого.

На основе результатов констатирующего эксперимента были разработаны методические рекомендации, реализующие принципы поэтапного формирования умений, наглядности, практической направленности и активности. Коррекционная работа включала тематическое планирование из 8 занятий с последовательным введением предлогов, использование игровых заданий и визуальных схем, а также активное взаимодействие с родителями через консультации и памятки для закрепления навыков в домашних условиях.

Приобретенные навыки автоматизируются в упражнениях: дети подсчитывают количество слов в предложениях, учатся выделять предлог как слово в потоке речи, зрительно запоминают графический образ предлога, составляют предложения и короткие рассказы с предлогами.

Предлог является объектом постоянного внимания и способствует не только развитию правильного произношения, но и создает основу для понимания его синтаксической роли в различных речевых высказываниях (словосочетаниях, предложениях, текстах).

Эксперимент подтвердил эффективность предложенных методических рекомендаций, для формирования понимания и употребления предлогов у первоклассников с ОНР III уровня.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе работы над исследованием получены следующие результаты.

Освоение предложно-падежных конструкций в онтогенезе подчиняется определённой закономерности: в первую очередь ребёнок усваивает именно те грамматические формы существительных с предлогами, которые служат для выражения пространственных отношений. В дальнейшем диапазон употребляемых конструкций расширяется, охватывая временные и иные семантические значения. Следует подчеркнуть, что при нормативном ходе речевого развития данный процесс протекает в установленные возрастные сроки и не требует специального педагогического вмешательства. Вместе с тем указанные закономерности онтогенеза приобретают принципиальное значение в контексте коррекционной работы: при выстраивании системы логопедического воздействия на детей, испытывающих затруднения в овладении как устной, так и письменной формами речи, необходимо опираться на естественную последовательность формирования предложно-падежных конструкций.

Нарушения в использовании предлогов, выражающиеся в их пропуске, подмене или некорректном применении, закономерно влекут за собой искажение падежных форм имён существительных, что в конечном счёте порождает устойчивые аграмматизмы в спонтанной речевой деятельности школьников. Следует подчеркнуть, что деформация грамматического строя речи не ограничивается исключительно устным её проявлением — она неизбежно проецируется на письменную речь, обуславливая специфические ошибки в графическом оформлении предлогов. Дети, имеющие общее недоразвитие речи, испытывают выраженные затруднения в процессе школьного обучения как на начальном, так и на последующих его этапах, поскольку накапливаемые речевые ошибки существенно тормозят становление связного высказывания. Таким образом, несформированность предложно-падежных конструкций оказывает комплексное негативное воздействие на коммуникативную и учебную деятельность учащихся.

Анализ существующих научных подходов позволяет сформулировать ряд ключевых принципов, на которых должна строиться работа по развитию навыков использования предлогов в речи у младших школьников с общим недоразвитием речи. Прежде всего, необходимо принимать во внимание закономерности онтогенетического становления данных навыков. Не менее значимым условием выступает проведение предварительного диагностического обследования, направленного на определение конкретных затруднений у каждого учащегося. Помимо этого, эффективность коррекционной работы существенно возрастает при условии систематического включения игровых форм и методических приёмов, способствующих поддержанию познавательной активности и учебной мотивации детей.

Обобщая результаты констатирующего эксперимента, направленного на изучение особенностей понимания и употребления предлогов у первоклассников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня, можно сделать следующие выводы. Диагностика, проведённая на 10 детях экспериментальной группы и 10 детях контрольной группы (с условной речевой нормой), включала три серии заданий, оценивающих понимание пространственных предлогов, умение составлять предложно-падежные конструкции во фразовой речи и правильно употреблять их в связном тексте. Результаты показали, что ни один первоклассник с ОНР не продемонстрировал высокого уровня сформированности данных навыков, тогда как в контрольной группе высокий уровень был выявлен у 30% детей. В экспериментальной группе преобладали низкий (60%) и средний (40%) уровни, при этом наиболее сложными для понимания и употребления оказались предлоги «из-под», «из-за» и «между», а типичными ошибками — трудности дифференциации предлогов, неверный подбор падежных окончаний и аграмматизмы в связной речи.

