

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

Осипова Татьяна Владимировна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ
КОНСТРУКЦИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОНР III УРОВНЯ**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения


Допускаю к защите:

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




(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогике Проглядова Г. А.


12.12.2017

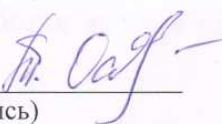
(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогике Проглядова Г. А.


12.12.2017

(дата, подпись)

Студент Осипова Т.В.


08.12.2017

(дата, подпись)

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО - ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ.....	12
1.1. Роль зрительно-пространственного гнозиса в развитии речи детей	12
1.2. Формирование пространственных представлений у детей с нарушением речи.....	16
1.3. Лексическое и грамматическое значение предлогов при обозначении предложно-падежных (локативных) отношений в грамматическом строе русского языка.....	21
1.4. Процесс овладения грамматическими конструкциями в норме и при патологии.....	41
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО- ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ).....	55
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента...55	
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	68
2.3. Методические рекомендации по формированию предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей 5–6 лет с ОНР III уровня.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	140
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	145
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	167

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

В связи с вступлением в силу ряда законов Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", ФГОС ДО (приказ № 1155 от 17.10.2013) речевое развитие детей старшего дошкольного возраста предполагает овладение активной речью, включение в общение, обращение с вопросами и просьбами, понимание речи взрослых, знание названий окружающих предметов и игрушек. В связи с этим, на основании приказов речь является одной из наиболее важных функций развития ребенка, которая требует особое внимание со стороны учителей-логопедов.

Известно, что речевое общение способствует социальному контакту между людьми, благодаря которому развиваются высшие формы деятельности. Чем богаче и правильнее речь ребенка, чем легче он высказывает свои мысли, тем легче познает действительность, полноценнее строит взаимоотношения с детьми и взрослыми.

Одним из распространенных вариантов отклонений в речевом развитии является общее недоразвитие речи (ОНР). Дошкольники с ОНР испытывают трудности в понимании устной речи, трудности в общении с воспитателями и сверстниками, в овладении грамотой, что в свою очередь способствуют формированию негативных форм поведения (Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Н.В. Серебрякова и др.).

Особую трудность в практической деятельности логопедов в дошкольных организациях вызывает формирование у детей старшего дошкольного возраста с речевыми расстройствами понимание и употребление предложно-падежных конструкций с пространственным значением (Л.А. Брюховских, А.В. Семенович, А.В. Мамаева и другие).

Предложно-падежные конструкции, с одной стороны, являются самыми распространенными конструкциями в русском языке, а с другой – сложными логико-грамматическими конструкциями, к которым относят и сложноподчиненные, пространственно-временные, инверсионные, сравнительные и др. конструкции (Н.С. Жукова Л.А. Брюховских, А.В. Семенович, Т.А. Фотекова).

Психологической основой понимания и овладения сложными логико-грамматическими структурами языка является сформированность пространственного восприятия, пространственных и квазипространственных представлений. Пространственные представления являются базовыми составляющими психической деятельности.

Формирование грамматического строя языка ребёнка - область речевого развития на долгие годы приковавшая к себе пристальное внимание таких известных, признанных во всём мире исследователей лингвистики и психологии, как Дж.С. Брунер, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздév, К. Кэзден, А.Н. Леонтьев, Ж.Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Д. Слобин, А.Н. Хомский, Д.Б. Эльконин.

Своеобразие овладения грамматическим строем проявляется у детей с общим недоразвитием речи в замедленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития (Г.В. Гуровец, Л.Р. Давидович, Р.И. Лалаева, Н.В Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Нарушения грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, выражающиеся в элементарных, фрагментарных или неправильных синтаксических конструкциях, несформированности процессов словообразования и словоизменения, являются стойкими и могут сохраняться у дошкольников с общим недоразвитием речи до старших классов. Это обусловлено не только нарушениями речи детей, но и

специфическими отклонениями в их психическом развитии (Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, В.И. Селиверстов, Г.В. Чиркина и др.).

Нарушения и коррекция грамматического строя детей с речевыми нарушениями рассматриваются с психолингвистических позиций (Т.В. Ахутина, Р.И. Лалаева, Л.Б. Халилова, Н.В. Серебрякова, Л.С. Цветкова, О.Е. Грибова, Т.В. Волосовец, Л.Н. Ефименкова, Ю.В. Микляева, Т.А. Ткаченко, Е.Д. Худенко и др.).

Менее изученной является проблема усвоения детьми с общим недоразвитием речи отдельных разделов грамматики. В работах Н.С. Жуковой, В.А. Ковшикова, И.К. Колповской, Р.Е. Левиной, С.Н. Шаховской и др. среди морфологических аграмматизмов при общем недоразвитии речи выделяется неправильное употребление предложно-падежных конструкций в устной и письменной речи детей. В работах Н.С. Жуковой, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской выделены нарушения морфологической системы языка у детей с ОНР обусловленные неправильным употреблением окончаний имен существительных, предложно-падежных конструкций.

Зрительно-пространственные психические функции носят сложный полимодальный характер и базируются на выборе факторов, среди которых центральное место занимает «пространственный фактор», связанный с симультанным способом переработки зрительной, слуховой и кожно-кинестетической информации, используемой для ориентации во внешнем и внутреннем пространстве. Отражение пространственных характеристик информации осуществляется в разных формах и на различных уровнях: сенсорном, моторном, перцептивном, мнестическом, интеллектуальном или семантическом (Д.П. Велкова, Ф.М. Гасимов, АР. Лурия, А.А. Люблинская, Е.Д. Хомская, и др.).

Изучение механизмов нарушения предложно-падежных конструкций при общем недоразвитии речи, определение в них роли расстройства

пространственного гнозиса будут способствовать выработке эффективных методов преодоления речевых нарушений.

Несмотря на то, что определены теоретические основы формирования грамматических конструкций в речи детей с речевыми нарушениями, специфика усвоения ими предлогов с пространственным значением исследована недостаточно.

На основании вышеизложенного, **тема настоящего исследования** определена как: «Особенности употребления предложно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня».

Цель исследования: изучить особенности понимания и употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и разработать дифференцированные методические рекомендации для осуществления коррекционно-логопедического воздействия.

Объект исследования: сложные логико-грамматические конструкции языка.

Предмет исследования: особенности употребления предложно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Механизмы: на использование предложных конструкций будет влиять не только речевая, но и психологическая база речи.

Гипотеза исследования:

1. Под предложно-падежными конструкциями нами понимается единый функциональный комплекс предлога и падежа, выражающий грамматическое отношение значения место, время, способ действия, причину, цель, отношение к предметам, пространственные отношения.
2. Мы предполагаем, что в основе нарушения понимания предложно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III

уровня будут лежать нарушения пространственного гнозиса и праксиса, пространственных представлений.

3. Разработанные нами методические рекомендации, учитывающие особенности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будут способствовать развитию понимания и употребления предложно-падежных конструкций в активной речи детей.

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

1. Проанализировать психолого-педагогическую, логопедическую, нейропсихологическую литературу, направленную на изучение формирования предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста.
2. Составить методику исследования и провести констатирующий эксперимент, направленный на изучение особенностей употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста.
3. Провести количественный и качественный анализ результатов обследования.
4. Разработать дифференцированные методические рекомендации, направленные на формирование предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись следующие методы:

- теоретические - анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, изучение медико-психолого-педагогической документации детей (личные дела, речевые карты);
- эмпирические – беседа с логопедом, наблюдение за детьми на занятиях, в процессе обследования и в игровой деятельности;

- экспериментальные - проведение констатирующего эксперимента;
- качественная и количественная обработка экспериментальных данных.

Методологической и теоретической основой исследования являются:

- философские и психологические исследования генезиса и структуры процесса познания;
- идеи о единстве и взаимодействии биологических и социальных факторов в развитии ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский и др.);
- ведущей роли деятельности в речевом и психическом развитии и формировании человека (П.Я. Гальперин, А. Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.);
- концепция структурно-системного подхода к изучению явлений (Р.И. Лалаева, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др.);
- представления о высших психических процессах как функциональных системах и закономерностях формирования речи (П.К. Анохин, И.М. Сеченов и др.);
- психологические аспекты восприятия пространства и генезис пространственных представлений у детей (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн и др.);
- основные положения теории порождения речи и уровнях синтаксиса (Т. В. Ахутина, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.);
- лингвистические и психолингвистические представления о единстве формальных, смысловых и коммуникативных значений языковых единиц (В.В. Виноградов, А.В. Бондарко, Е.В. Клобуков, Л.В. Щерба, Н.Ю. Шведова и др.);
- современные положения о закономерностях протекания речевого онтогенеза (Е.Н. Винарская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.).

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- конкретизированы имеющиеся данные об особенностях употребления и понимания сложных логико-грамматических структур языка детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- определены уровни сформированности предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- адаптирована методика для обследования понимания и употребления предложно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста;
- получены сравнительные экспериментальные данные о дифференциации предложно-падежных форм детей с ОНР и нормой речи.

Теоретическая значимость исследования:

- подтверждены имеющиеся теоретические сведения об особенностях употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- подтверждены данные о дифференциации предложно-падежных форм у детей с общим недоразвитием речи и нормой речи;
- уточнены уровни сформированности предложно-падежных конструкций, выражающих пространственные отношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- в результате проведенного исследования уточнены имеющиеся данные о влиянии психологической базы речи (пространственного гнозиса, праксиса, пространственных представлений) на формирование и развитие понимания и употребления предложно-падежных конструкций (сложных логико-грамматических конструкций речи).

Практическая значимость исследования:

- составлен диагностический комплекс для выявления особенностей употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста;

- разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию понимания и употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением в соответствии с выявленным уровнем сформированности сложных логико-грамматических структур языка у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

- материалы исследования могут быть использованы в логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста.

Организация исследования. Всего в исследовании приняли участие 20 дошкольников в возрасте от 5 до 6 лет, из них 10 детей имеют логопедическое заключение: ОНР III уровня, остальные 10 детей – с нормальным речевым развитием.

Исследование проводилось поэтапно в течение 2,5 лет (с октября 2015 по ноябрь 2017 гг.).

Этапы проведения исследования:

Первый этап (теоретико-поисковый) октябрь 2015 – сентябрь 2016 года, в течение которого осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определены методологическая основа исследования, его объект и предмет, сформулированы цель, гипотеза и задачи исследования, разрабатывался понятийный аппарат;

Второй этап октябрь – сентябрь 2016 г. – апробация диагностического комплекса в образовательном учреждении;

Третий этап (обобщающий) октябрь 2016 – ноябрь 2017 г. – в процессе которого осуществлены анализ, обобщение, систематизация и описание полученных результатов; оформление работы и методических рекомендаций.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад №47» г. Красноярска.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования были представлены на следующих научно-практических мероприятиях:

– на XVIII Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых учёных «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА», посвященного 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева (2017г. Красноярск), доклад на тему: *«Исследование употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня»*, статья опубликована в сборнике;

– в работе научно-практической площадки «Проблемы сопровождения детей с сенсорными нарушениями», организованной в рамках VI Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (26 октября 2017г. Красноярск), доклад на тему: *«Организация коррекционной работы, направленной на употребление предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня»*.

Две статьи опубликованы в сборниках: Международный журнал публикаций *The Newman In Foreign Policy №37 (81)*, июнь-июль 2017 г. *«Сформированность предложно-падежных конструкций у детей 5-6 летнего возраста с ОНР III уровня»* и в сборнике статей *«Молодежь и наука XXI века» 2017г.*

Две статьи находятся в публикации: *«Проблема формирования падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня»* и *«Организация коррекционной работы, направленной на употребление предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня»*.

Структура и объём диссертации. Исследовательская работа состоит из содержания, введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Работа проиллюстрирована таблицами и рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ

1.1 Роль зрительно-пространственного гнозиса в развитии детей

Развитие речи осуществляется на основе психологической базы и оказывает влияние на формирование всех психических процессов детей.

Взаимосвязь развития речи и других психических процессов рассматривались Л.С. Выготским [49, 50], Р.Е. Левиной [111, 112], А.А. Леонтьевым [118, 120], А.Н. Леонтьевым [121], В.И. Лубовским [130], А.Р. Лурией [132, 133, 134], А.А. Люблинской [138], С.Л. Рубинштейном [176] и др.

В исследованиях подчеркивается, что раскрытие связей между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности ребенка помогает найти пути воздействия на нарушенные психические процессы, прямо или косвенно препятствующие нормальному функционированию речевой деятельности.

В специальной литературе отмечается роль пространственного гнозиса в формировании познавательной деятельности человека.

Зрительно-пространственные психические функции, согласно концепции А.Р. Лурия, носят сложный полимодальный характер и базируются на выборе факторов, среди которых центральное место занимает «пространственный фактор», связанный с симультанным способом переработки зрительной, слуховой и кожно-кинестетической информации, используемой для ориентации во внешнем и внутреннем пространстве. Отражение пространственных характеристик информации осуществляется в разных формах и на различных уровнях: сенсорном, моторном, перцептивном, мнестическом, интеллектуальном или семантическом (А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская; Д.П. Волкова, и др.).

Процесс пространственного анализа и синтеза проходит длительный путь формирования в онтогенезе под влиянием социокультурных воздействий (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.Ю. Ченцов, и др.).

Пространственная ориентировка осуществляется на основе восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами). В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно человека. Ориентировка в пространстве требует умения пользоваться определенной системой отсчета (Л.А. Венгер, М.П. Денисова, А.Е. Козырева, и др.).

Восприятие пространства рассматривается как результат совместной деятельности различных анализаторов. При этом большое значение отводится нормальному функционированию теменно-затылочных отделов мозга (А.Р. Лурия, Е.П. Кок, Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова).

По данным А.Р. Лурия [132, 113], третичные области теменно-затылочных отделов, в частности те, которые находятся в зоне перекрытия теменной, затылочной и височной долей, обеспечивают синтез поступающей информации, координируя деятельность центральных отделов зрительных, кинестетических и вестибулярных анализаторов и играют существенную роль в обеспечении сложных симультанных пространственных синтезов. Зона ТРО (теменно-височно-затылочная зона) обеспечивает фактор наглядного пространственного и условного квазипространственного анализа и синтеза, необходимый для наиболее полного отражения внешнего мира.

Восприятие пространства является сложной функциональной системой, опирающейся на совместную работу целого комплекса анализаторных систем с их пространственными различительными функциями, каждая из которых вносит свой вклад в построение активной перцептивной деятельности (Б.Г. Ананьев [5], Н.А. Бернштейн [18], И.М. Сеченов [190] и др.).

Н.А. Бернштейн [18], анализируя многоуровневую организацию двигательных процессов, утверждает, что акты сенсорного коррегирования не реализуются сырыми рецепторными сигналами, а ведутся синтезированными комплексами, которые на всех уровнях связаны с афферентацией, из афферентации вырастает пространство, из пространства - предмет, из предмета - наиболее объективные понятия.

В психолого-педагогической литературе изучению зрительно-пространственного восприятия и наглядного мышления ребенка придается большое значение [34, 78, 176, 184, 188].

Формирование пространственных представлений и ориентировок у здоровых детей дошкольного возраста изучали Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко [6], Л.И. Леушина, А.А. Невская, М.Б. Павловская [122], А.А. Люблинская [137] и другие.

Исследования Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой [12] показывают неравномерность развития высших психических функций на примере развития зрительно-перцептивных и вербальных функций, которые определяют индивидуальные различия детей в переработке зрительной информации.

О роли слова в зрительном восприятии неоднократно писал А.Р. Лурия [133, 135]. Он конкретизировал мысль Л.С. Выготского, что у человека основной формой психического развития является усвоение опыта других людей через совместную практику и речь. А.Р. Лурия отмечал, что слово изменяет непосредственное восприятие предмета, оно выделяет его существенные признаки, делает восприятие предмета более устойчивым, вносит в восприятие те формы анализа и синтеза, которые ребенок не мог бы сформировать в своем индивидуальном опыте.

Наиболее изучено и клинически, и экспериментально системное строение зрительного восприятия предметов у взрослых. Клинические исследования больных с поражениями мозга и экспериментальные исследования здоровых испытуемых взрослых позволили обнаружить различия в механизмах переработки зрительной информации в правом и левом полушариях [95, 103, 131, 222].

При поражении задних отделов правого полушария характерной чертой восприятия предметных изображений является его фрагментарность. Е.П. Кок [95] считает, что внимание к деталям в ущерб целому связано с активным участием левого полушария без дополняющего и корригирующего участия пострадавшего правого.

При поражении задних отделов левого полушария преимущественно страдает обобщенное категориальное восприятие - больной может упустить существенную, критичную для опознания, деталь. Нарушается использование зрительных эталонов, формирование которых шло под влиянием речи. Возникают проблемы в понимании наглядных и символических отношений, особенно логико-грамматических структур [147, 191].

Л.И. Леушина с соавторами [122, 150] сделали вывод, что в левом полушарии здоровых людей перерабатывается информация, и принимаются решения отдельно о форме, размере, местоположении объекта, для чего используются признаки, не зависящие от размера, положения и яркости. Механизмы выделения этих признаков закреплены генетически.

Большое количество работ посвящено исследованию зрительно-пространственных функций [6, 124, 142, 148, 188, 210].

Исследование Е.Д. Хомской, Ф.М. Гасимова [219] доказывает, что преобладание правосторонней латеропозиции является предпосылкой успешного выполнения пространственных операций.

Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко [6] отмечают, что для обеспечения ориентировки в пространстве необходимы добавочные зрительные механизмы, прежде всего выделение ведущей правой руки (у правшей), опираясь на которую ребенок осуществляет сложный анализ восприятия внешнего пространства и пространственных обозначений, имеющий социально - историческое происхождение.

Нейропсихологические и нейрофизиологические исследования латеральной организации зрительных процессов у детей указывают на большую роль правого

полушария в раннем детском возрасте и усиление роли левого полушария в ходе формирования зрительных функций. Это подтверждается преобладанием детей - левшей или детей с признаками левшества среди неуспевающих по школьной программе обучения (А.В. Семенович, 2002 и др.).