Полученные данные подтверждают необходимость специально организованной коррекционно-логопедической работы, учитывающей онтогенетическую последовательность введения предлогов, принцип наглядности и поэтапного формирования навыков, а также требующей тесного взаимодействия

учителя-логопеда, педагогов и родителей для преодоления выявленных дефицитов у первоклассников с ОНР.

Эффективная коррекционная работа с детьми с ОНР III уровня помогает устранить большинство дефектов в использовании предлогов и повысить общую готовность учащихся к успешному обучению в школе. Раннее выявление и целенаправленная коррекция позволяют избежать серьезных последствий, влияющих на дальнейшее обучение и социализацию ребенка.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Абдулсамедова Д. Ш. Современные методики формирования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи / Д. Ш. Абдулсамедова // Научный аспект. – 2024. – Т. 21, № 1. – С. 2669-2674.
2. Ананьев Б.Г. Пространственное различение / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова. – СПб., 2019. - 188 с.
3. Аникина Н.А. Исследование предложно-падежных конструкций с различными значениями у учащихся начальных классов общеобразовательной школы / Н.А. Аникина // Научные дискуссии о главном: человек и общество: материалы межвузовской студенческой конференции, Новосибирск, 13 мая 2021 года / Сибирский государственный университет путей сообщения. – Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2021. – С. 73-77.
4. Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи / А.Г. Арушанова. – М.: Академия, 2019. – 240 с.
5. Баженова Ю.А. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю.А. Баженова, Ю.С. Мохова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 2(31). – С. 7.
6. Башмакова С.Б. Проблемы развития грамматического строя у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2019. - № 12 (55). – С.87-94.
7. Белякова Л.И. Речевой онтогенез и значение гиперсензитивных периодов // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. - М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: МОДЭК. - 2021. - 714 с.
8. Белова-Давид Р.А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей// Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 2019.
9. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн; Изд. подгот. И.М. Фейгенберг; Под ред. О.Г. Газенко. – М.: Наука, 2020. - 494,[1] с.

10. Вахтёрв В.П. Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров. - 2-е изд., испр. и доп. Т. 1-. – М.: Т-во И.Д. Сытина, 2019.
11. Воронова А.П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи // Методы предупреждения и преодоления речевых расстройств / Под ред. Волковой Г.А. — Санкт-Петербург, 2019. – 98 с.
12. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М., 2019. – 210 с.
13. Ганич А.Ю. Формирование грамматических конструкций с предлогами в онтогенезе / А. Ю. Ганич // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : Материалы XVIII Международной научно-практической конференции памяти профессора В.В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России, Екатеринбург, 12–13 апреля 2023 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 254-260.
14. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. - Санкт-Петербург : Детство-Пресс ; Москва : Творческий центр Сфера, 2019. - 470, [1] с.
15. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А. Н. Гвоздев, под ред. проф. С. И. Абакумова. – М., 2019.
16. Горюнова Т.П., Минашина В.С., Сереброва Н.И. Работа над грамматическим строем речи у детей с разным уровнем речевого развития. М.: РОСМЭН-ПРЕСС, 2024. 139 с.
17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников. - Екатеринбург, 2019.
18. Игнатьева С.А. Особенности использования предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи / С. А. Игнатьева, И. В. Никифорова. – 2020. – Т. 4. – С. 58-64.
19. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушения устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М. - 2024. – 44 – 71 с.

20. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева. - СПб., 2019. – 160 с.

21. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Литера, 2021. 150 с.

22. Лащенко А.Р. Логопедическая работа по развитию словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / А.Р. Лащенко, Н.В. Гаркуша // *Голос и коммуникации в современном мире: Материалы научно-образовательной конференции, посвященной Международному дню логопеда, Хабаровск, 14 ноября 2019 года* / под ред. Н.А. Калугиной, Е.А. Лариной. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. – С. 77-83.