У детей-дошкольников 5-6 лет, по данным О.А. Красовской [101], нарушения предметного гнозиса носят более выраженный характер и чаще встречаются при поражении левого полушария. Эти нарушения проявляются в трудностях узнавания реалистических изображений сюжетных картин по типу фрагментарности восприятия и элементов игнорирования левой части зрительного поля. Особенно отчетливы данные нарушения при поражении задних отделов правого полушария, хотя и поражения лобно-височных областей приводят к грубым нарушениям зрительного восприятия.

Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой и др. [12, 13] на основании нейропсихологического анализа зрительно-вербальных функций выделено 4 группы дошкольников:

1 группа с относительной слабостью программирования и контроля (2 блок, по А.Р. Лурия);

2 группа с относительной слабостью переработки, прежде всего слуховой и зрительной информации (по левополушарному типу);

3 группа с отставанием зрительно-пространственных функций (по правополушарному типу);

4 группа детей с трудностями программирования действий и переработки информации, имеющих двухстороннюю симптоматику.

1.2 Формирование пространственных представлений у детей с нарушением речи

Высшие психические функции, согласно Л.С. Выготскому, С.Л. Рубинштейну, А.Н. Леонтьеву, А.Р. Лурия и др., являются образованиями

общественно-историческими по происхождению, условно-рефлекторными по физиологическому механизму и знаково - опосредованными по структуре соответствующих процессов.

Исследователи отмечают неоднородность группы детей с нарушениями речи по проявлению речевого расстройства, по внутренним механизмам, обуславливающим внешние проявления недоразвития речи (А.П. Воронова [46], Г.С. Гуменная [67], В.А. Киселева [91], Е.Ф. Собонович [194, 196], Г.В. Чиркина [148], Л.С. Цветкова [222] и др.).

Рассматривая речевые процессы во взаимосвязи с психическими функциями, Г.С. Гуменная [67] выделяет особые типы детей, у которых речевые расстройства сочетаются с достаточной сформированностью познавательных и мнестических процессов.

Г.В. Чиркиной [148] выделены 2 группы детей с ОНР II - III уровня. В основе имеющихся дефектов речи и ряда неречевых высших психических функций одной группы лежит первичная недостаточность динамической организации их деятельности, которая проявляется в особенностях речи, в других психических функциях. В основе речевых и неречевых нарушений другой группы - ведущая недостаточность оптико-пространственного и квазипространственного фактора.

Е.Ф. Собонович [196] отмечает, что структура интеллектуальной недостаточности у детей с нарушениями речи может иметь различный характер, интеллектуальные нарушения могут сочетаться с речевым недоразвитием и не являться необходимым следствием.

А.П. Воронова [46] отмечает, что у детей с ОНР отмечается пространственная незрелость: затруднения в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта, трудности ориентировки в собственном теле, особенно при усложнении заданий.

В.А. Киселева [91] выделяет у детей с дизартрией 7-8 лет трудности употребления предлогов, составления рассказа по сюжетной картине, что она

относит не к нарушению грамматических функций и связной речи, а трактует как оптико-пространственные патологии и недоразвитие зрительного гнозиса.

Е.К. Лобачева [126] выявила зависимость между уровнем сформированности пространственного гнозиса и наличием специфических трудностей в усвоении слоговой структуры и звуко - слогового анализа слов у дошкольников с ОНР III уровня.

При исследовании трудностей обучения все более широкое применение получает нейропсихологический подход, так как он позволяет провести качественный анализ того или иного психического процесса, диагностировать дисфункции или незрелость определенных участков мозга. Оптико-пространственный гнозис является одним из главных психических процессов, создающих первичную базу для формирования речи. Изучение механизмов нарушений речи, определение в них роли расстройств оптико-пространственного гнозиса будет способствовать выработке адекватных методов преодоления речевых нарушений.

Данные нейропсихологических исследований и специальной психологии (В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова и др.) свидетельствуют о том, что причинами несформированности высших психических функций, таких как речь, письмо, чтение, счет, восприятие, понимание устных и письменных сообщений и др., могут быть задержка созревания определенных зон мозга и несформированность межанализаторных связей. Нарушение установления слухомоторных, слухозрительных, оптико-пространственных, сомато-пространственных связей, их прочности, подвижности является одним из механизмов речевого недоразвития. Нарушения интегративной работы анализаторных систем мозга проявляют себя не только в речевой сфере, но и затрагивают другие психические процессы: память, зрительно-пространственный анализ и синтез и др.

Психологической основой понимания сложных логико-грамматических конструкций речи является сформированность пространственного восприятия,

пространственных и квазипространственных представлений. Пространственные и пространственно-временные представления являются базовыми составляющими психической деятельности. Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [185, 186, 187] указывают, что несформированность данных представлений является одной из причин, вызывающих затруднения и в формировании навыков.

Недоразвитие пространственного гнозиса, пространственных представлений проявляется в снижении умения ориентироваться в схеме тела, устанавливать пространственные отношения предметов. Данная функция нарушается сильнее, если установка пространственных отношений лишается вспомогательных опор. Ошибки в определении пространственных отношений находят выражение в зрительно-конструктивной деятельности.

В многочисленных исследованиях А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой раскрывается нейропсихологический анализ нарушений пространственного гнозиса и связанных с ними речевыми нарушениями. Известно, что восприятие сложных объектов, в том числе и восприятие речевых структур, является активным процессом, включающим выделение существенных элементов, их сопоставление, создание гипотез и сличение этих гипотез с воспринимаемым материалом. Эти процессы развернуто выступают у ребенка, постепенно сокращаются и у взрослого принимают свернутый автоматизированный характер.

А.Р. Лурия основную роль в переработке поступающей информации отводил третичным (теменно-височно-затылочным или теменно-затылочным) зонам коры задних отделов полушарий мозга. Эти зоны формируются только у человека и созревают позднее, чем остальные зоны задних отделов коры. Вступают в работу к семи годам. Так называемая зона ТРО обеспечивает наиболее комплексные формы переработки информации. Она объединяет последовательно поступающие зрительные, тактильные, слуховые и вестибулярные сигналы в одну одновременно обозримую схему и обеспечивают тем самым симультантный пространственный синтез этой информации, символический (квазипространственный) синтез. Особую

роль третичные зоны коры играют в процессах речевой памяти. Локальные поражения теменно-затылочных областей мозга нарушают прием и переработку как вербальной, так и невербальной зрительно-пространственной информации. Это связано с работой единого **«пространственного фактора»**. **Фактор** - это собственная функция той или иной мозговой структуры. [26, 27, 28]

Фактор, с одной стороны, является результатом работы определенных функциональных органов мозга, с другой – обеспечивает реализацию специфического звена в различных психических процессах, объединяя их в системы. В нейропсихологии наиболее разработаны базальные (основные) факторы, так как они необходимы для нормального становления высших психических функций. Среди них особое значение имеет группа модально-специфических факторов. Они связаны с работой тех отделов мозга, куда приходит информация от различных органов чувств (слуховая, зрительная, тактильная и др.). Работа одного анализатора стимулирует работу других. Особое место в развитии речи имеет кинестетический фактор. Формирование артикуляций осуществляется на кинестетической основе. Кинестетически подкрепленные, тонкие движения органов артикуляции способствуют автоматизации звуков и формированию их точного восприятия. Фонематический слух непосредственно связан с движением органов артикуляции, проговариванием звуков, явным или скрытым. Велика роль кинестетического фактора в формировании схемы тела, движений тела, рук, ног и т.д.

С кинестетическим фактором в реализации движений, в том числе и речевых, непосредственно связан кинетический фактор. В устной экспрессивной речи он обеспечивает серийную организацию артикулярных движений от звука к звуку, от слога к слогу, от слова к слову и т.д., то есть реализацию кинетической программы речи. Примером крайнего нарушения структуры фразы является так называемый «телеграфный стиль» с преимущественным употреблением существительных в именительном падеже, глаголов в неопределенной форме. Такие особенности речи могут быть связаны и с нарушением последовательного развития смысловой схемы

высказывания во внутреннем плане. Самые разнообразные психические процессы: устная речь, письмо, логическое мышление, двигательные навыки – оказываются взаимосвязанными в этом связующем их звене, а значит, и на определенном уровне функциональных органов мозга (премоторная область).

Данные нейропсихологических исследований и специальной психологии (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова) свидетельствуют о том, что причинами несформированности у детей высших психических функций, таких как речь, письмо, чтение, счет, восприятие, понимание устных и письменных сообщений и др. могут быть задержка созревания зоны ТРО и несформированность межанализаторных связей. Нарушения установления слухомоторных, слухозрительных, оптико-пространственных, сомато-пространственных связей, их прочности, подвижности является одним из механизмов речевого недоразвития, а также указывает на важность становления межполушарной асимметрии мозга и межполушарного взаимодействия при восприятии пространства.

1.3 Лексическое и грамматическое значение предлогов при обозначении предложно-падежных (локативных) отношений в грамматическом строе русского языка

Описанию локативных отношений в русском языке посвящено много работ, отражающих современное состояние языка [8, 40, 41, 48, 52, 81, 92, 129, 140, 192].

По мнению Л.Н. Засориной [81], система локативных предлогов приводит к пониманию пространственного отношения как процесса. Семантическая функция каждого элемента системы - это многоступенчатое вычленение пространственных признаков объекта.

Е.В. Клобуков [92] считает, что целесообразно разграничивать следующие виды пространственных (локализационных) значений:

а) статическая локализация: *на столе; около дома и пр.*; б) динамическая локализация: *в комнату, по улицам и пр.*

В.Г. Гак включает пространственные и временные конкретизаторы в структуру ситуации: «Ситуация образуется в результате координации материальных объектов и их состояний. Существует две общие формы такой координации: пространство и время» [52, с. 359]. Поэтому пространственные и временные обстоятельственные значения можно условно определить как денотативно-обстоятельственные.

Наиболее подробно система субстантивных синтаксем пространственной семантики описана в работах М.В. Всеволодовой, Е.Ю. Владимирского [41, 48]. Данными авторами лексико-семантическая категория места рассматривается в единстве содержания (семантики) и формальных средств выражения содержания - беспредложных и предложных форм имени существительного. Пространственные отношения в общем виде есть соположение в пространстве какого-либо предмета, действия (события), признака и некоторого пространственного ориентира - локума. Локум - это пространство или предмет, относительно которого определяется местонахождение предмета (действия, признака) и характер их взаимоотношений. В лексико-синтаксической категории носителями значений являются не слова как лексемы, а синтаксические формы слов (с предлогами или без предлога).

Е.С. Скобликова [192] подчеркивает, что именно формы слова (в лесу - в лес - по лесу - из леса - около леса и т.д.) передают грамматически дифференцированное выражение различных смысловых отношений, составляющих систему пространственных отношений, свойственную русскому языку. В реализации значений участвуют определенные лексические пласты, прежде всего слова с предметным значением - имена (нарицательные и собственные) разного рода пространственных объектов

Н.Д. Арутюнова [8] определяет лексико-синтаксическую категорию места как описание семантики отношений в виде системы значений, свойственной русскому языку, функционирования именных локативных групп в речи: места именной группы в локативной конструкции; закономерностей употребления именных групп, связанных как с выражаемым отношением, так и с условиями дополнительной дистрибуции, в том числе и с особенностями структурно семантической организации предложения.

Т.П. Ломтев [129] выявляет члены локативной оппозиции по определенному основанию, по отношению к которому выделялись семантические дифференциальные признаки членов оппозиции - семы. Под семой он понимает минимальный, элементарный семантический компонент, не членимый далее, но характеризующийся определенным рангом в данной системе значений и в соответствии со своим рангом способный либо осложняться семой более низкого ранга, либо осложнять собой сему более высокого ранга, либо то и другое вместе.

Т.Н. Маляр, О.Н. Селиверстова [140] дополнили имеющиеся в лингвистике понятия, необходимые для описания семантики пространственных предлогов и наречий на материале русского и английского языка. Пространственно-дистанционные и дистанционные отношения описываются в этих языках с помощью одного и того же набора понятий. В русском языке различия отражены в градациях описания «дальних» пространств, в английском языке в типах членения, связанных с понятиями рядности, порядка следования объектов.

Выявляются случаи, как взаимозаменяемости синонимичных форм, так и их вариативности (невозможности взаимозамены при тождественности значения). «В кругу употребления предлогов, выражающих пространственные отношения, широко развита синтаксическая синонимика, - писал В.В. Виноградов. - Она у нас почти совсем не изучена» [40, с.562].

Указания на синонимику пространственных предлогов содержатся в работах А.П. Боярова 1955г., А.Л. Шумиловой, 1961 г., Д.В. Уткина 1966 г., Б.И. Блажева 1975 г., Л.Н. Засориной 1977 г., М.В. Всеволодовой, Е.Ю. Владимирского 1982 г., Т.Н. Медведевой 1999 г., Г.А. Шигановой 2001 г. и др. Без анализа синонимичности и вариативности локативных групп рассмотрение системы значений было бы невозможно, потому что она построена на анализе оппозиций, т.е. значений антонимических, и представляет собой систему антонимов. Значения выводятся на основе деления анализируемого множества форм на подмножества.

По мнению М.В. Всеволодовой, Е.Ю. Владимирского [48], в первом ранге разбиения всех имеющихся в русском языке именных локативных групп существенным оказывается отношение локализуемого предмета к локуму на основании пребывания в какой-либо момент времени в его пределах. Если предмет в какой-то момент времени есть, был или будет в пределах локума, налицо сема *сопространственности*: *в лесу, из леса, через лес, по лесу*. Если предмет не находится, не находился и не будет находиться в пределах локума, то налицо отношение *несопространственности*: *около леса, у леса, от леса, мимо леса и т.д.*

Следующей общей для всей системы авторы называют оппозицию по отношению к степени заполненности пространства предметом (действием, признаком), в котором выявляются семы *незаполненности / заполненности* пространства: *прошел по лесу - прошел через лес и т.д.* Сема заполненности пространства строго реализуется в рамках *сопространственности*, но значительно менее последовательно - в рамках *несопространственности*. Третьей пропорциональной оппозицией в анализируемой системе является оппозиция по основанию «характер отношений предмета к локуму». По этому основанию выявляются семы *статичности / динамичности*. Сема статичности предполагает неизменное по отношению к локуму пространственное расположение предмета, что находит выражение в

отношениях место нахождения, а сема динамичности предполагает изменение сорасположения предмета и локума (удаление, приближение, прохождение), ср.: *стоять на улице - выйти на улицу / вернуться с улицы*. На такие случаи указывал М.В. Ломоносов, объединяя их в одну семантическую группу [128, с. 572].

Л.Н. Засорина [81] среди сем локативности выделяет семы *контактности/неконтактности*. Контактность предполагает расположение предмета на одной из поверхностей локума (*на столе, на полу*), контактность планируется при семе заполненности (*от/до самого города*), при семе незаполненности на уровне контекста (*прислониться к стене*).

Б.А. Серебренников отмечает, что данная система значений, отражая объективный характер пространственных отношений, вместе с тем является специфически русской. «...Ни одна грамматика не выражает всех возможных деталей взаимоотношений между предметами материального мира. Язык может выражать результаты познания человеком окружающего мира всей совокупностью своих средств. Поэтому логическое мышление и общая совокупность средств языка являются всеобъемлющими, грамматика же всегда избирательна» [189, с. 73].

Предлоги выражают разнообразнейшие отношения и связи, существующие в реальной действительности. «В семантической системе предлогов открывается сложная область отвлеченных отношений, выражающих общественное понимание самых разнообразных связей между предметами, признаками, состояниями и действиями» (В.В. Виноградов [40, с. 564]).

В современной лингвистической литературе [33, 61, 81, 155, 163] указывается, что для выражения пространственных отношений с другими словами могут быть использованы нужные предлоги и определенные падежные формы. В русском языке пространственные отношения выражаются с помощью предлогов *в, из, из-за, к, на, над, из-под, по-над, по-*

за, до, у, перед, через, вокруг, мимо, между, около, поперек, подле, возле, близ, вдоль, вне, внутри, поверх, позади, впереди, посреди, сквозь, среди, против, напротив и т.д.

Синтаксические значения направления выражаются предложно-падежными и падежными формами в сочетании с глаголами движения, полагает Ю.М. Гордеев [61]. Направительные распространители автор делит на три группы по признакам исходной точки, пути и конечной точки. Эти обобщенные значения (исходное, путевое, конечное) разными предлогами передаются по разному.

Выявленная еще А.М. Пешковским [158, с. 279], «грамматическая пропорция *с; из; на; в*» обобщает различия, раскрывает между предлогами отношения места (местная оппозиция).

Ю.М. Гордеев [61] подчеркивает, что 1) местная оппозиция тоже трехчлена, 2) обе оппозиции пересекаются, образуя стройную целостность и 3) каждому предлогу свойственны два семантических признака - «направительный» и «местный». В местной оппозиции предлоги *из, через, в* характеризуются признаком «внутренности»; предлоги *с, по, на* - признаком «касательности» и предлоги *от, мимо, к* - признаком близости от ориентира и т.д. Каждый элемент системы обладает одним из направительных признаков: исходная точка, путь, конечная точка.

Т.Г. Рамзаева [169] писала, что именно при обозначении пространственных отношений проявляется лексическое значение предлога. Например, предлог *в* вместе с предложным падежом имени существительного обозначает место, в пределах которого, внутри которого совершается действие; предлог *на* с тем же падежом обозначает предмет, на поверхности которого происходит действие. Предлог *за* с творительным падежом существительного обозначает предмет, за которым происходит действие, с предлогом *под*- предмет, ниже которого или внизу которого совершается действие, и т.д.

А.Г. Зикеев [82] при разработке практической грамматики русского языка для коррекционных образовательных учреждений рассматривал многозначность значений пространственных предлогов. Например, предлог *по* придает словосочетаниям с ним различные оценки: обозначать место, пространство, на поверхности которого происходит действие: «*плышет по морю*» (значение 1), пространство, в пределах которого совершается действие: «*идет по улице*» (значение 2), направление действия: «*собака идет по следу*» (значение 3).

З.Д. Попова [161, 162] выделяет *метонимическое* пространственное значение при употреблении одушевленного существительного в разных контекстных условиях. Предлог *у* + *родительный падеж* одушевленного существительного при глаголах пребывания метонимически называет дом, учреждение, территорию, где находится обозначенное лицо. Происходит перенос значения с наименования человека на место его пребывания.

Существуют две точки зрения на вопрос о взаимоотношении лексического и грамматического значений в предлоге. Согласно одной из них, большинство предлогов не лишено лексического значения, то есть они имеют и лексическое, и грамматическое значение, и степень проявления лексического значения у разных предлогов различна. Такой взгляд на предлог высказывается в трудах В.В. Виноградова, А.Н. Гвоздева, В.И. Жирмунского, В.И. Колухова, Л.И. Смирнитского.

Противоположная точка зрения заключается в признании у предлогов только формального грамматического значения и в отрицании реального, лексического (А.А. Потебня, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский и др. лингвисты).

Еще в 30–60 годы XIX века в лингвистической литературе устанавливается *логико-грамматический подход к фактам языка*, на первое место при раскрытии сущности предлогов исследователи выдвигают лексическое значение предлогов, указывая и на их синтаксическую роль.

Такой подход имеет место в грамматиках Н.И. Греча, А.Х. Востокова, Ф.И. Буслаева.

Так, Н.И. Греч пишет: «Предлог есть частица речи, служащая к выражению взаимных отношений между предметами и качествами их, например, дом на площади, ходить по саду и пр.» [63, с.215].

Предлоги А.Х. Востоков [47] делит на три группы:

- 1) Движительные, показывающие, откуда идет или где начинается что-либо;
- 2) Установительные, показывающие место, куда идет или где оканчивается что-либо;
- 3) Местительные, показывающие место, где происходит или где начинается что-либо.

А.Х. Востоков подробно раскрывает, каким частям речи «помогает» предлог и что обозначает управляющее слово. Например: «*От*» - служит в помощь глаголам, сложным с предлогом «*от*», к означению удаления, отстранения; например: *отойти, отодвинуть от чего-то*» [178, с.189] и т.д. Он дифференцирует синтаксические функции предлогов: они могут быть обусловлены их лексическим значением, с другой стороны, предлоги могут выступать в предложении как формальные средства выражения управления, как помощники управляющих слов.

Ф.И. Буслаев, подобно А.Х. Востокову, также различает собственное и переносное значение предлогов, делит предлоги с собственным значением на три группы. Он предлагает отличать в предлогах их значение от направления, которое дается им глаголами. Так, например, пишет Буслаев: «... предлог *в* имеет значение внутреннего предмета; но с глаголом, означающим движение, этот предлог показывает движение во внутренность: идти в город ...» [31, с. 473].

Таким образом, в трудах представителей логико-грамматического направления имеется обширный языковой материал о лексическом значении

предлогов, сделана попытка установить взаимоотношение их лексического и грамматического значения.

В науке о языке существует и другая точка зрения: предлоги полностью утратили свое лексическое значение и имеют чисто формальное значение. Такое мнение о предлоге высказал впервые А.А. Потебня [163], рассматривая предлоги как связки объекта, выполняющие в языке формальную функцию. Он исторически объясняет необходимость появления в языке слов, которые были бы свободны от вещественного содержания и превратились в выражения отношений.

Ф.Ф. Фортунатов и А.М. Пешковский также отмечают чисто грамматическое значение предлогов. Ф.Ф. Фортунатов, называя предлоги соединительными словами, особо подчеркивает их синтаксическую функцию. Предлоги выражают отношение одних «предметов мысли, обозначенных полными словами, к другим предметам мысли в предложении» [214, с. 170]. А.М. Пешковский [158] отмечает, что предлоги соответствуют по значению флексиям существительных и имеют одно формальное значение и не имеют лексического.

О несамостоятельности предлогов в языке, присущей существительным, прилагательным, глаголам, писали А.А. Шахматов, В.В. Виноградов и др. Предлоги, по их мнению, ничего не называют, никаких понятий и представлений не обозначают.

«Их лексические значения тождественны с грамматическими» (В.В. Виноградов [40, с. 556]). «На место падежной формы является сочетание падежной формы с предлогом, причем это сочетание, благодаря вносимому в него предлогом значению, развивает, дополняет, усиливает то значение, которое принадлежало самой падежной форме» (А.А. Шахматов [230, с. 504]).

Таковы в общих чертах две точки зрения относительно грамматического и лексического значения предлогов в специальных

исследованиях лингвистов, которые легли в основу современной теории языкознания.

Взгляд на предлог как на слово, служащее для связи слов в предложении, но в то же время, не утратившее и свое лексическое значение, высказывается многими лингвистами (П.А. Лекант, Н.Г. Гольцова, В.П. Жуков 1988 г., Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, А.П. Крысин 2001 г. и др.). При этом в качестве главного, существенного признака предлогов выделяется их синтаксическая функция в речи.

Степень проявления лексического значения у разных предлогов различна. Если значение непервообразных предлогов «всегда, так или иначе, соотнесены с лексическим значением тех знаменательных слов, с которыми эти предлоги связаны» [179, с. 426], то первообразные предлоги уже не связаны в сознании носителей языка с какими-либо знаменательными словами, и наличие у них самостоятельного значения неочевидно.

У исследователей современного русского языка нет единогласия относительно лексического значения первообразных предлогов.

Анализ специфики лексического значения предложно-падежных сочетаний привел Е. Куриловича [105] к выводу о нерасчлененности подобных комплексов на морфологическом уровне, что позволило ему квалифицировать предлог как субморфему сложной морфемы, включающей предлог и падежную флексию, и высказать точку зрения о том, что предлог управляет, или, точнее, имплицитно только падежное окончание как таковое, а не падежную форму.

Однако большинство ученых (В.В. Виноградов, Р.И. Аванесов, Т.П. Ломтев, Ю.И. Леденев, Т.Н. Медведева и др.) признают наличие у предлогов лексического значения.

Р.И. Аванесов [1] называет предложно-падежные формы промежуточными образованиями между словосочетаниями и грамматическими формами слов. Эта промежуточность объясняется

характером предлогов как грамматического разряда: они имеют формально-грамматические функции и обладают определенным лексическим значением. Первое сближает их с формальными элементами слов, а второе - со знаменательными словами.

«Так как предлоги обозначают объективно существующие отношения, они характеризуются и предметной отнесенностью, определенной, хотя и специфической номинативной функцией» (Ю.И. Леденев [116, с. 110]). Это значение и можно назвать лексическим значением предлога.

По мнению Т.Н. Медведевой [146], доказательством наличия у предлогов лексического значения считается их способность вступать в системные отношения, характерные для знаменательных слов (синонимичные, антонимичные и т.п.).

Исследователями высказывалась мысль, что лексические значения предлогов характеризуется различной степенью самостоятельности. Лексическим значением предлога как отдельно взятого слова является значение того или иного отношения, которое может быть или абстрактным, широким, или конкретным и определенным, узким. В любом случае предлог имеет лексическое значение, различна лишь степень его абстрактности.

Самостоятельным лексическим значением предлога признается значение, реализуемое без участия подчиняющего слова, а несамостоятельным - значение, для реализации которого необходимо участие подчиняющего по отношению к предлогу слова. Дистрибутивный минимум предлога с самостоятельным значением - зависимая от него падежная форма, дистрибутивный минимум предлога с несамостоятельным значением - наличие зависимой падежной формы и управляющего предлогом слова. Таким образом, в лингвистической литературе различаются случаи, когда первообразные предлоги обозначают отвлеченное, чисто грамматическое отношение, и случаи, когда предлоги в словосочетании и

предложении не утрачивают своего лексического значения, то есть имеют и грамматическое, и лексическое значение.

«Предлог - это служебная часть речи, используемая как средство синтаксического подчинения существительных (а также местоимений) другими словами в предложении и словосочетании. Выражая идею отношения, предлоги по своему грамматическому значению сопоставимы с падежными окончаниями, поэтому выступают вместе с ними в едином функциональном комплексе, образуя целостную по значению предложно-падежную конструкцию» (Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, А.П. Крысин, 2001г. [180, с. 403]).

По мнению Л.В. Щербы, падежное и предложное управление представляют собой чрезвычайно сложное явление. «В русском языке предлоги в большей своей части еще не утратили лексическую отдельность и еще не стали простыми падежными префиксами, совсем лишенными способности непосредственно выражать обстоятельственные значения». Вместе с тем, «собственное значение предлога не может проявиться вне связи с падежной формой какого-нибудь названия лица или предмета» [245, с.79].

Формальным признаком предлога в русском языке является управление падежом.

В.В. Виноградов подчеркивает способность предлога управлять самостоятельно: «соответствующие формы косвенных падежей с предлогом зависят не столько от глаголов, которые ими не управляют, сколько от самих предлогов конкретно-пространственного значения» [40, с. 573].

Лексические значения первообразных предлогов зависят от значений соединяемых ими полнозначных слов - имени и глагола. Собственное значение предлогов не может проявиться вне связи с падежной формой какого-нибудь названия лица или предмета. Предлог обладает значением не сам по себе, а только вместе с семантикой падежной формы имени, т.е. во

всей совокупности компонентов синтаксической формы: «...соединением предлога с падежной формой образуется новая особая и целостная смысловая единица» [179, с. 650].

Эта единица в работах Г.Л. Золотовой получила название синтаксемы. Синтаксема - это «минимальная, далее неделимая семантико-синтаксическая единица русского языка, выступающая одновременно как носитель элементарного смысла и как конструктивный компонент более сложных синтаксических построений» [86, с. 48-83]. На уровне синтаксемы осуществляется взаимодействие формы и содержания в синтаксисе. Падежная флексия (или сочетание: *предлог+флексия*) позволяет ограничить одну синтаксему от другой.

А.В. Бондарко [21] также проводит мысль о важности изучения падежных значений в их тесной связи с формальными, смысловыми и коммуникативными свойствами окружения падежной формы. Описание семантической парадигматики падежных форм представляет собой один из разделов функциональной грамматики русского языка в направлении от средства (формы) к функции (значению).

Предлогами выражаются те же основные виды отношений, что и косвенными падежами существительных, но по сравнению с косвенными падежами предлоги способны выражать эти отношения более определенно и дифференцированно (В.Н. Белоусов, И.И. Ковтунова, П.Н. Кручинина, 1989 г.).

Г.А. Шиганова [240] называет предложно-падежные конструкции фразеологизмами релятивной семантики с компонентным, морфологическим и синтаксическим варьированием. Варьироваться может как знаменательный, так и служебный компонент. Синонимические связи релятивных единиц так же закономерны, как и такие же связи других частей речи, потому что предлоги тоже являются значимыми единицами языка. В основе способности предлогов объединяться в синонимические ряды лежат

сходные закономерности: наличие лексического или фразеологического значения, одинаковое семантико-синтаксическое окружение, способность разных предлогов выражать одинаковые падежные значения, свойство быть однозначными и многозначными.

Как считает Е.В. Клобуков: «Предложно-падежные конструкции (формы) представляют собой особые единицы падежной системы, обладающие семантикой, в большинстве случаев не соотносимой с семантикой соответствующих беспредложных падежей» [92, с. 23].

Н.Ю. Шведова [238] констатирует, что при систематическом описании грамматического строя падеж и предлог оказывается дважды объектом рассмотрения: как категория морфологии и как одно из средств формирования словосочетания и предложения. В предложении разделяется и противопоставляется их формальная и семантическая сторона.

П.А. Лекант, К.Г. Гольцова, В.П. Жуков [197] называют предложно-падежные формы неморфологическими определениями многообразными по значению, более сложными для анализа: соотношение семантики и формы определяемого и определения дополняются значением предлога. Среди этих форм указывается ряд продуктивных: различные предложно-падежные пространственные словоформы, выражающие характеристику предмета по местоположению, по истоку и направлению движения предмета.

Ввиду связанности значения падежа с лексическими значениями управляющего и управляемого слова, А.М. Пешковский сформулировал следующий методологический принцип: «... не смешивать с падежными значениями лексические значения управляемого и управляющего слова, не стремиться к дроблению значений - которому нет предела» [158, с. 291-292].

Исследователи подчеркивают значимость формирования мыслительных процессов для овладения локативными отношениями в грамматическом строе языка (А.Н. Гвоздев 1949 г., М.П. Феофанов 1958 г.,

Д.И. Слобин 1984 г., Г.Е. Крейдлин 1987 г., А.А. Залевская 2000 г., И.А. Зимняя 2001 г., Р.М. Фрумкина 2001 г., и др.).

В исследованиях Д.И. Слобина [193] порядок усвоения локативных грамматических средств определяется их семантикой (доступностью для понимания) и структурной прозрачностью. В первую очередь усваиваются регулярные немногозначные грамматические средства. Эти данные получены при анализе речевого развития детей, говорящих на сорока языках и согласуются с результатами исследований А.Н. Гвоздева по русскому языку.

По данным Паризи, Антинуччи, овладение локативными формами основано на развитии пространственных понятий от простейших топологических, выражаемых предлогами типа «в» и «на» к локативным формам, обозначающим понятия трехмерного или евклидова пространства («вперед», «под», «около») и к формам, передающим более сложные пространственные понятия («вдоль» и «через»).

М.П. Феофанов [209] отмечает, что простые предлоги отражают конкретные реальные отношения, прежде всего, пространственные и временные отношения, в которых выражается наибольшее богатство значений и смысловых оттенков.

При развитии речи ребенка локативные отношения выражаются сначала комбинациями «существительное + существительное» (кастрюля плита). На следующем этапе появляются первые флексии, и ребенок начинает выражать в речи различия между местом и направлением, используя различия в значении между предложным падежом, с одной стороны, и дательным и винительным, с другой. На этом этапе ребенок одними флексиями выражает локативные значения «в» (места и направления), «на» (места и направления) и «к», не употребляя предлогов. Появившиеся предлоги выражают те же функции, что и беспредложные высказывания [193, с. 165].

Г.Е. Крейдлин [102] считает, что в служебном слове заключены логико-семантические операции, которые нельзя классифицировать ни как собственно синтаксические, ни как поверхностно или глубинно-семантические. По мнению автора, назначение предлогов сводится к выявлению и осмыслению определенных компонентов контекста.

На ведущую роль смысла в усвоении языка указывал и Л. В. Щерба [245]. Основой усвоения грамматики является когнитивная деятельность ребенка, а основой усвоения той или иной грамматической категории - когнитивное значение.

В речи ребенка пространственные предлоги в период с 2,3 до 3,4 появляются примерно в следующей последовательности (по А.Н. Гвоздеву): *на, у, в, из, от, за, под*. В онтогенезе речи ребенок использует предлоги для выражения освоенных локативных отношений, а затем и для выражения других отношений. Здесь очевиден путь от менее абстрактных, конкретных форм к более абстрактным.

Исследования в области лингвистики, психологии, психолингвистики рассматривают предложно-падежные формы как единую систему отношений, служащую целям коммуникации (Т.В. Ахутина, Г.М. Бурденюк, В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, В.М. Григорьевский, А.Г. Залевская, Е.В. Клобуков, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.В. Уфимцева, А.М. Шахнарович, и др.).

Морфологические и синтаксические функции предлога и падежной формы обозначают связь между уровнями языка, что является неотъемлемой частью коммуникационного анализа предложения и текста.

Е.В. Клобуков [92, с. 2] не только относит формы с предлогами к единой функциональной парадигме, но и указывает, что предлог должен быть причислен к числу показателей с определенной степенью достоверности диагностирующих падежную форму. Смена предлогов и флексии ведет к изменению падежной формы. В работе проводится мысль о

важности изучения предложно-падежных значений в их тесной связи с формальными, смысловыми и коммуникативными свойствами окружения предложно-падежной формы.

По данным А.А. Леонтьева [120, с. 56], падежные формы входят в два пересекающихся ряда абстракций. Каждый из этих рядов гомогенен, т.е. существует некоторый общий для всех форм этого ряда грамматический признак и цепь модификаций этого признака в каждой конкретной форме и т.д. Предлоги А.А. Леонтьев называет функциональными словами, которые не вызывают парадигматических ассоциаций, а только синтагматические.

По мнению А.Р. Лурия [13, с. 251], «Предложение, содержащее систему отношений или коммуникацию отношения, может использовать различные грамматические средства. Первым средством передачи коммуникации отношений в русском языке являются флексии, т.е. падежные формы, вторым средством - использование специальных служебных слов - предлогов и союзов, которые существуют в языке для выражения пространственных или временных отношений между двумя предметами».

Проанализировав смысловые отношения между русскими падежами с психолингвистической точкой зрения, Н.В. Уфимцева приходит к выводу: «Именительный падеж, по данным усвоения языка, нормы и патологии, является доминирующей падежной формой: с него начинается усвоение падежей, он наиболее устойчив к различным искажениям, он выступает заменой любого косвенного падежа, а при распаде падежной парадигмы (при рассмотренных формах афазии) является единственной употребляемой формой существительного» [206, с. 19].

Г.М. Бурденюк, В.М. Григорьевский [30] обнаружили, что при овладении пространственными предлогами реализуются следующие типы интерференции, которые почти невозможно изучать путем сопоставительного анализа языков. Матричный метод позволил выделить

четыре типа интерференции: одностороннюю, мультиодностороннюю, двустороннюю и циклическую («карусель»).

Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя и др. выделяют в структуре речевой деятельности ее составляющие: мотив, замысел, этап построения внутренней программы, исполнительская, ориентировочная часть, блок контроля. Исследователи полагают, что в речевой деятельности есть два уровня: глубинных семантико-синтаксических структур и поверхностных языковых структур. Речемыслительный процесс разворачивается поначалу в плане внутренней речи в зрительных и сенсомоторных кодах и лишь, затем переводится в единицы и структуры речи внешней (Н.И. Жинкин). Ориентировочная часть речевой деятельности направлена на собеседника, его понимание и поведение, на содержание и форму воспринимаемой речи. Блок контроля сличает порождение речи с замыслом и с имеющимися в психике эталонами правильных единиц и конструкций. Грамматическое структурирование высказывания происходит на этапе внутреннего программирования и развертывания программы сначала на уровне глубинных семантико-синтаксических структур, потом на уровне исполнительского звена и затем в блоке контроля, сличения замысла и исполнения, исполнения и эталонов.