23. Леонтьев А.А. Исследования детской речи // *Основы теории речевой деятельности*. М., 2019. – 163 с.

24. Лорий Е.А. Логопедическая работа по коррекции нарушений словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / Е. А. Лорий. – 2021. – № 9(64). – С. 43-44.

25. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки "Психологии" / А. Р. Лурия. – М., 2023. - 380, [1] с.

26. Люблинская А.А. Детская психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. - Москва : Просвещение, 2021. - 415 с.

27. Меженцева Г. Н. Особенности грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // *Colloquium-journal*, 2020. – С. 128-129.

28. Назарова Е.В Формирование лексико-грамматической организации речевого высказывания у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи: Автореф. дис. канд. пед. наук / Назарова Е.В. М.: Просвещение. - 2020. - 16 с.

29. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Сазонова. - М.: Академия. - 2019. - 144с.

30. Тапакова А.А. Логопедическая работа по формированию навыка словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи / А.А. Тапакова, Е.Р. Мустаева // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сборник статей по материалам LV междунар. науч.-практ. конф. Том № 2 (55): Общество с ограниченной ответственностью "Интернаука", 2019. – С. 28-33.

31. Трубникова Н.М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 2019. - 51 с.

32. Феофанов М.П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы / Акад. пед. наук. Ин-т дефектологии. - Москва, 2019. - 132 с.

33. Филатова И.А. Коррекция нарушений речи у дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственного гнозиса : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03. - Екатеринбург, 2019. - 217 с.

34. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Дефектология. - 2019. - №4

35. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. - М., Айрис-Пресс, 2020. - 202 с.

36. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. - М.: АРКТИ, 2022. – 94 с.

37. Чиркина Г.В., Филичева Т.Б. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи в старшей группе специального детского сада / Чиркина Г.В. // Дефектология. 2019. - № 4. – С. 71 -76.

38. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2020. - 240 с.

39. Шалабанова И.Ю. Психолого - педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня / И.Ю. Шалабанова // Новая наука: стратегии и векторы развития / – 2019. – № 2. – С. 137-139.

40. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: (Краткий очерк) / Акад. пед. наук. Ин-т психологии. – М., 2019. - 115 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Описание диагностического исследования

Серия 1 «Обследование понимания пространственных предлогов».

Цель: определение правильности понимания ребенком смыслового значения предлогов.

Задание 1.

Цель: обследование у ребенка понимания 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 задания 1:

1. самостоятельность выполнения;
2. темп выполнения заданий;
3. правильность понимания значения пространственных предлогов.

По данным критериям каждая проба оценивается отдельно.

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.

В результате оценки максимальное количество баллов за задание 34.

Задание 2:

Цель: выявление умения у детей дифференцировать пространственные предлоги.

Инструкция. Найди ошибку и исправь её.

Сидит дед В печи, а дрова НА печи.

НАД столом -табурет,

ПОД столом- портрет.

Шубу сняли ИЗ вешалки.

Вылили воду С ведра.

Овечки – В речке,

Караси – У речки.

Катя подошла ОТ дерева.

Заяц ускакал К лисе.

Лена вышла ИЗ-ПОД магазина.

Мама достала тапочки ИЗ кровати.

Машина выехала ИЗ угла.

Письмо достали ИЗ-ЗА ящика.

НА столе - сапожки

ПОД столом - лепешки.

ПО вагонам рельсы шли,

Реки ЧЕРЕЗ мост легли.

Критерии оценки задания 2:

1. самостоятельность выполнения;

2. темп выполнения задания;

3. умение дифференцировать пространственные предлоги.

Каждая проба оценивается отдельно согласно выделенным критериям.

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 ошибку.

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

В результате оценки каждой пробы по заданным критериям наивысшее количество баллов равно 34.