Т.В. Ахутина [11] констатировала три уровня и соответственно три операции программирования речи: внутреннее (смысловое) программирование, грамматическое структурирование и моторную кинетическую организацию высказывания. Этим операциям соответствуют операции выбора: выбор семантических единиц (смысловой синтаксис), грамматических форм (грамматическое структурирование) и звуков. Т.В. Ахутина указывает: «Дефект грамматического структурирования влечет за собой отсутствие или обеднение репертуара синтаксических структур, пропуск или сдвиг к концу предложения глагола, ослабление его структурных функций, ошибки в использовании грамматических форм

слова, пропуск служебных слов, трудности в осознании грамматических явлений» [11, с. 74].

Ж.М. Глозман и Л.С. Цветкова [56, 223] в процесс грамматического структурирования включают: нахождение грамматической конструкции; определение места элемента (выбранного по значению слова) в синтаксической структуре и наделение его грамматическими характеристиками; выполнение роли, определяемой грамматической формой первого (или ключевого) слова, в словосочетании или предложении. Наделение слова (лексемы) грамматическими характеристиками предполагает выбор нужной словоформы из ряда грамматических форм слова.

Первое звено предполагает сохранность набора синтаксических структур; второе - опирается на сохранность формальных (грамматических) значений слова; третье - может нарушаться или по причине трудностей запоминания обязательств, или из-за нарушения норм выражения связи между словами [223, с. 33-36].

По мнению Л.Н. Засориной [81], процесс локативных конструкций разворачивается как преобразование нелинейных предикатных структур в линейно упорядоченную цепочку слов. Четырем блокам модели соответствуют категории описательного синтаксиса: предикатным квантам преддискурсивного периода - двучленные определительные синтагмы, структурам конструкционного блока - простые, безглагольные нераспространенные и глагольные, слабо распространенные предложения, структурам блока совмещения - простые распространенные предложения и предложения с однородными членами, в коммуникативно-текстовом блоке синтезируются много сказуемые, сложные и осложненные предложения.

А.А. Залевская [79, с. 319] упоминает о том, что овладение и пользование языком требуют принятия множества решений относительно воспринимаемого и используемого обучаемыми языкового материала и

совершаемых ими действий (членение потока речи на значимые элементы, идентификации формы, функции, значения и смысла последних при восприятии речи, выборе слов, грамматических конструкций и т.д. при производстве речи).

А.Р. Лурия показывает, что наряду с синтагматическими структурами языка, выражающими коммуникацию событий, существуют и парадигматические структуры языка, которые выражают коммуникацию отношений. «Декодирование парадигматических структур (флексии, предлоги, порядок слов во фразе) может протекать путем трансформаций, устраняющих сложные для понимания компоненты конструкции, за счет использования соответствующих грамматических или семантических средств. Все это, по мнению автора, позволит раскрыть процесс порождения и понимания значения речевых структур, что представляет собой одну из центральных проблем психологии и психолингвистики» [134, с. 195].

По данным И.Н. Горелова, К.Ф. Седова [62], объективная реальность с грамматическими значениями находится в непростых отношениях. В речи грамматические формы служат целям передачи информации не меньше, чем значения слов.

А.М. Шахнарович [151, с. 36] назвал «психологическими орудиями» окончания, служебные слова и порядок слов. Служебные слова (в основном предлоги и союзы) позволяют выразить при помощи языка все многообразие отношений (внешних и внутренних) между объектами действительности (*под столом, за столом, над столом*).

Таким образом, лексико-синтаксическая категория пространства, выражаемая предлогами, в русском языке обладает определенной системой значений. Семантическая функция каждого элемента системы описана как многоступенчатое вычленение пространственных признаков объекта. Синтаксическая категория локализации имеет разнообразные способы выражения - в виде одиночных локативных предлогов, в виде аффиксальных

и корневых, а также посредством их комбинаций. Все уровни языка - семантический, лексический и синтаксический - взаимосвязаны, что должно учитываться при обучении детей локативным конструкциям.

1.4 Процесс овладения грамматическими конструкциями в норме и при патологии

Закономерности освоения грамматического строя речи у детей с нормой речевого развития раскрыты в работах А.Н. Гвоздева, К.И. Чуковского, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, А.М. Шахнаровича и др.

Фундаментальным трудом в этой области является работа А.Н. Гвоздева, посвященная выяснению того, как ребенок овладевает русским языком, как складывается система языка со всем характеризующим ее многообразием грамматических явлений; как возникают, создаются отдельные грамматические категории.

Поддержку эти идеи получили со стороны К.И. Чуковского [229], который показал, что в дошкольном детстве ребенок обладает повышенной чувствительностью к языку, к смысловой и языковой стороне речи. Эта чувствительность проявляется в легкости, с которой ребенок запоминает слова, их звучание и значение, осваивает нормы и правила грамматики, в точности анализа смысла и формы слова, а также в особом, лингвистическом отношении к языку.

Аналогичные исследования велись: Ф.А. Сохиным, М.И. Поповой, А.В. Захаровой, С.Л. Рубинштейном, и др. Основной результат их исследований заключается в выяснении существенных звеньев механизма овладения грамматическим строем: развитие понимания грамматических форм через выяснение реальных отношений, лежащих в основе грамматических категорий, формирование грамматических обобщений, их абстрагирование и перенос, генерализация обобщенного отношения на новые области действительности. Было показано, что наиболее благоприятна такая ситуация, при которой правильное

использование грамматических форм, точность их звукового облика, обретает в действительности сигнальное значение.

Исследования М.М. Кониной, Ф.А. Сохина, М.С. Лаврик, Г.И. Николайчук, позволили выявить условия формирования механизма грамматического структурирования в сфере синтаксиса и словообразования, найти общее и различное при освоении детьми этих сторон грамматического строя. Эти исследования опирались на данные, полученные в работах отечественных психологов и лингвистов: А.Н. Леонтьева, И.Н. Горелова, А.М. Шахнаровича, и др.

Ф.А. Сохин [199] сформулировал механизм овладения грамматическим строем. Ребенок строит речевые высказывания и членит их на морфологические элементы. Это позволяет ему не только воспроизводить в речи готовые шаблоны, но и строить речь. Вычленение отдельных морфем, как показало исследование А.М. Шахнаровича [232] о том, что в сознании ребенка происходит соединение определенного звукокомплекса (морфемы) с некоторым означающим в действительности. В случае усвоения падежной формы - с определенным кругом отношений, выражаемых падежом. При этом грамматическая форма становится обобщенным сигналом объективного отношения в результате обобщения ряда конкретных отношений. Факт, что в основе усвоения грамматического строя языка лежит механизм генерализации, не противоречит мнению, что «развитие грамматической системы связано с накоплением лексического запаса» (А.А. Леонтьев [119, с. 99]).

Формирование грамматического строя речи дошкольников было предметом исследования М.М. Кониной [97]. Она доказала необходимость работы с детьми не только над синтаксисом, но и над морфологией, поскольку усвоение морфологической стороны речи вызывает значительные трудности, а синтаксис, которым пользуются дети, довольно прост.

А.Г. Арушанова [9] изучила особенности лексико-грамматических обобщений у детей, разработала содержание и методы обучения, обеспечивающие

усвоение объема мотивированных слов и способа словообразования, показала связь грамматики с когнитивным развитием.

Многие исследователи нормальной и аномальной детской речи изучали вопрос усвоения детьми предложных и беспредложных конструкций родного языка (Р.М. Боскис, С.Н. Карпова, В.А. Ковшиков, Г.Г. Корнева, М.П. Феофанов, А.М. Шахнарович, и др.).

Исследования детской речи в норме показывают, что первоначально дети усваивают предлоги, обозначающие пространственные отношения («на», «у», «из», «с», «в»), употребление которых все более детализируется с развитием речи ребенка.

По данным В.П. Вахтерова [35], в возрасте от 2,5 до 4 лет предлоги составляют 5,2% от общего числа употребляемых слов, а в возрасте 4–8 лет – 9%. Процент использования косвенных падежей с возрастом увеличивается, а частота употребления именительного падежа – уменьшается.

У детей с нормальным речевым развитием предлоги, по наблюдению А.Н. Гвоздева, появляются позднее всех остальных видов знаменательных слов, около 2 лет 3 месяцев. На начальных этапах становления детской речи в течение короткого времени наблюдается пропуск предлогов во всех случаях употребления предложных конструкций. В то же время падежные окончания в этих конструкциях оформляются ребенком правильно.

С.Н. Цейтлин [225], анализируя появление предлогов в детской речи, отмечает, что предлоги служат сначала для выражения старых функций уже имеющихся форм косвенных падежей, а затем приобретают новые значения.

До поступления в школу первостепенное значение для усвоения предлогов имеет слушание ребенком речи взрослых. В процессе общения он пробует на основе подражания использовать образцы в своей активной речи. Насколько велико значение слуховых восприятий для усвоения ребенком предлогов, показывают результаты исследований Р.М. Боскис, К.Г. Коровина и В.А. Синяка: у

слабослышащих детей в первый год обучения в школе число ошибок на предлоги вчетверо больше, чем у детей с нормальным слухом.

В ходе усвоения ребенком предлогов М.П. Феофанов [209] отмечает, что ребенок использует не все предлоги, которые он слышит в речи взрослых, а те, которые чаще встречаются в русском языке и отличаются наибольшей многозначностью. При этом дошкольник употребляет каждый предлог для выражения лишь тех отношений, которые он может осмыслить на основе наглядного восприятия.

Развитие многозначности предлога происходит за счет усвоения ребенком разного числа категорий и разновидностей отношений, т.к. одни предлоги в русском языке более многозначны, другие менее многозначны. Так предлог «на» используется с 44 разными значениями, а предлоги «из-за», «из-под» только с 4–5 значениями каждый.

Г.Г. Корнева [99] считает, что важную роль в усвоении многозначного употребления предлогов играет уровень развития мыслительных аналитико-синтетических операций. Автор ссылается на исследования усвоения пространственных предлогов умственно-отсталыми дошкольниками: в их речи до поступления в школу одни и те же предлоги употребляются с меньшим количеством значений, чем в речи детей с нормальным развитием интеллекта.

По мере роста практического языкового опыта ребенка многозначность использования им одного и того же предлога постепенно увеличивается. Ребенок начинает осознавать сходство языковых элементов и по-разному осмысливать значение сочетания слов с тем или иным предлогом в составе различных по смыслу предложений. Эти операции переосмысливания ребенок осуществляет путем обобщения. У него формируется чувство языка. Благодаря этому чувству ребенок в состоянии отличить предложение от неграмматизированной цепочки слов, производить трансформации, определять смысловые взаимоотношения слов в предложении [199, 231].

Как отмечает Г.А. Урунтаева, в дошкольном возрасте наступает новый этап в развитии грамматического строя речи. Этот период усвоения морфологической системы языка, склонений, спряжений. Освоение форм склонений у дошкольников происходит при главной роли ориентировки ребенка на форму слова, т. е. его окончание в именительном падеже.

С.Н. Карпова [89] отмечает затруднения, связанные с вычленением предлогов в предложении детьми 4–6 лет, не имеющих отклонений в речевом развитии:

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

Из сказанного можно сделать вывод, что у детей с нормальным речевым развитием предлоги в устной речи особенных затруднений не вызывают. Но при переходе на письменную речь необходимо специальное обучение в плане осознания предлога как самостоятельного слова.

Сравнительный анализ развития лексико-грамматического строя при нормальном и нарушенном речевом развитии представлен в работах И.К. Колповской, Л.Ф. Спириной [96], Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [110], Г.Р. Шашкиной [237] и др.

По мнению Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [110], грамматические формы словоизменения, словообразования проявляются у детей с ОНР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

И.К. Колповская [96] констатирует, что ребенок с нормальной речью справляется с изменением слов по падежам, т.к. процесс формирования склонения

относится к 5–7 годам. У детей с недоразвитием речи этот процесс задержан и к моменту школьного обучения оказывается незавершенным. Наряду с генерализацией одного или недостаточной отдифференцированностью нескольких окончаний в пределах одного падежа у детей с недоразвитием речи наблюдается смешения разных падежей, употребление одной падежной формы вместо другой.

Рассмотренные положения приобретают особую значимость в контексте исследования различных вариантов речевой патологии. Авторы указывают на наличие у детей с недоразвитием речи стойких вербальных нарушений, связанных по сравнению с нормой с более низким уровнем языковых обобщений, недостаточной гибкостью и динамичностью когнитивных процессов (Т.В. Волосовец, О.Е. Грибова, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Собонович, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.).

Исследователи различных клинических форм ОНР отмечают у детей трудности оформления вербальной продукции, связанные с заменой и отсутствием некоторых частей речи (Т.В. Ахутина, В.К. Воробьева, Г.В. Гуровец, Л.Р. Давидович, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, С.Н. Шаховская и др.).

По данным С.Н. Шаховской [235], трудности усвоения единства значения и формы слова влекут за собой задержку в формировании семантических полей у детей данной категории, приводят к ограниченному количеству смысловых связей, недостаточному уровню сформированности синтагматических и парадигматических отношений, несовершенству поиска номинативных единиц.

Г.В. Гуровец [69] подчеркивает не только многочисленные искажения употребления падежных форм, родовых и числовых окончаний, согласования формы глагола с существительными, но и факт нарушения процесса выбора нужного слова, стойкие затруднения в механизме запуска речи, составлении схемы целого высказывания.

Л.Ф. Спириной [200] убедительно доказано, что дети младшего школьного возраста с недоразвитием речи строят двухсловные и

трехсловные предложения путем нанизывания отдельных слов в целое без учета их грамматической связи.

Отмечая наличие грубого аграмматизма у детей с недоразвитием речи, выраженных либо в обозначении ситуации грамматической протоформой, либо в смешении вариантов одной грамматической формы, Н.С. Жукова [76] подчеркивает наличие у них привязанности грамматических форм к ситуации, существование в речи детей предложений, грамматически правильно и неправильно оформленных.

Исследования В.К. Воробьевой [45] позволяют говорить о том, что самостоятельная контекстная речь детей с ОНР является несовершенной по своей структурно-семантической организации. Дошкольники владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое. С затруднением в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев.

Таким образом, нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием у детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтаксические структуры.

Многие авторы (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, С.Н. Шаховская, В.А. Ковшиков, В.М. Лыков, О.Е. Грибова, А.Г. Зикеев и др.) в исследованиях, посвященных лексико-грамматическим нарушениям у детей, страдающих ОНР указывают на нарушение предложно-падежных конструкций в устной и письменной речи детей.

Р.Е. Левина [111] называет ошибки в употреблении детьми предлогов: пропуски, замены, искажения предлогов и окончаний существительных в устной речи и пропуски предлогов, и их слитное написание с последующим словом на письме.

С.Н. Шаховская [234] при составлении классификации аграмматизмов выделяет разные виды нарушений:

1. предлог выпускается (с сохранением падежной формы и без нее);
2. предлог есть, а падежная форма отсутствует;
3. употребление предлога не с соответствующим падежом;
4. смешение предлогов.

Н.С. Жукова [75] отмечает, что при нарушениях развития речи дети, не накопив необходимого набора словоизменительных элементов (флексий) и не научившись передвигать слово по словоизменительной шкале, как это наблюдается в норме, преждевременно обращаются к воспроизведению наиболее обособленного морфологического элемента - предлога. Они длительно не замечают, что предлог и флексия связаны отношениями симультанности и что их сочетание представляет собой определенное единство.

А.Г. Зикеев [83] выделяет три группы морфолого - синтаксических ошибок в грамматическом строе у детей с ОНР:

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

В.М. Лыков [136] пишет, что у детей с недоразвитием речи трудно формируется грамматический строй языка: дети не производят морфологических и синтаксических образований; наблюдаются ошибки в употреблении рода и числа; в разговорную речь не включаются предлоги и союзы.

Коррекционно-педагогический аспект обсуждаемой проблемы представлен в исследованиях О.Е. Грибовой, Л.Р. Давидович, Л.Н. Ефименковой, Р.Е. Левиной, Л.Д. Парамоновой, В.И. Селиверстова, Е.Ф. Собонович, Н.В. Соколовой, Л.Ф. Спириной, С.Н. Шаховской, Т.Б. Филичевой, Е.Д. Худенко, Г.В. Чиркиной и др.

В отечественной логопедии накоплен достаточный теоретический, практический и методический материал по изучению и развитию лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР.

Многие авторы (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спиринова и др.) определили следующую направленность работы по формированию грамматического строя речи у детей с ОНР - воспитание навыков сознательного различения, выделения и обобщения морфологических элементов языка и синтаксических конструкций. Определен принцип последовательности формирования грамматических форм и конструкций, отражающий развитие языка в норме.

С учетом возрастной психологии и деятельности ребенка разработано содержание коррекционной работы с детьми дошкольного возраста (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Л.Н. Ефименкова). Оно включает формирование знаний и представлений об окружающем, развитие импрессивной речи - увеличение объема понимаемых слов, уточнение значения грамматических форм, понимания синтаксических конструкций.

Помимо программ обучения и воспитания детей с ОНР существуют авторские рекомендации по развитию лексико-грамматических средств языка.

Н.С. Жукова [77] предлагает развивать лексико-грамматические средства языка *на основе поэтапного формирования устной речи*. Главным является обучение дошкольников составлению различных видов предложений. На каждом этапе проводится логопедическая работа с детьми определенного уровня речевого развития без учета формы нарушения речи (алалия, дизартрия, задержка речевого развития и т.п.) с целью развития понимания обращенной речи и активизации самостоятельного высказывания.

Л.Н. Ефименкова [73] применяет методические приемы по формированию фразовой и связной речи *в соответствии с уровнями* общего недоразвития речи. Коррекционная работа с детьми с третьим уровнем речевого развития - эта работа над структурой предложения и его грамматическим оформлением.

Т.А. Ткаченко [201] представляет методические рекомендации к проведению занятий по совершенствованию лексико-грамматических представлений в виде планов-конспектов занятий. Авторский подход к проблеме формирования лексико-грамматических представлений состоит в следующем:

- четкое деление между воспитателем и логопедом (логопед знакомит с грамматической категорией, воспитатель проводит занятия по особой системе с учетом лексических тем);

- при планировании и проведении логопедических занятий акцент делается на изучаемую грамматическую категорию;

- при подготовке занятий не ставится задача уложить весь материал в одну лексическую тему, исключается лексическая замкнутость, словарь расширяется без ограничений;

- последовательность в изучении лексико-грамматических тем установлена в соответствии с физиологическими и психолого-педагогическими особенностями формирования речи при общем недоразвитии.

Все методические пособия учитывают уровень речевого развития ребенка с ОНР в соответствии с принципами системности, комплексности, онтогенетического принципа, учета патогенеза и индивидуальных особенностей детей.

Принципиально важным является мнение О.Е. Грибовой [65] о том, что методика коррекционной работы должна быть направлена на формирование базы или основания языковой системы, не на заучивание отдельных вербальных единиц, а на выстраивание целостной системы. Вводимые языковые единицы не могут быть отобраны специалистом в произвольном порядке. В ходе коррекционной

работы необходимы опоры на имеющиеся в пользовании ребенка вербальные средства, а также предъявление новых единиц в противопоставлении.

Работа по развитию грамматического строя речи опирается на реальные представления и постоянно развивающееся слуховое восприятие детей. Первоначально накопленный опыт в грамматическом оформлении речи позволяет предъявить большие требования к разговорной речи: дети должны не только отвечать правильно по смыслу, но и уметь пользоваться знакомыми грамматическими формами и категориями, отмечает в своих работах Л.М. Чудинова [228].

Т.В. Волосовец [164, с. 34] для повышения эффективности работы над грамматическим строем рекомендует знакомить ребенка с грамматическими конструкциями в контексте его практической деятельности - при лепке, рисовании, ручном труде. Лексико - грамматическая картотека, представленная автором, предлагает речевые задания, упражнения, игры для работы по разным направлениям лексико-грамматического строя.

В системе лексико-грамматических занятий в специальных учреждениях для детей с нарушениями речи должное место занимает работа по формированию практических навыков владения предложно-падежными конструкциями. Проблема формирования грамматических форм рассматриваются в работах Г.А. Быстровой, М.В. Ипполитовой, В.И. Селиверстова, Н.В. Соколовой, О.А. Токаревой и др.

В коррекционной работе с этими детьми О.А. Токарева [202] придерживалась следующих направлений: формирование у детей четких лексических значений пространственных предлогов; дифференциация предлогов в речи детей; формирование звуковых грамматических обобщений; осознание словесного состава предложения.

М.В. Ипполитова [88] строит коррекционную работу по уточнению понимания и употребления предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения, с учетом становления этих конструкций у здорового

ребенка. Понимание и уточнение значения каждого предлога предшествует дифференциации понимания и употребления значения нескольких предлогов.

В.И. Селиверстов [183] систематизировал речевые игры и упражнения по формированию предлогов в связной речи детей с речевыми недостатками. Автор рекомендует так организовывать речевые игры, чтобы смысловой центр высказывания приходился на предлог.

Обязательным условием для формирования предложно-падежных конструкций у ребенка с речевой патологией Г.А. Быстрова [32] считает наблюдение за данной языковой категорией, высокую умственную и речевую нагрузку, которая обеспечивается путем подбора разнообразного наглядного материала.

Основной методики Н.В. Соколовой [198] по формированию навыка употребления предложно-падежных форм детей с ОНР являются элементы системы Монтессори - терапии, основная цель которой - адаптация детей к деятельности в конкретных социально-бытовых условиях и развитие через эту деятельность всех сторон личности ребенка.

Выводы по главе 1:

Пространственные представления обеспечиваются совместной работой обоих полушарий головного мозга, каждое из них вносит специфический вклад в их реализацию. В детском возрасте происходит развитие восприятия различной модальности, в том числе и зрительно-пространственного, которое играет важную роль в формировании экспрессивной и импрессивной сторон речи, в развитии понимания логико-грамматических структур языка.

Нарушения третичных отделов коры головного мозга создает симптомокомплекс, который включает в себя компоненты симультанной пространственной агнозии, апраксии, нарушения понимания сложных логико-грамматических структур языка. В исследованиях детской нейропсихологии пространственно-временная организация деятельности

ребенка, развитие пространственной ориентировки и пространственно-временных представлений в онтогенезе лежат в основе дальнейшего формирования высших психических функций и эмоциональной жизни ребенка. Развитие пространственных представлений является составной частью в работе по формированию знаний и навыков в различных видах деятельности.

Лексико-синтаксическая категория пространства, выражаемая предлогами, в русском языке обладает определенной системой значений. Семантическая функция каждого элемента системы описана как многоступенчатое вычленение пространственных признаков объекта. Синтаксическая категория локализации имеет разнообразные способы выражения - в виде одиночных локативных предлогов, в виде аффиксальных и корневых, а также посредством их комбинаций. Все уровни языка - семантический, лексический и синтаксический - взаимосвязаны, что должно учитываться при обучении детей с общим недоразвитием речи локативным конструкциям.

Завершая анализ специальной литературы, подчеркнем, что оптико-пространственный гнозис рассматривается как один из главных процессов, создающих первичную базу для формирования экспрессивной и импрессивной речи.

У лиц с различными типами межполушарной асимметрии мозга по-разному протекают вербальные и зрительно-пространственные функции. В дошкольном возрасте может наблюдаться задержка созревания теменно-затылочных участков коры головного мозга, которая проявляется в виде нарушения понимания наглядных и символических отношений, особенно логико-грамматических структур языка.

Изучение механизмов нарушений речи, определение в них роли расстройств оптико - пространственного гнозиса будет способствовать выработке наиболее адекватных методов преодоления речевых нарушений.

Как показали данные специальной литературы, при описании категории пространства все уровни языка, в частности семантический, лексический и синтаксический, тесно взаимосвязаны.

У детей с недоразвитием речи наблюдаются стойкие нарушения лексико - грамматического характера, обусловленные более поздним по сравнению с нормой становлением операций внутреннего программирования и грамматического структурирования речевого высказывания. Замедленный темп овладения морфологическими и синтаксическими действиями, трудности формирования языковых обобщений, особенности коммуникативного поведения детей с недоразвитием речи определяют специфику овладения ими сложноорганизованной грамматической системой языка, что непременно отражается на понимании и овладении предложно-падежными конструкциями.

Исследования указывают на необходимость определения симптоматики и механизмов речевых нарушений в сложной структуре дефекта у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием, что позволит найти адекватные приемы объяснения и введения в речь детей предложно-падежных форм.

Под предложно-падежными конструкциями нами понимается единый функциональный комплекс предлога и падежа, выражающий грамматическое отношение значения место, время, способ действия, причину, цель, отношение к предметам, пространственные отношения.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ)

2.1 Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

На основе теоретического анализа научной литературы по проблеме нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, **целью** которого являлось выявление особенностей и уровня сформированности сложных логико-грамматических структур языка у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня для осуществления дифференцированного подхода при коррекционно-логопедическом воздействии.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

1. Сформировать для обследования две группы детей старшего дошкольного возраста: контрольную группу (далее КГ) детей с нормальным развитием речи и экспериментальную группу (далее ЭГ) детей с логопедическим заключением: ОНР III уровня.

2. Подобрать методики и разработать критерии диагностики обследования употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста.

3. Выявить уровень сформированности предложно-падежных конструкций с пространственным значением и владение ими у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

4. Изучить оптико-пространственные функции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и речевой нормой;

5. Провести сравнительное изучение понимания предложно-падежных конструкций и владения ими детей с ОНР III уровня и с нормальным речевым развитием;

6. Проанализировать результаты исследования двух экспериментальных групп.

Итогом научно-исследовательской работы станут дифференцированные методические рекомендации по формированию предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными речевыми возможностями с учетом выявленных уровней.

Участники эксперимента

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад №47» г. Красноярска.

В эксперименте участвовали 2 группы детей. Первую контрольную группу (далее КГ) составили 10 детей в возрасте 5-6 лет с нормальным речевым развитием. Вторая - экспериментальная группа (далее ЭГ) была сформирована в количестве 10 детей с логопедическим заключением: ОНР III уровня. Таким образом, в исследовании было охвачено 20 дошкольников в возрасте от 5 до 6 лет. Анамнестические сведения на участников эксперимента представлены в приложении А.

Констатирующий эксперимент проводился в течение 2,5 лет (с октября 2015 по ноябрь 2017 гг.).

Методики проведения констатирующего эксперимента

В ходе изучения психолого-педагогической литературы нами были выделены критерии оценки, по которым можно определить уровень употребления и уровень сформированности предложно-падежных конструкций с пространственным значением детьми старшего дошкольного

возраста, а так же:

- оптико-пространственная ориентировка;
- понимаемых предложно-падежных конструкций;
- употребление предложно-падежных конструкций.

В связи с этим, основной методикой в нашем исследовании, для проведения констатирующего эксперимента, является структурированная методика Л.А. Брюховских, направленная на исследование *пространственного гнозиса, праксиса, пространственных и квазипространственных представлений (психологической базы речи)* [27, 28, 29], традиционные методики М.М. Семаго и Н.Я. Семаго [184, 185, 186, 187], для исследования сформированности пространственных представлений на уровне понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов, на рекомендации А.В. Мамаевой [141] и картинный материал из альбома О.Б. Иншаковой [4], для проведения индивидуального обследования грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста. Представленные методики были нами модифицированы.

Нами была разработана и представлена комплексная методика, направленная на выявление механизмов употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением и владение ими детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Комплексность методики заключается в изучении речи с разных сторон, т.е. рассмотрены речевые и неречевые предпосылки речи.

Модификация методики коснулась:

1. Методику, представленную Л.А. Брюховских [27], дополнили заданиями направленными на исследование сформированности пространственных представлений, заданиями для обследования грамматического строя речи и заданиями на обследование употребления обращенной речи к ребенку, понимание им предлогов по картинкам.

2. Включены вопросы, направленные на выявление механизмов употребления предложно-падежных конструкций.
3. Разработаны параметры и критерии оценивания предлагаемых заданий.
4. Предложены уровневые характеристики успешности выполнения задания.
5. Подготовлены протоколы обследования детей, подобран картинный материал.

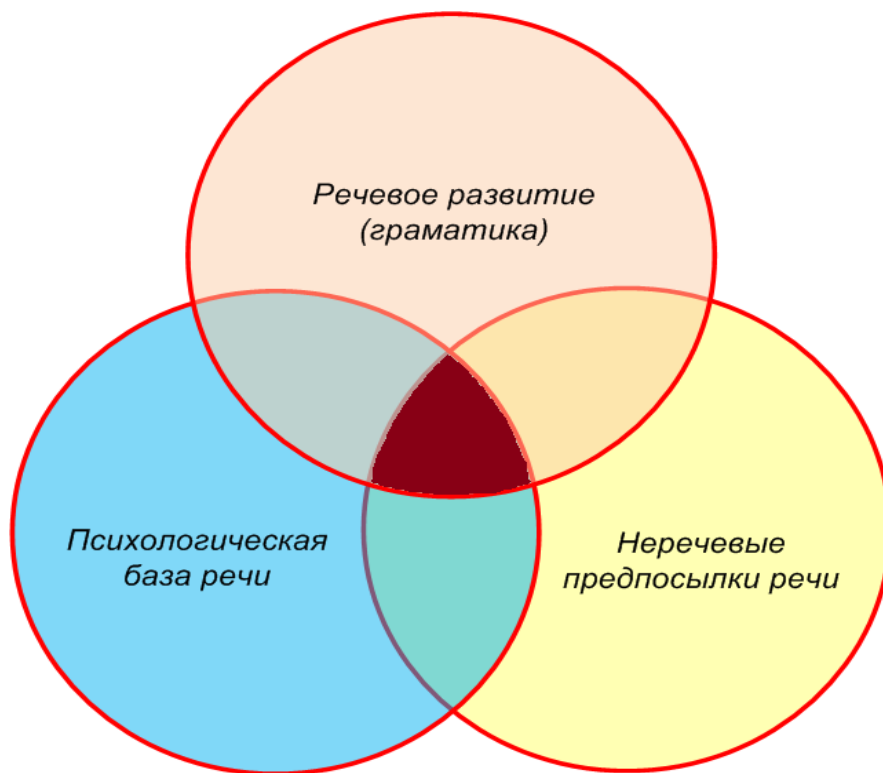


Рисунок 1 – Схема комплексного обследования речи

На рисунке 1 показана интеграция (объединение частей в целое) неречевых предпосылок речи (внимание, память, запоминание и др.), психологической базы речи (пространственного гнозиса, праксиса, пространственных и квазипространственных представлений) и речевых предпосылок (лепет, гуление и т.д.).

Ниже подробно рассматривается содержание каждого компонента диагностического комплекса, а также уровневая система оценивания (Таблица 1). Разработанный нами протокол обследования представлен в приложении Б.

Таблица 1 – Критерии оценки выполнения заданий на исследование уровня сформированности и употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей старшего дошкольного возраста

УРОВЕНЬ	КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ ЗА КАЖДОЕ ЗАДАНИЕ	ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫПОЛНЕНИЯ
<i>Высокий уровень</i>	по 2 балла	Понимание инструкции, самостоятельное выполнение заданий, успешный результат, текущий контроль, отсутствие ошибок. Понимание и употребление всех предлогов: <i>из-за, из-за, из-под, выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между.</i>
<i>Средний уровень</i>	по 1 баллу	Инструкция понимается, но выполняется с ошибками, ошибки немногочисленны, адекватное принятие помощи, самокоррекция. Понимание и употребление чаще предлогов раннего и позднего онтогенеза: <i>в, на, под, над, из, около, за, перед, между, по, и др.</i>
<i>Низкий уровень</i>	0 баллов	Инструкцию понимают, задание принимают, но выполнить задание

		самостоятельно правильно не могут, большое количество проб, ошибок, безуспешное выполнение задания, стимулирующая и организующая помощь. Понимание и употребление предлогов только раннего онтогенеза: <i>в, над, под.</i>
--	--	--

Методика обследования

Блок I. Исследование пространственного гнозиса, праксиса, пространственных и квазипространственных представлений (структурированная методика Л.А. Брюховских)

Первый комплекс заданий направлен на выявление уровня сформированности пространственного гнозиса, праксиса, пространственных и квазипространственных представлений [27, с. 145].

Ребенку предлагаются задания на исследование ориентации в схеме собственного тела (сомато-пространственный гнозис).

Цель:

– выявить умение выделять ведущую – правую руку, на ее основе – левую;

– выявить уровень развития оптико-пространственной ориентировки.

Задание №1. Пробы Хеда. Перекрестная ориентация в схеме собственного тела

Содержание задания:

Ребенку предлагается выполнить задание по вербальной инструкции.

Инструкция:

Покажи левой рукой правый глаз.

Покажи правой рукой правое ухо.

Покажи правой рукой левое ухо.

Задание № 2. Ориентация в схеме собственного тела

Содержание задания:

Ребенку предлагается выполнить задание по наглядной опоре. (Задание оценивается только качественно) игра «Зеркало».

Экспериментатор сидит напротив ребенка.

Инструкция: «То, что я буду делать своей правой рукой, ты будешь делать своей правой рукой (касаюсь ее), а то, что я буду делать левой рукой, ты будешь делать своей левой рукой»:

Одноручные пробы: правая рука вертикально; левая рука горизонтально.

Двуручные пробы: к правой, вертикально стоящей ладони перпендикулярно приставить, левую ладонь. Смена рук.

Оценивается:

- сохранность схемы тела, умение выделять ведущую руку;
- дифференцировать правые и левые части тела и называть их;
- пространственная ориентировка рук в парно-противоположных сторонах собственного тела, усвоение программы, понимание пространственной лексики;
- способность к мысленной пространственной переориентации;
- наличие персевераций, явления зеркальности;
- способность к самокоррекции и контролю.

Критерии оценки:

2 балла – пробы выполняются точно, быстро; 1 балл – замедленное выполнение, единичные ошибки, самокоррекция; 0 баллов – множественные ошибки.

Блок II. Обследование понимания и употребления предлогов

(рекомендации А.В. Мамаевой)

Из рекомендаций А.В. Мамаевой («Протоколы логопедического обследования дошкольников» [141, 168]) нами были отобраны задания на обследование грамматического строя речи (по картинкам).

Оборудование:

Карточки с различным изображением положения жука по отношению к коробку.

Картинный материал представлен в приложении В.

Задание №1.

Ребенок должен назвать расположение жука относительно коробка.

– Скажи, откуда выглядывает жук?

– Скажи, где находится жук?

– Скажи, откуда вылезает жук?

– Скажи, где спрятан жук?

– Скажи, на чем сидит жук?

Критерии оценки:

На высоком уровне - если ребенок правильно указывает пространственное расположение жука по отношению к коробку, употребляя все предлоги: *из-за, из-под, выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между*.

На среднем уровне – если ребенок указывает пространственное расположение жука по отношению к коробку, употребляя чаще предлоги раннего и позднего онтогенеза: *в, на, под, над, из, около, за, перед, между, по, и др.*

На низком уровне – если ребенок указывает пространственное расположение жука по отношению к коробку, употребляя предлоги только раннего онтогенеза: *в, над, под*.

Задание №2.

Покажи, где находится жук?

под коробком -

между коробками -

перед коробком -

на коробке -

за коробком -

в коробке -

Покажи, откуда выглядывает жук?

из-под коробка -

из коробка -

из-за коробка -

Понимание (проверяется при ошибках в употреблении)

Критерии оценки:

На высоком уровне – если ребенок правильно указывает пространственное расположение жука по отношению к коробку, употребляя все предлоги: *из-за, из-под, выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между*.

На среднем уровне – если ребенок указывает пространственное расположение жука по отношению к коробку, употребляя чаще предлоги раннего и позднего онтогенеза: *в, на, под, над, из, около, за, перед, между, по, и др.*

На низком уровне – если ребенок указывает пространственное расположение жука по отношению к коробку, употребляя предлоги только раннего онтогенеза: *в, над, под*.

Блок III. Обследование употребления предлогов с опорой на картинки
(по традиционной методике Н.Я. Семаго и картинный материал альбома
О.Б. Иншаковой)

Оборудование:

Карточка с изображением различных геометрических фигур (синий квадрат, желтая звезда, красный треугольник, зеленый крест, зеленый круг, зеленый ромб, зеленый треугольник и т.д.