Критерии оценки серии № 1:

1. самостоятельность выполнения;
2. темп выполнения заданий;
3. правильность понимание значения пространственных предлогов;
4. правильность называния пространственных предлогов;
5. умение дифференцировать пространственные предлоги.

Каждая проба оценивается согласно критериям.

Исходя из результатов оценки каждой пробы по данным критериям из серии 1, максимальное количество баллов, которое может набрать ребенок при выполнении заданий равно 68 баллам. Так определяется уровень понимания пространственных предлогов, их самостоятельного называния и дифференциации. Выделяются следующие уровни.

Высокий уровень (55 - 68 баллов): ребенок быстро и самостоятельно выполняет задание, правильно понимает значение пространственных предлогов, самостоятельно называет и дифференцирует их.

Средний уровень (37-54 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 (36 и менее 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. «Изучение владения предложно-падежными формами во фразовой речи».

Цель: выявление умения составлять предложения по картинкам, используя предложно-падежную конструкцию, правильно подбирать предлог по смыслу, в соответствии с падежным окончанием и умения самостоятельно изменять

окончания имени существительного, связанного с предлогом, при составлении предложения.

Задание 1.

17 картинок

Цель: выявление у ребенка умения составлять предложения по картинкам, используя предложно-падежную конструкцию.

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

Критерии оценки задания 1:

1. самостоятельность выполнения;
2. темп выполнения заданий;
3. умение составлять предложения по картинкам, используя предложно-падежную конструкцию.

Каждый критерий оценивается отдельно.

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, не справляется с заданием при выполнении инструкций и подборе предложно-падежной конструкции.

В результате оценки каждого критерия максимальное количество баллов равно 34.

Задание 2.

Цель: выявление у ребенка умения 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 задания 2:

1. самостоятельность выполнения;
2. темп выполнения задания;
3. правильность подбора предлога по смыслу, в соответствии с

падежным окончанием.

Каждая проба оценивается отдельно, согласно данным критериям.

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.

В результате оценки каждой пробы наивысшее количество баллов за задание равно 34 баллам.

Критерии оценки серии 2:

1. самостоятельность выполнения;
2. темп выполнения заданий;
3. возможности ребенка составлять предложения по картинкам, используя предложно-падежную конструкцию;

4. умение правильно подбирать предлог по смыслу, в соответствии с падежным окончанием;

5. умение изменять окончание имени существительного, связанного с предлогом при составлении фразы.

Каждый критерий учитывается при оценивании выполнения заданий серии 2.

Исходя из результатов оценки каждой пробы по критериям заданий серии 2 максимальное количество баллов - 102 балла. Таким образом определяется уровень сформированности предложно-падежных форм во фразовой речи:

высокий уровень (55 -68 баллов): 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 (37-54 баллов): 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 (36 и менее баллов): ребенок самостоятельно не может выполнить задание, не всегда использует помощь взрослого, допускает ошибку 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. «Диагностика умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи».

Цель: выявление уровня сформированности правильного употребления предложно-падежных конструкций в связной речи.

## Задание 1.

Цель: выявление умения 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 задания 1:

1. самостоятельность выполнения,
2. темп выполнения задания,
3. умение употреблять по смыслу предложно-падежные конструкции в повествовательном тексте.

Каждая проба оценивается согласно данным критериям отдельно.

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.

В результате оценки каждой пробы по данным критериям наивысшее количество баллов равно 34 баллам. Таким образом определяется уровень сформированности правильного употребления предложно-падежных конструкций в связной речи:

высокий уровень (27-34 баллов): ребенок быстро и самостоятельно выполняет задание, правильно по смыслу употребляет предложно-падежные конструкции при пересказе текста, не допускает ошибок;

средний уровень (19-26 баллов): ребенок выполняет задание медленно, с помощью взрослого, испытывает трудности в подборе предлога по смыслу при пересказе текста, допускает некоторые ошибки;

низкий уровень (18 и менее 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.

В результате оценки каждой пробы по данным критериям наивысшее количество баллов, которое может набрать ребенок при выполнении всех серий заданий, равно 204 баллам. Таким образом определяется уровень сформированности предложно-падежных конструкций:

высокий уровень (135-170 баллов): 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 (93-134 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 (133 и менее 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.

Протокол экспериментальной группы серия 1

Таблица 2. Задание 1

Р-к	задание 1																	
	Проба 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Итого, баллы
1	1	1	1	2	1	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	18
2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	19
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	18
5	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
6	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
7	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	8
8	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	12
9	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	8
10	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	12

Таблица 3. Задание 2

Р-к	задание 2																	
	Проба 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Итого, баллы
1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	19
2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	19
4	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	20
5	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
6	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
7	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	9
8	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	12
9	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	11
10	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	13

Таблица 4. Серия 1

Р-к	Результаты				
	Зад 1 (баллы)	Задание 2 (баллы)	Итого		
			баллы	%	уровень
1	18	19	37	54,4	средний
2	19	20	39	57,4	средний
3	19	19	38	55,9	средний
4	18	20	38	55,9	средний
5	14	12	26	38,2	низкий
6	12	13	25	36,8	низкий
7	8	9	17	25,0	низкий
8	12	12	24	35,3	низкий
9	8	11	19	27,9	низкий
10	12	13	25	36,8	низкий

Протокол контрольной группы серия 1

Таблица 5. Задание 1

Р-к	задание 1																	Итого, баллы
	Проба 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	31
2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	29
3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	28
4	1	1	1	2	1	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	18
5	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
6	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	19
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	18
8	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	12
9	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	8
10	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	12

Таблица 6. Задание 2

Р-к	задание 2																	Итого, баллы
	Проба 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	28
2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	27
3	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	27
4	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	19
5	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
6	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	19
7	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	20
8	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
9	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
10	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	9

Таблица 7. Серия 1

Р-к	Результаты				
	Зад 1 (баллы)	Задание 2 (баллы)	Итог		
			баллы	%	уровень
1	31	28	59	86,8	высокий
2	29	27	56	82,4	высокий
3	28	27	55	80,9	высокий
4	18	19	37	54,4	средний
5	19	20	39	57,4	средний
6	19	19	38	55,9	средний
7	18	20	38	55,9	средний
8	12	12	24	35,3	низкий
9	8	13	21	30,9	низкий
10	12	9	21	30,9	низкий

## Протокол экспериментальной группы серия 2

Таблица 8. Задание 1

Р-к	задание 1																	Итого, баллы
	Проба 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	20
2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
4	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	20
5	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
6	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
7	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	8
8	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	11
9	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	10
10	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	11

Таблица 9. Задание 2

Р-к	задание 2																	Итого, баллы
	Проба 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
3	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
4	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
5	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	11
6	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
7	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	8
8	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	11
9	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	10
10	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	11

Таблица 10. Серия 2

Р-к	Результаты				
	Зад 1 (баллы)	Задание 2 (баллы)	Итог		
			баллы	%	уровень
1	20	17	37	54,4	средний
2	20	18	38	55,9	средний
3	17	15	33	48,5	низкий
4	20	18	38	55,9	средний
5	12	11	23	33,8	низкий
6	12	12	24	35,3	низкий
7	8	8	16	23,5	низкий
8	11	11	22	32,4	низкий
9	10	10	20	29,4	низкий
10	11	11	22	32,4	низкий

Протокол контрольной группы серия 2

Таблица 11. Задание 1

Р-к	задание 1																	
	Проба 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Итого, баллы
1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	29
2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	28
3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	28
4	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	26
5	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
6	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	19
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	18
8	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	12
9	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	8
10	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	12

Таблица 12. Задание 2

Р-к	задание 2																	
	Проба 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Итого, баллы
1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	28
2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	29
3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	28
4	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	29
5	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
6	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	19
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	18
8	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	12
9	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	8
10	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	12