Картинный материал представлен в приложении Г.

Задание №1.

Ребенку предлагается ряд вопросов, на которые он должен ответить, употребляя пространственные понятия.

– Скажи, как расположен красный треугольник относительно других геометрических фигур?

– Скажи, где расположен зеленый ромб?

– Скажи, как расположен зеленый круг?

– Скажи, как расположен синий квадрат?

– Скажи, как расположена желтая звезда?

– Скажи, как расположен зеленый крест?

Критерии оценки:

На высоком уровне - если ребенок употребляет все предлоги: *из-за, из-под, выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между.*

На среднем уровне - если ребенок употребляет чаще предлоги раннего и позднего онтогенеза: *в, на, под, над, из, около, за, перед, между, по, и др.*

На низком уровне – если ребенок употребляет предлоги только раннего онтогенеза: *в, над, под.*

Задание №2.

Оборудование:

Карточка с изображением красного ромба, зеленого квадрата, желтого

круга и синего креста.

Картинный материал представлен в приложении Д.

Содержание задания:

Ребенку предлагается ряд вопросов, на которые он должен ответить, употребляя пространственные понятия.

– Скажи, как расположен синий крест относительно других геометрических фигур?

– Скажи, как расположен красный ромб относительно других геометрических фигур?

– Скажи, как расположен зеленый квадрат относительно других геометрических фигур?

– Скажи, как расположен желтый круг относительно других геометрических фигур? А еще как можно сказать?

Критерии оценки:

На высоком уровне – если ребенок употребляет все пространственные понятия: *выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между, спереди от, сзади от*.

На среднем уровне – если ребенок употребляет чаще только общеупотребительные понятия: *выше, ниже, над, под, около*.

На низком уровне – ребенок употребляет только общеупотребительные понятия: *выше, ниже*, путает понятия *над, под*.

Задание №3.

Оборудование:

Карточка с изображением разного месторасположения кошек относительно дома.

Картинный материал представлен в приложении Е.

Содержание задания:

Ребенку предлагается ряд вопросов, на которые он должен ответить, употребляя пространственные понятия.

- Скажи, куда идет кот?
- Скажи, где сидит кот?
- Скажи, откуда выглядывает кот?
- Скажи, где спрятался кот?
- Скажи, на чем стоит кот?

Критерии оценки:

На высоком уровне – если ребенок употребляет все пространственные понятия: *выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между, спереди от, сзади от.*

На среднем уровне – если ребенок употребляет чаще только общеупотребительные понятия: *выше, ниже, над, под, около.*

На низком уровне – ребенок употребляет только общеупотребительные понятия: *выше, ниже, путает понятия над, под.*

Блок IV. Оценка развития понимания предложно-падежных конструкций (традиционные методики Н.Я. Семаго и М.М. Семаго)

Из серии методик Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [184, 185], нами были отобраны задания на понимание предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов.

Цель:

Оценить правильное владение ребенком предлогами и понятиями: *из-за, справа, слева, на, над, под, снизу, сверху, между, около.*

Задание №1

Оборудование:

Карточка с изображением различных игрушек (ботинок, стакан с карандашами, елка, самолет, мяч, медведь, книги и т.д.) по отношению к полке.

Картинный материал представлен в приложении Ж.

Содержание задания:

Ребенку предлагается ряд вопросов, направленные на понимание пространственных понятий.

- Покажи тот предмет, который находится *между* машинкой и мячиком?
- Покажи, что находится *перед* шкафом?
- Покажи, что находится *за* шкафом?
- Покажи, что находится *справа* от елки?
- Покажи, что находится *слева* от самолета?
- Покажи, что находится *под* медведем?
- Покажи, что находится *под* ботинком?
- Покажи, что находится *над* ракетой?
- Покажи, что находится *на* верхней полке?
- Покажи, что находится *на* нижней полке?
- Покажи, что находится *снизу* медведя?
- Покажи, кто выглядывает *из-за* шкафа?
- Покажи игрушки *около* шкафа?

Критерии оценки:

На высоком уровне – если ребенок понимает все предлоги: *из-за, выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между, около, справа, слева.*

На среднем уровне – если ребенок понимает предлоги раннего и позднего онтогенеза: *на, под, над, из, около, за, перед, между, по, и др.*

На низком уровне – если ребенок понимает предлоги только раннего онтогенеза: *над, под.*

Этапы проведения констатирующего эксперимента

Эксперимент проводился в несколько этапов.

На первом этапе – подготовительном, были выделены параметры исследования особенностей употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением, подобраны методики

исследования, позволившие определить направления исследования, разработаны критерии оценивания.

На втором, основном этапе являлось проведение констатирующего эксперимента, анализ и обсуждение полученных результатов по исследованию предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста двух экспериментальных групп.

На третьем этапе, заключительном, мы провели систематизацию и обобщение результатов работы, сформулировали выводы по итогам исследования, разработали дифференцированные методические рекомендации по формированию предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными речевыми возможностями с учетом выявленных уровней.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Анализ результатов констатирующего эксперимента, проведенного по выделенным нами критериям по всем блокам исследования показал, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается недоразвитие пространственных и квазипространственных представлений, что проявляется в снижении умения ориентироваться в схеме собственного тела, в сложности ориентации право – левосторонней асимметрии пространства, в недостаточном понимании предлогов с пространственным значением, в неумении устанавливать пространственные отношения предметов и в трудностях понимания расположения геометрических фигур на листе бумаги (рисунок 2).

По результатам проведенной нами работы мы провели количественный и качественный анализ полученных результатов.

Данные, представленные на рисунке 2 свидетельствуют, что наиболее сложным для детей с ОНР III уровня для выполнения являются задания на

понимание и употребление предлогов с пространственным значением, с опорой на картинки с изображением различных геометрических фигур на листе бумаги. По одному из трех заданий III блока высокий уровень выполнения показал только 1 ребенок (3,4%), средний уровень выполнения составил 50% и низкий уровень выполнения всех заданий этого блока составил 46,6%.

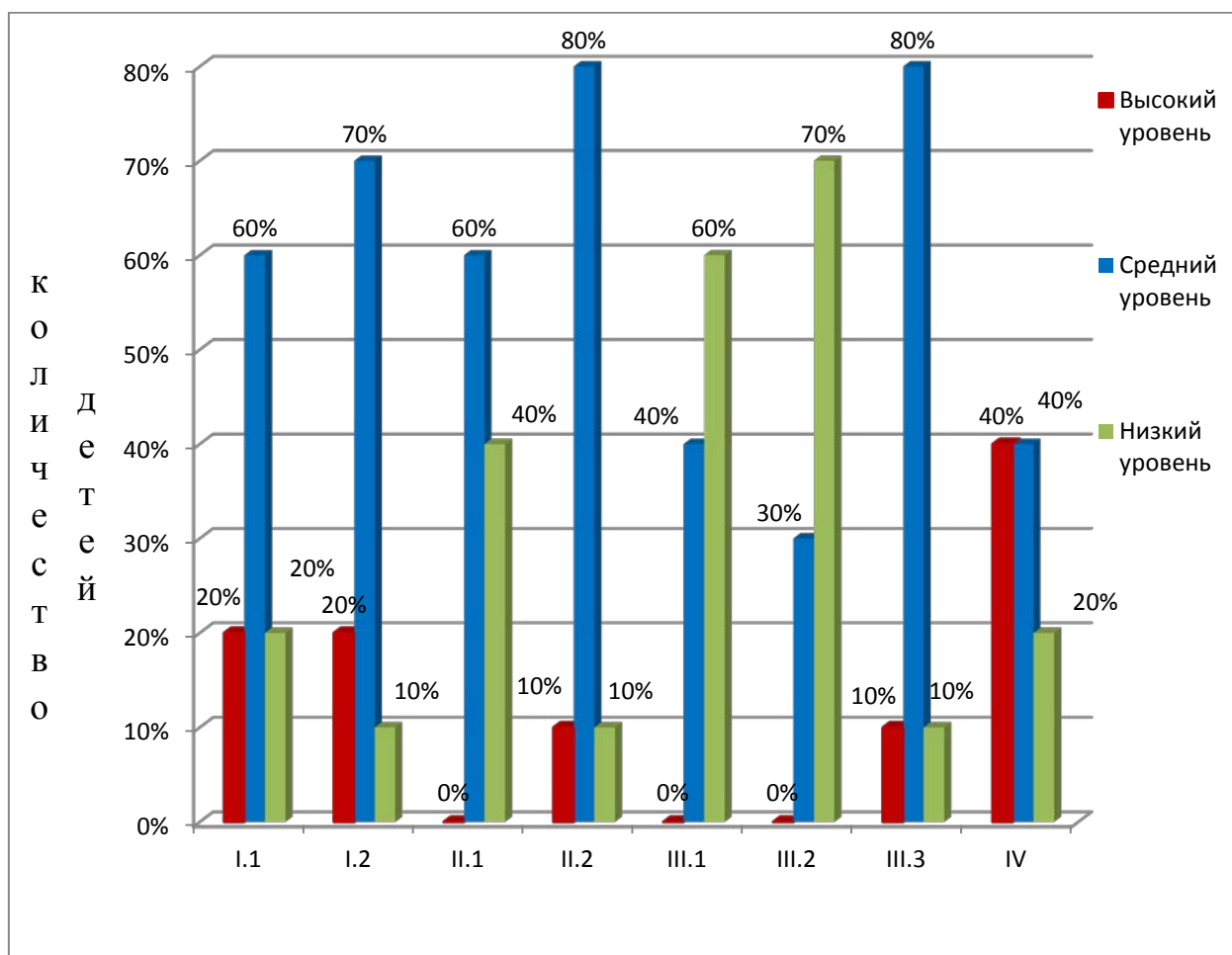


Рисунок 2 – Бально-уровневый показатель выполнения всех заданий детьми с ОНР III уровня в (%)

В связи с тем, чтобы разобраться в причинах трудностей выполнения заданий мы проанализируем каждый блок заданий подробно.

При выполнении первого блока заданий, направленного на изучение оптико-пространственных функций (ориентации в схеме собственного тела, в окружающем пространстве и относительно себя) были получены результаты,

которые свидетельствовали о недостаточной сформированности оптико-пространственных функций у детей с ОНР III уровня.

Из рисунка 3 видно, что только 2 ребенка (20%) ЭГ показали высокий уровень пространственного праксиса, что выражалось в умении хорошо ориентироваться в схеме собственного тела, в окружающем пространстве, различать левую – правую стороны. У 8 детей (80%) ЭГ недостаточно сформирован пространственный гнозис, имелись трудности в различении основных пространственных направлений.

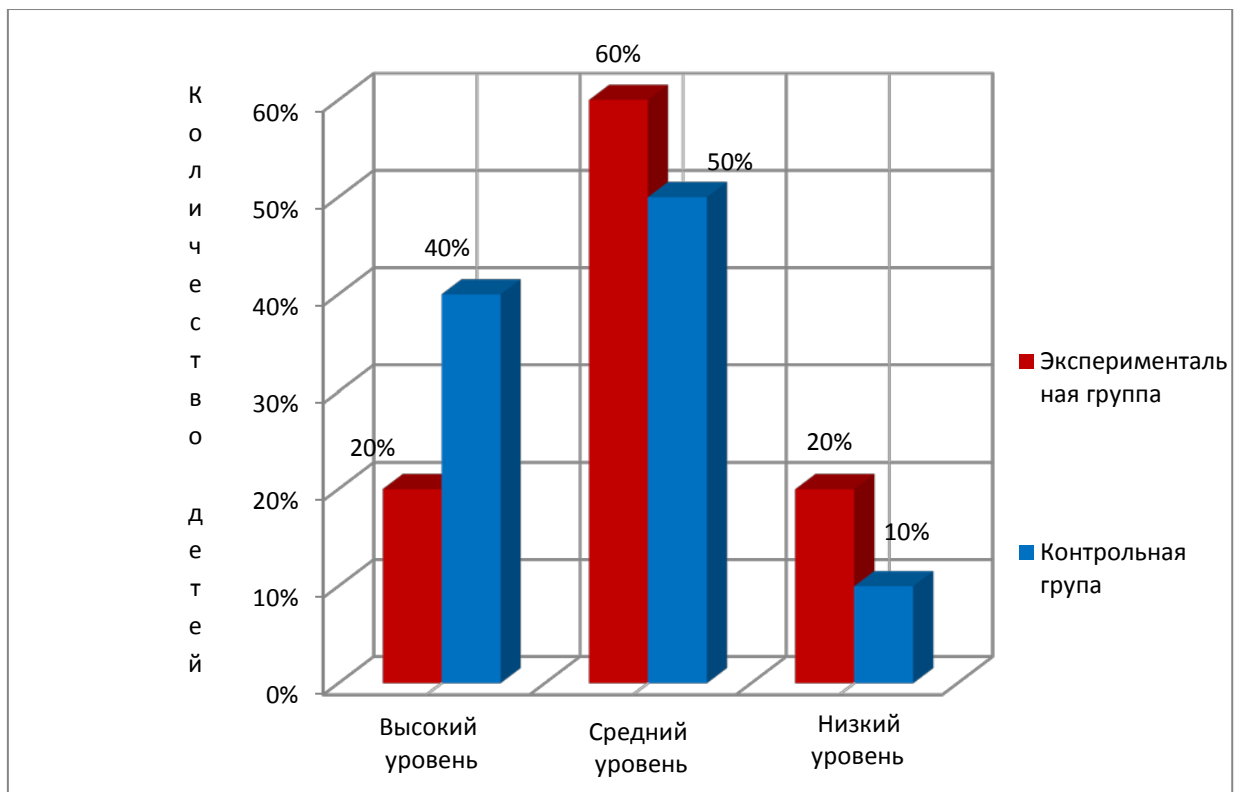


Рисунок 3 – Результаты исследования оптико-пространственных функций в (%)

Для сравнения: в КГ 9 детей (90%) практически полностью справились с заданием. Недостаточное понимание пространственных отношений показал 1 ребенок (10%) с сохранной речью (рисунок 3).

При выполнении заданий №1 на Пробы Хеда дети с ОНР III уровня распределились по уровням успешности выполнения заданий следующим образом:

высокий уровень – 20% детей;

средний – 60%;

низкий уровень – 20%.

Дети испытывали трудности в определении у себя левой и правой руки, в перекрестной ориентации в схеме собственного тела, что было связано, вероятнее всего, с некоторой скованностью и стеснительностью отдельных детей.

Пример 1: Саша П. (заключение логопеда ОНР III уровня, дизартрия). При просьбе логопеда показать левой рукой правый глаз, Саша выполнял задание наоборот: показывал левой рукой левый глаз, или на задание «Покажи правой рукой левое ухо» - Саша показывал наоборот левой рукой - правое ухо.

Дети с нормальным речевым развитием при выполнении этого задания показали более высокий процент успешности его выполнения:

высокий уровень составил – 50 %;

средний – 40 %;

низкий уровень – 10 %.

Пространственная ориентировка относительно себя у большинства обследуемых детей особых затруднений не вызывала, 5 детей (50%) безошибочно выполнили инструкции, тем самым показали высокий уровень выполнения заданий. Дети понимают пространственные характеристики, уверенно оперируют понятиями «левая», «правая». Лишь в единичных случаях требовалась помощь взрослого. Не справился с предложенным заданием 1 ребенок (10%).

В задании № 2 на ориентацию в схеме собственного тела (по наглядной опоре) дети с ОНР III уровня распределились по уровням успешности следующим образом:

высокий уровень – 20%;

средний уровень – 70%;

низкий уровень – у 10%.

При выполнении задания в данном блоке дети допускали множественные ошибки в данной пробе, что выражалось в неумении дифференцировать правую/левую руку, называть их. Наибольшую трудность представляет собой показ той же рукой, что и педагог-логопед. В большинстве случаев дети «зеркалят» при воспроизведении движения. Только 2 ребенка (20%) выполнили задание безошибочно.

Для сравнения, дети КГ показали более высокий уровень успешности выполнения этого задания:

высокий уровень составил – 40 %;

средний – 50 %;

низкий уровень – 10 %.

Перекрестная ориентация в схеме собственного тела у большинства детей с нормальным развитием речи так же особых затруднений не вызвала, 4 ребенка (40%) безошибочно выполнили инструкции, тем самым показали высокий уровень выполнения заданий. Наблюдались трудности дифференциации правой – левой части тела и трудности в их названии.

Выполняя задания второго блока эксперимента, направленные на обследование понимания и употребления предлогов, дети ЭГ высокого уровня не показали (рисунок 4). Они допускали множественные ошибки в понимании значений пространственных предлогов. У Детей с сохранным речевым развитием высокий уровень составил 50% -5 детей, а 2 детей (20%) показали низкий уровень понимания.

Из рисунка 4 мы видим что, при выполнении задания №1 блока II, направленного на обследование грамматического строя речи распределение детей, участвующих в эксперименте по уровням успешности произошло следующим образом:

Высокого уровня выполнения заданий дети с ОНР III уровня не показали;

Средний уровень – 60 %;

Низкий уровень – 40%.