Таблица 13. Серия 2

Р-к	Результаты				
	Зад 1 (баллы)	Задание 2 (баллы)	Итого		
			баллы	%	уровень
1	29	28	57	83,8	высокий
2	28	29	57	83,8	высокий
3	28	28	56	82,4	высокий
4	26	29	55	80,9	высокий
5	19	19	38	55,9	средний
6	19	19	38	55,9	средний
7	18	18	36	52,9	средний
8	12	12	24	35,3	низкий
9	8	8	16	23,5	низкий
10	12	12	24	35,3	низкий

Протокол экспериментальной группы серия 3

Таблица 14. Задание 1

Р-к	задание 1																	
	Проба 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Итого, баллы
1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	19
2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	19
3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	19
4	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	19
5	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	14
6	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
7	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	10
8	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	13
9	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	11
10	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	13

Таблица 15. Серия 3

Р-к	баллы	%	уровень
1	19	55,9	средний
2	19	55,9	средний
3	22	64,7	средний
4	19	55,9	средний
5	14	41,2	низкий
6	13	38,2	низкий
7	10	29,4	низкий
8	13	38,2	низкий
9	11	32,4	низкий
10	13	38,2	низкий

Таблица 16. Общий итог

Р-к	Результаты					
	Серия 1 (баллы)	Серия 2 (баллы)	Серия 3 (баллы)	Итог		
				баллы	%	уровень
1	37	37	19	93	54,7	средний
2	39	38	19	96	56,5	средний
3	38	33	22	93	54,7	средний
4	38	38	19	95	55,9	средний
5	26	23	14	63	37,1	низкий
6	25	24	13	62	36,5	низкий
7	17	16	10	43	25,3	низкий
8	24	22	13	59	34,7	низкий
9	19	20	11	50	29,4	низкий
10	25	22	13	60	35,3	низкий

Протокол контрольной группы серия 3

Таблица 17. Задание 1

Р-к	задание 1																	Итого, баллы
	Проба 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	28
2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	28
3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	28
4	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	19
5	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
6	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	19
7	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	20
8	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	19
9	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
10	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	9

Таблица 18. Серия 3

Р-к	баллы	%	уровень
1	28	82,4	высокий
2	28	82,4	высокий
3	28	82,4	высокий
4	19	58,8	средний
5	20	58,8	средний
6	19	55,9	средний
7	20	58,8	средний
8	19	55,9	средний
9	13	38,2	низкий
10	9	26,5	низкий

Таблица 19. Общий итог

Р-к	Результаты					
	Серия 1 (баллы)	Серия 2 (баллы)	Серия 3 (баллы)	Итог		
				баллы	%	уровень
1	59	57	28	144	84,7	высокий
2	56	57	28	141	82,9	высокий
3	55	56	28	139	81,8	высокий
4	37	55	19	111	65,3	средний
5	39	38	20	97	57,1	средний
6	38	38	19	95	55,9	средний
7	38	36	20	94	55,3	средний
8	24	24	19	67	39,4	низкий
9	21	16	13	50	29,4	низкий
10	21	24	9	54	31,8	низкий

## ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Красноярский государственный педагогический  
университет В.П. Астафьева»

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

## ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

Обучающийся Григорьева Ирина Петровна

Код направления подготовки, направленность (профиль) образовательной  
программы: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

Курс 5, группа SZ-Б21А-01

Тема: Особенности понимания и употребления предлогов у первоклассников с  
общим недоразвитием речи III уровня.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной  
педагогики

Мамаева Анастасия Викторовна








Срок сдачи завершённой работы руководителю \_\_\_\_\_

май 2026


Перечень вопросов, подлежащих разработке:


- 1.1. Развитие понимания и употребления предлогов в онтогенезе
- 1.2. Формирование предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи
- 1.3. Обзор методик логопедической работы по диагностике формированию навыков понимания и употребления предлогов у первоклассников с общим недоразвитием речи
- 2.1. Цель, организация и методика констатирующего эксперимента
- 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

## ПЛАН-ГРАФИК ВЫПОЛНЕНИЯ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ


Этапы работы	Сроки выполнения	Вид отчётности	Отметка руководителя о выполнении
1. Подбор, изучение научной литературы по проблеме особенностей понимания и употребления предлогов у первоклассников с ОНР 3 уровня, составление плана	Не позднее двух недель после закрепления темы ВКР Сентябрь-ноябрь 2024г.	Оглавление (проект плана), предварительный список литературы	ноябрь 2025 
2. Написание основной части	Декабрь-март 2025	Текст, черновой вариант	декабрь 2025 
3. Написание введения, заключение, оформление библиографического списка	Не позднее чем за 6 недель до предзащиты Март-апрель 2025	Текст, введение, библиографический список	апрель 2026 
4. Доработка, исправление ошибок	май 2026	Текст вместе с листом замечания	
5. Подготовка к защите	За месяц до защиты, после прохождения предзащиты Май-июнь 2026г.	Текст доклада	
6. Защита	В сроки ГИА июнь  2026	Приказ о допуске к защите, размещение в ЭБС ВКР (не позднее 5 дней до защиты), сданная за 2 дня до защиты ВКР в ГЭК, протокол защиты	
7. Консультации	Согласно утверждённому кафедрой графику консультаций 2026	Текст работы	

Утверждено на заседании кафедры, протокол № 1\_ от «11» сентября 2024 г

Заведующий кафедрой \_\_\_\_\_  О.Л. Беляева

Научный руководитель \_\_\_\_\_  А.М. Мамаева

Задание принял к исполнению, с критериями выпускной квалификационной работы

Ознакомлен \_\_\_\_\_  подпись

Дата \_\_\_\_\_ 11.09.2024.

## ПРОТОКОЛ НОРМОКОНТРОЛЯ

выпускной квалификационной работы (бакалаврской работы) и сопроводительных документов основным требованиям к ее оформлению обучающегося ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева

Тема ВКР: Особенности понимания и употребление предлогов у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня

Обучающийся Тимофеева Ирина Петровна

Группа СЭ-Б21А-01

№ п/п	Объект	Параметры	+/-
1	2	3	4
1.	Наименование темы работы	Соответствует теме, утвержденной распоряжением директора ИСГТ	+
2.	Размер шрифта	14	+
3.	Название шрифта	Times New Roman, обычный, цвет – черный	+
4.	Межстрочный интервал	1,5	+
5.	Абзацный отступ (мм)	1,25	+
6.	Поля (мм)	Левый край – 2,5 см; правый – 1,0 см; верхний и нижний края по 2 см	+
7.	Выравнивание	Основной текст – по ширине	+
8.	Общий объем	Не менее 60 страниц текста, включая иллюстрации, таблицы, формулы, приложения (не менее 40 страниц текста без учета приложений)	+
9.	Последовательность приведения структурных частей	Титульный лист. Содержание. Введение. Основная часть. Заключение. Список использованных источников. Приложения. Вкладываются в ВКР: отзыв, справка Антиплагиат, согласие на обработку персональных данных, протокол о прохождении нормоконтроля	+
10.	Оформление содержания	Написание СОДЕРЖАНИЯ начинается с новой страницы. Название СОДЕРЖАНИЯ оформляется заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзацного отступа. Все разделы содержания (главы, параграфы, выводы по главам, заключение, список использованных источников и приложения) должны разместиться на одной странице, отделяются от СОДЕРЖАНИЯ одним пробелом, выравниваются по ширине, интервал 1,5	+
11.	Объем и наличие всех структурных элементов	Объем параграфов от 5 стр. Выводы в конце параграфов и глав. Выделения по тексту работы (исключить)	+
12.	Объем заключения	2–3 страницы	+