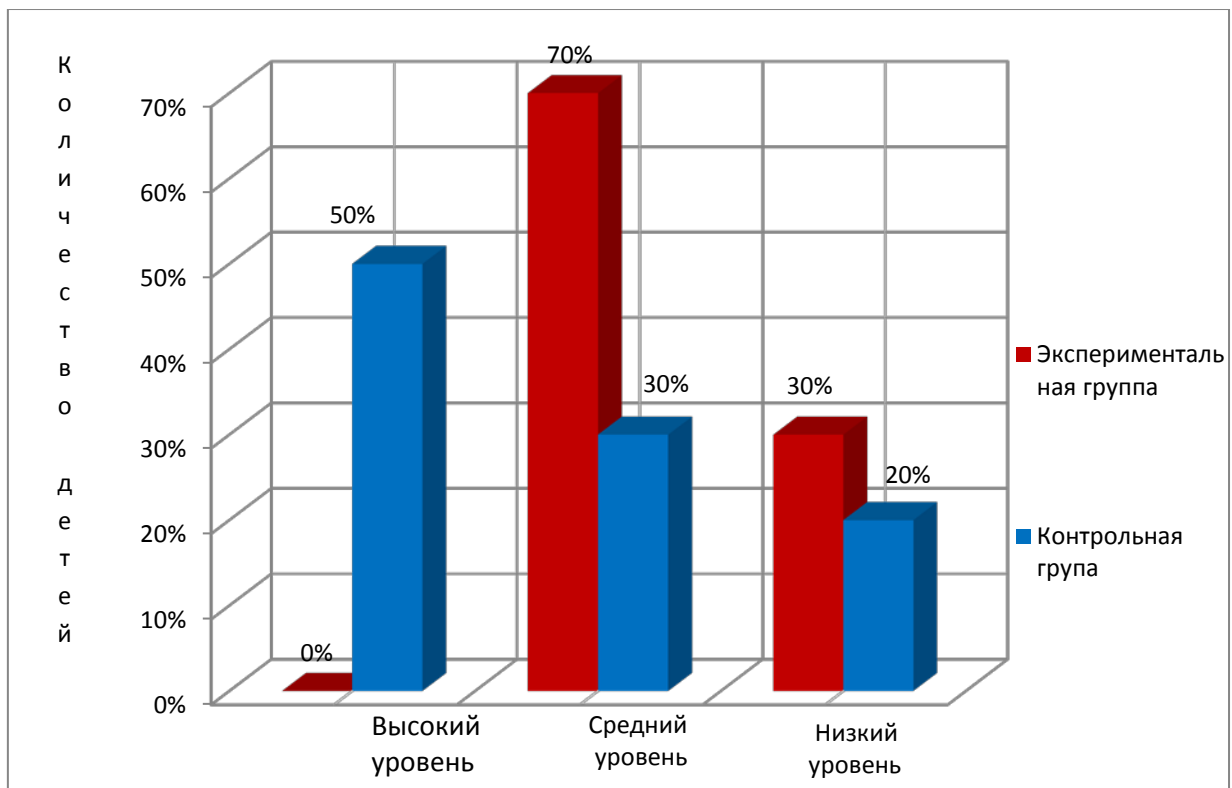


Рисунок 4 – Результаты обследования понимания и употребления предлогов в (%)

Для ответов на предложенные задания дети с низким уровнем успешности употребляли предлоги только раннего и позднего онтогенеза (*в, над, под*) либо не отвечали на задания. Дети производили замену предлогов НА и НАД, ПОД и ПО, НА и В по причине их смешения из-за трудностей понимания грамматических значений этих предлогов («над коробком»

вместо «на коробке», «по коробку» вместо «под коробком»).

Пример 2: Семен Т. (заключение логопеда: ОНР III уровня, дизартрия).
На задание логопеда: «Семен, скажи, откуда выглядывает жук?» Семен молчал, потом указывал неверную картинку, путаясь в значении предлогов, не мог полноценно назвать расположение жука относительно коробка.

В сравнении, у детей с нормальным речевым развитием высокий уровень успешности выполнения задания составил 50%;

средний уровень – 30%;

низкий уровень – 20%.

Типичными ошибками являлось недостаточное понимание детьми пространственных предлогов «над – под». В большинстве случаев, при ответах дети использовали все предлоги, редко путая их значение.

При выполнении задания №2 блока II: «Покажи, где находится жук?» распределение детей с ОНР III уровня по уровням успешности произошло следующим образом:

высокий уровень – 10%;

средний уровень – 80%;

низкий уровень – 10%.

Самыми сложными оказались вопросы на понимание предлогов *из-под, -из, из-за*. Нами было отмечено, что часто эти предлоги отсутствуют в речи детей.

Пример 3: Маша С. (заключение логопеда: ОНР III уровня, дизартрия).
На просьбу логопеда: «Маша, покажи где находится жук?» Маша долго рассматривала картинки, затем неуверенно называла предлоги путая их значение *перед-* и *за-*; *между-* и *возле-*; *в-* и *на-*.

Дети КГ, в основном, справились с заданием на среднем уровне – 80%, высокий и низкий уровни успешности составили по 10%. Типичной ошибкой является непонимание значения предлогов *из-за*; *из-*; *из-под*.

Третий блок заданий был направлен на обследование употребления

предлогов с опорой на картинки с пространственным изображением геометрических фигур (по Н.Я. Семаго, М. М. Семаго) и разным расположением кошек (по О.Б. Иншаковой) (рисунок 5).

Из рисунка 5 видно, что дети ЭГ также не показали высокого уровня понимания и владения предлогами с пространственным значением, только 6 детей (60%) показали средний уровень понимания расположения геометрических фигур, относительно друг друга в пространстве и 4 детей (40%) совершенно не дифференцировали пространственные значения предлогов.

Высокий уровень понимания предлогов показали 5 детей КГ (50%), средний уровень – 3 детей (30%) и низкий уровень понимания только 2 ребенка (20%).

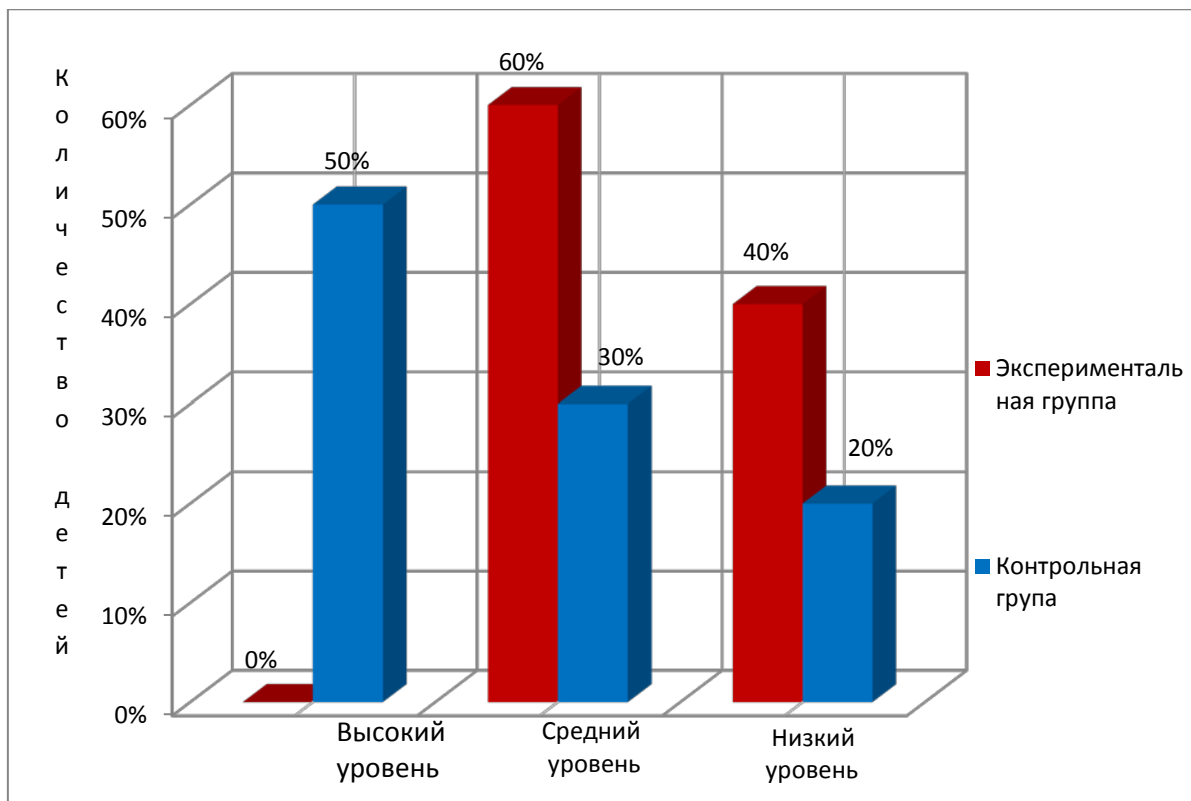


Рисунок 5 – Результаты обследования употребления предлогов с опорой на картинки в (%)

Из рисунка 5 видно, что при выполнении заданий №1 и №2 блока III, направленного на оценку уровня использования детьми пространственных

понятий распределение детей с ОНР III уровня, по уровням успешности произошло следующим образом:

высокий уровень не был зафиксирован;

средний уровень – 35%;

низкий уровень – 65%.

Особую трудность вызывали вопросы на понимание взаиморасположения геометрических фигур относительно друг друга в пространстве на листе бумаги. Дети ошибались в определении правостороннего расположения изображений предметов на листе бумаги. Они не дифференцировали левую и правую части листа, не совсем точно понимали значение выражений «слева-справа», показывали не те фигуры, что свидетельствует о нечетком характере представлений о правостороннем направлении, часто затруднялись ответить или отвечали, используя местоимения «здесь, тут», реже использовали предлоги наречия «вверху, внизу», долго затруднялись с ответом, пересчитывали углы у геометрических фигур. Отвечали на задания по наводящим вопросам логопеда.

Пример 4: Настя В. (заключение логопеда: ОНР – III уровня, дизартрия).

Настя допускала ошибки в выборе фигур, так как не могла определить правильное значение предлогов. Фигуры показывала неуверенно, не дифференцировала пространственные значения предлогов «над», «под», «сверху», «снизу», не замечала своих ошибок. На просьбу логопеда: «Скажи, как расположен зеленый крест относительно других геометрических фигур?» Настя отвечала: «в углу». На вопрос: «Скажи, как расположен зеленый ромб относительно других геометрических фигур?» Настя отвечала: «на 4 стороны, внизу». На вопрос: «Скажи, как расположен зеленый круг относительно других геометрических фигур?» Настя отвечала: «без стороны, внизу». Задавая дополнительные вопросы Настя могла ответить: «Под

звездой, возле круга, под квадратом». На просьбу логопеда: «Скажи, как расположен желтый круг относительно других геометрических фигур?» Настя отвечала неуверенно: «За крестиком». На задание: «Скажи, как расположен синий крест относительно других геометрических фигур?» Настя отвечала: «Самый первый, у него 4 угла» или «тут ромб, тут круг рядом». Распространенные ответы на вопросы у детей: «за фигурами; рядом ромб и круг и т.д.»

Из рисунка 5 видно, что при выполнении заданий №1 и №2 блока III, дети КГ показали более высокий уровень понимания взаиморасположения геометрических фигур:

высокий уровень успешности составил – 45%;

средний уровень – 25%;

низкий уровень – 30%.

При ответах дети в большинстве случаев, использовали наречия – рядом, близко, сбоку, вместо обозначения отношений между объектами называли сами объекты.

При выполнении задания №3 III блока, направленного на оценку уровня понимания и употребления пространственных понятий, высокий уровень успешности показало только 10% дети с ОНР III уровня,

средний уровень составил 80%;

низкий уровень – 10%.

Затруднения касаются в основном конструкций, выраженных предлогами "перед", "за", "над", "из-под". Ошибки возникали при словесном определении положения предметов, требующих использования предлогов.

Пример 5: Сережа С. (заключение логопеда: ОНР – III уровня, дизартрия) показал средний уровень употребления пространственных понятий.

На задание логопеда: «Сережа, скажи, где сидит кот?» Сережа отвечал: «на траве; на улице». На задание: «Сережа, скажи, откуда выглядывает кот?»

Сереза отвечал: «из трубы» (часто дети отвечали: «с трубы»). На задание: «Сереза, скажи, куда идет кот?» Сереза отвечал: «кот идет домой (или ответ: «дарить цветы»)). На задание: «Сереза, скажи, где спрятался кот?» Сереза отвечал: «на траве» либо «где домик» - ответ был не верный.

Часто дети отвечали: «еще один котик в доме», «вот тут под забором».

В сравнении с полученными данными, дети КГ показали высокий (60%) и средний (40%) уровни успешности выполнения заданий, низкого уровня выполнения задания №3 III блока зафиксировано не было. Дети, в основном, отвечали на задания быстро, с интересом рассматривали картинку и предлагали свои варианты ответов.

Выполняя задания четвертого блока, направленного на оценку развития понимания предположно-падежных конструкций, у детей с ОНР III уровня зафиксированы следующие уровни успешности:

высокий уровень показало 40% детей ЭГ;

средний уровень – 40%;

низкий уровень – 20% (рисунок 6).

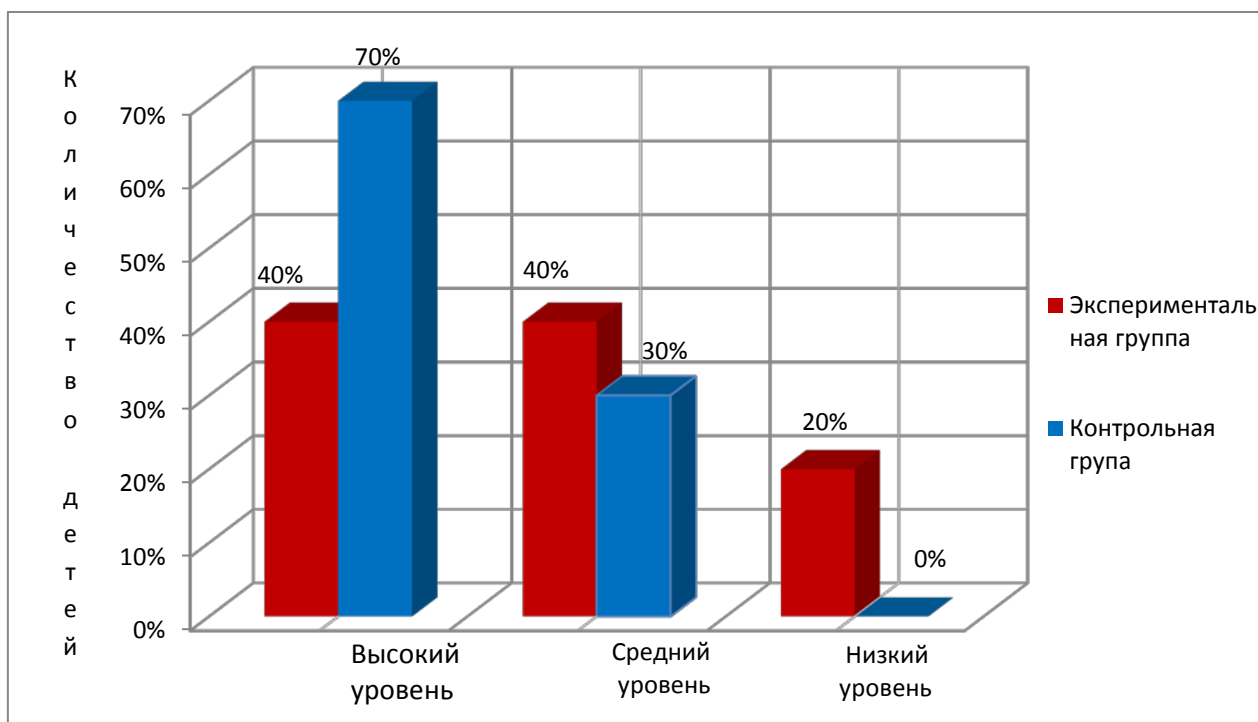


Рисунок 6 – Результаты обследования понимания предположно-падежных конструкций в (%)

Дети с ОНР III уровня допускали ошибки в употребление предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов. Затруднялись правильно называть предметы, расположенные на полке или перед / за шкафом, так как не понимали значение предлогов «*выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между*». Ошибки при определении расположения предметов по двухкомпонентной характеристике (вверху-справа, внизу-слева) заключались в неверном понимании одной из характеристик, а именно лево-правосторонней. Выявлено недостаточное понимание пространственных предлогов «*над -; под-*» и, как следствие, снижено понимание предложно-падежных конструкций с пространственным значением.

Пример 6: Денис Н. (заключение логопеда: ОНР – III уровня, дизартрия).

На задания логопеда: «Денис, покажи, что находится под ботинком?» Денис показывал и называл - «карандаши», что является не верным ответом. Верный ответ: «ёлка». На задание: «Денис, покажи, что находится над ракетой?» Денис показывал и называл – «мячик, машина», ответ так же не верный. Верный ответ: «книги». На задание: «Денис, покажи, что находится слева от самолета?» Денис показывал и называл – «ботинок», ответ не верный. Верный ответ: «ёлка». Денис не понимал значения некоторых пространственных предлогов, ошибался в выборе предметов (игрушек), большинство ошибок самокорректировал.

Фигуры показывал неуверенно, допускал ошибки в их пространственном взаиморасположении.

В сравнении, из рисунка 6 видно, что дети КГ в основном справились с заданием на высоком уровне: 7 человек (70%). Они показывали фигуры уверенно и точно определяли их пространственное расположение. Затруднения возникали в основных конструкциях «*право-лево*», «*выше-ниже*».

В результате проведенного нами исследования детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием речи и ОНР III уровня были выявлены качественные и количественные различия в уровне сформированности пространственных функций, что нашло отражение в трудностях понимания и владения предложно-падежными грамматическими конструкциями с пространственным значением у детей с ОНР III уровня.

В процессе анализа результатов проведенного нами констатирующего эксперимента мы определили, что уровень употребления и понимания предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей с ОНР III уровня является слабо-сформированным: средний и низкий уровень выполнения заданий (высокий уровень выполнения заданий составил 12,5%, средний уровень выполнения заданий составил 57,5% и низкий уровень выполнения заданий – 30%). Это выражалось в затруднении понимания сторон (левая, правая). Самыми трудными для детей с ОНР III уровня оказались задания на определение пространственных отношений между изображениями предметов. Часто они не дифференцировали левые и правые части листа. Наблюдался недостаток знаний о пространственных геометрических признаках предметов, в недостаточном понимании пространственных предлогов. В связи с этим данные функции у детей с ОНР III уровня, нуждаются в целенаправленном формировании.

Дети КГ с нормальным развитием речи показали более высокий уровень употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением, характерным являлось отсутствие ошибок в понимании и владении логико-грамматическими структурами языка, высокий и средний уровень выполнения заданий (высокий уровень выполнения заданий составил 50%, средний уровень – 36,2% и низкий – 13,8%), что отражено на рисунке 7.

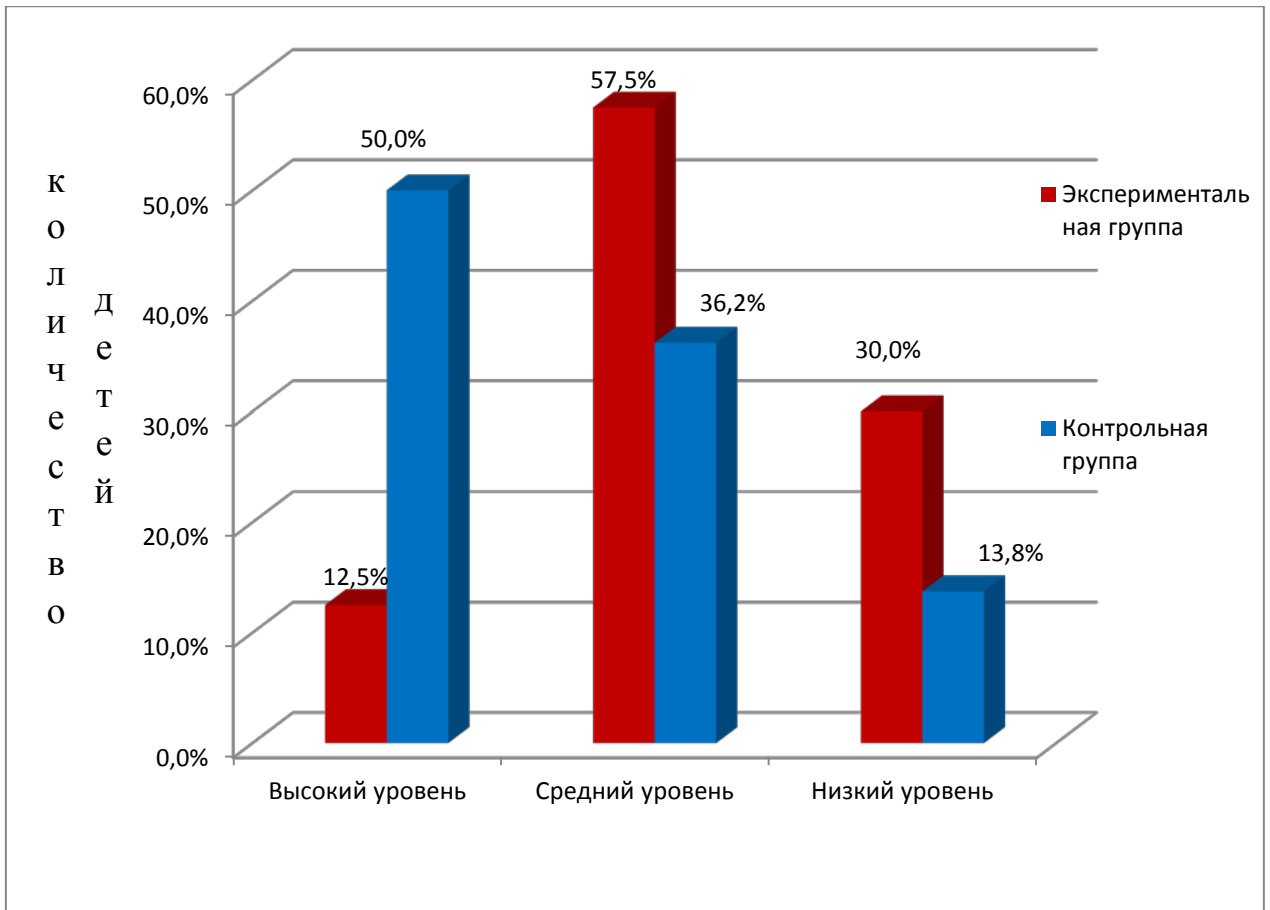


Рисунок 7 – Распределение детей двух экспериментальных групп по уровням сформированности предложно-падежных конструкций с пространственным значением в (%)

Подводя итоги констатирующего эксперимента можно сделать следующие выводы:

В структуре расстройств грамматического строя речи у детей с ОНР III уровня ведущими являются нарушения предложно-падежных конструкций.

– Недоразвитие понимания сложных логико-грамматических структур языка является следствием несформированности базовых пространственно-временных представлений.

– Недостаточное развитие пространственного гнозиса выжалось в незнании схемы тела, пространственных признаков предметов, неумении устанавливать пространственные отношения, что нашло отражение в

нарушении понимания и владения логико - грамматическими структурами языка.

– Нарушения предložно-падежных конструкций наблюдаются только у дошкольников с общим недоразвитием речи и коррелирует (взаимосвязано) с состоянием пространственных функций.

– При ориентировке в схеме собственного тела дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня показывают несформированность пространственного анализа и синтеза, и как следствие – несформированность квазипространственных представлений (сложных логико-грамматических конструкций), т.к. представление о пространстве строится в начале от собственного тела ребенка, а уже потом превращается в абстрактные пространственные представления. Если ребенок не ориентируется в схеме собственного тела, то ориентировка в предметах окружающего пространства становится затруднительной, так же как и ориентировка на листе бумаги. Большие затруднения в данном случае вызывает и самостоятельное употребление слов, отражающих пространственные характеристики.

Таким образом, анализ данных констатирующего эксперимента подтвердил предположение о том, что у части детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается значительное недоразвитие пространственных представлений и понимания сложных логико-грамматических структур языка. Это создает дополнительные специфические трудности в коррекции речевых нарушений, а также ведет к отставанию в развитии общих познавательных способностей и высших психических функций. Необходима коррекция и планомерное формирование пространственного гнозиса, пространственных представлений, понимания и употребления предložно-падежных конструкций, логико-грамматических структур языка, что позволит сформировать полноценную психологическую базу речи и создаст основу для полноценного овладения лексико-грамматическими средствами языка.

2.3 Методические рекомендации по формированию предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей 5–6 лет с ОНР III уровня

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены нарушения предложно-падежных конструкций, проявляющихся в виде следующих ошибок:

а) пропуск или замена предлогов. Чаще всего наблюдается опускание предлогов В, ИЗ, отсутствие предлогов НАД, ОКОЛО, ПЕРЕД, ЗА, МЕЖДУ, ЧЕРЕЗ. Замена предлогов НА и НАД, ПОД и ПО, НА и В по причине смешения их и в импрессивной речи из-за трудностей понимания грамматических значений этих предлогов («на коробке» вместо «над коробком», «по коробку» вместо «под коробком», из – из-за, за – из-за, сквозь-через). В речи детей часто отсутствуют сложные предлоги ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД. Выявлено у 74,3% детей.

б) замена одной предложно-падежной конструкции другой (*кошка сидит на реке*), выявлено у 15,7% детей.

в) неправильное употребление падежного окончания существительного (*машина на полка*) допустили 35,8% детей.

г) неправильное употребление как предлога, так и падежного окончания (*кукла сидит у шкафа*) было допущено у 20,5% детей.

В связи с этим, на основании анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами были составлены методические рекомендации по формированию понимания и употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в соответствии с учетом развития этих представлений в онтогенезе и в соответствии с выявленным уровнем сформированности предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Методические рекомендации разрабатывались в соответствии с общедидактическими и специальными принципами логопедического воздействия.

➤ *Принцип ведущей роли обучения в процессе развития* (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский) предполагает в качестве основного содержания коррекционного процесса создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка с учетом зоны его актуального развития.

➤ *Принцип системно-структурного подхода* (О.Л. Алексеев, П.К.Анохин, Л.С. Выготский, В.В. Коркунов, А.Р. Лурия и др.) предполагает учет сложности структурно-функциональной организации речевой системы и отношений (синтагматических, парадигматических) между различными ее компонентами и звеньями, на основании которых строится система языка.

➤ *Принцип поэтапного формирования речевой деятельности и коррекции нарушений речи* (Л.С. Выготский, П.А. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин) предполагает в построении коррекционно-логопедического воздействия учет особенностей формирования в онтогенезе пространственного гнозиса и отражение его компонентов в языковых операциях (пространственный гнозис имеет сложную синкретическую структуру и, как любая способность, складывается поэтапно); постепенного усложнения форм и функций речи, видов речевой деятельности; структуры речевого дефекта; постепенного усложнения характера задач речевого материала; постепенного перехода на уровень осознанного отношения к речевой деятельности.

➤ *Принцип деятельностного подхода* (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) предполагает организацию логопедического воздействия не как простую тренировку умений и навыков, а как целостную и осмысленную деятельность детей, органически вписывающуюся в систему их повседневных жизненных отношений: учет ведущей деятельности в старшем дошкольном возрасте

(игровой).

➤ *Принцип личностного подхода и социальной природы человека* (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев) предусматривает подход к ребенку как целостной личности с учетом всей ее сложности и индивидуальных особенностей, максимальное использование всех его возможностей, способностей и влияния окружающей среды.

➤ *Принцип комплексности.* Нарушение предложно-падежных конструкций не является чаще всего изолированным нарушением. В связи с этим при устранении ошибок в употреблении данных конструкций логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений (грамматический строй речи, лексика, фонематические функции, звукопроизношение).

➤ *Принцип системности.* Методика устранения нарушений употребления предложно-падежных конструкций представляет собой систему методов, направленных на преодоление данного вида дефекта. Использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы.

➤ Обязательным условием успешности коррекционного процесса является опора на сохранные функции в соответствии *принципом обходного пути*, вследствие чего работа должна вестись с использованием всех доступных анализаторов: зрительного, кинестетического, тактильного, слухового.

В основу логопедического воздействия положен *дифференцированный подход*. Необходимость его реализации связана с выявленной неоднородностью группы по уровню сформированности пространственных представлений и понимания логико-грамматических структур языка, которая обусловлена дисфункциями задних отделов преимущественно правого или левого полушария коры головного мозга.

В ходе анализа литературы была выявлена психологическая основа речи которая включала сформированность пространственного восприятия и пространственных представлений, что в ходе констатирующего эксперимента показало их нарушение у 75% детей. Поэтому мы разработали серию заданий и упражнений для детей, у которых низкий и средний уровень развития понимания и употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением.

При определении этапов работы над предложно–падежными конструкциями нами учитывалось:

1. Последовательность их появления в онтогенезе при нормальном речевом развитии (сначала усваиваются простые предлоги, затем сложные).
2. Особенности усвоения грамматического строя речи детьми с общим недоразвитием речи.

Целью составленных нами методических рекомендаций является определение последовательности логопедической работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлогов как средство выражения пространственных отношений.

Задачи и последовательность их решения:

- наблюдения над смысловым значением предлогов;
- перевод пространственных взаимоотношений в реальный план;
- формирование представлений о предлоге как отдельном слове;
- дифференциация значений предлогов: *в- из; на- с (со); над-под-между; перед-за-около; из-из-за; под-из-под; через- сквозь* (закрепление анализа пространственных отношений);
- создание предложно-падежных конструкций с опорой на графические схемы, прием мануального моделирования;
- создание предложно-падежных конструкций с опорой на вопросы педагога (логопеда);

– включение предлогов в активную речевую практику.

При определении этапов работы над предложно-падежными конструкциями учитывается последовательность их усвоения в онтогенезе. В соответствии с *онтогенетическим принципом* сначала отрабатываются предлоги *В, НА, ПОД* с ярко выраженным конкретным значением, а позднее – предлоги *НАД, ИЗ, ОКОЛО, ЗА, ПЕРЕД, МЕЖДУ, ПО, ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА, ЧЕРЕЗ* и др. При этом необходимо учитывать, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

1) Родительный падеж с предлогом *У*, обозначающий местонахождение, с предлогом *С (СО), ИЗ, ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, ОТ, ДО* со значением направления действия (лежит у забора, берет с парты, из портфеля);

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

3) Винительный падеж с предлогами *В, НА, ЗА, ЧЕРЕЗ, СКВОЗЬ, ПОД, ПРО* (значение направления действия). Например: ставит *на* стол, кладёт *на* стол, *под* стол, *за* стол;

4) Творительный падеж с предлогами *ЗА, НАД, ПОД, ПЕРЕД, С, МЕЖДУ* (значение местонахождения), обозначающий часть пространства, в пределах которого совершается действие. Например: лежит *за* книгой, *перед* книгой;

5) Предложный падеж с предлогами *В, НА, О, ОБ, ПРИ* обозначающие местонахождение предмета (лежит *на* столе).

Предложно-падежные конструкции обозначают: направление действия, место действия, местонахождение предмета, совместность действия, принадлежность. Один и тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения.

Предлог *НА* – винительный падеж – значение направления действия (ставит на стол).

Предлог *НА* – предложный падеж – местонахождение предмета (лежит на столе).

Предлог *ПОД* – винительный падеж – значение направления действия (укатился под стол).

Предлог *ПОД* – творительный падеж – значение местонахождения (лежит под книгой).

Предлог *В* – винительный падеж – значение направления действия (кладёт в стол).

Предлог *В* – предложный падеж – местонахождение предмета (лежит в столе).

Предлог *ИЗ* – родительный падеж – значение направления действий (берет из сумки).

Предлог *К* – дательный падеж – значение направления действия (идет к дому).

Предлог *ОТ* – родительный падеж – значение направления действия (машина отъехала от гаража; заяц спрятался от лисы).

Предлоги *С (СО)* – родительный падеж – значение направления действия (берет с парты, съехал с горы).

Предлог *С* – творительный падеж – совместность действия (играет с братом).

Предлог *У* – родительный падеж – значение принадлежности (у козы козленок).

Предлог *ЗА* – винительный падеж – местонахождение предмета (спрятался за дом).

Сложные предлоги.

Предлог *ИЗ-ЗА* – родительный падеж – пространственное расположение предмета (выглянул из-за дома).

Предлог *ИЗ-ПОД* – родительный падеж – пространственное расположение предмета (достал из-под ящика).

Предлог *ПЕРЕД* – творительный падеж - местонахождение предмета (стоит перед домом).

Предлог *ЧЕРЕЗ* – винительный падеж – значение направления действия – глаголы с приставкой пере – (перелетел через забор).

Предлог *МЕЖДУ* – творительный падеж – местонахождение предмета (стоит между домом и магазином).

Следует отметить, что предложно-падежные конструкции обозначают как местонахождение предмета, место действия, так и направление. Один и тот же предлог, употребляемый в различных предложно-падежных конструкциях, имеет разные значения (*например: предлог В с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом - местонахождение - “кладет в стол”, но “лежит в столе”*). Исходя из этого, при проведении логопедической работы необходимо уточнить и отдифференцировать различные значения одного и того же предлога.

Описание методических рекомендаций

При разработке методических рекомендаций мы опирались на исследования Т.Б. Филичевой, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, Г.А. Каше, Т.А. Ткаченко[12, 3, 6, 9, 10].

I) Если обследование мы проводили по принципу «от сложного к простому», то коррекцию нарушений необходимо осуществлять по принципу «от простого к сложному», опираясь на зону ближайшего развития ребенка.

II) Мы учитываем последовательность усвоения предлогов в онтогенезе.

III) Мы использовали разные блоки заданий с учетом разного уровня сформированности у детей с ОНР III уровня понимания предложно-

падежных конструкций (средний и низкий уровни понимания и употребления предложно-падежных конструкций).

Для детей со *средним уровнем* понимания мы использовали задания на моделирование с игрушками, затем задания на печатной основе (по карточкам).

Для детей с *низким уровнем* понимания предложно-падежных конструкций мы использовали задания на проигрывание предлогов в игре самим ребенком, задания на моделирование с игрушками и задания на печатной основе.

IV) Вначале мы предлагаем задания, направленные на развитие понимания предлогов с пространственным значением, затем задания на их употребление.

V) Мы включили задания на развитие мелкой моторики рук у детей (например: раскрась картинку).

Направления логопедической работы определяются в соответствии с поставленными задачами.

Работа над предлогами начинается еще на этапе формирования умений анализировать пространственные отношения частей тела, предметов. Осваивая ориентировку в пространстве, в речь вводятся специальные языковые конструкции, способные отразить все многообразие пространственных отношений. Такими языковыми средствами становятся предложно-падежные формы. Коррекционно - развивающий этап является логическим продолжением работы над предложными конструкциями. Предлог становится объектом постоянного наблюдения. У детей формируется понимание значений предложно-падежных форм в наглядной ситуации. Следовательно, **коррекционная работа включает в себя два этапа:**

1 этап – подготовительный;

2 этап – коррекционно-развивающий (Таблица 2).

Таблица 2 – Этапы коррекционной работы по формированию понимания и употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей с ОНР III уровня

<i>Направление работы</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
<u>I этап Подготовительный</u>		
<p><i>Развитие сомато-пространственных представлений</i></p> <p><i>1.1 ориентировка в схеме собственного тела;</i></p> <p><i>а) дифференциация левых и правых частей тела</i></p> <p><i>1.2 ориентировка в окружающем пространстве</i></p>	<p><i>на зрительной основе</i></p>	<p><i>1.1 на зрительной основе</i></p> <p><i>1.2 на понятийно-действенной основе и на зрительной основе</i></p>
<u>II этап Коррекционно-развивающий</u>		
<p><i>2.1 развитие понимания предлогов раннего онтогенеза (В, НА, ПОД)</i></p> <p><i>2.2 развитие понимания предлогов среднего онтогенеза (МЕЖДУ, ОТ, ИЗ, ОКОЛО, ЗА, ПЕРЕД, ПО, НАД)</i></p> <p><i>2.3 развитие понимания предлогов позднего онтогенеза (ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, ВЫШЕ, НИЖЕ, ЧЕРЕЗ, СНИЗУ, СВЕРХУ, МЕЖДУ)</i></p> <p><i>2.4 употребление предлогов раннего онтогенеза</i></p> <p><i>2.5 употребление предлогов среднего онтогенеза</i></p> <p><i>2.6 употребление предлогов позднего онтогенеза</i></p>	<p><i>на зрительной основе</i></p>	<p><i>на понятийно-действенной основе и на зрительной основе</i></p>

Подготовительный этап

Цель: коррекция и развитие пространственной ориентировки.

Задачи подготовительного этапа:

- развитие пространственного восприятия и пространственных представлений (ориентировку в схеме собственного тела, ориентировку в окружающем пространстве);
- развитие (формирование) у ребенка речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения;
- развитие умения определять правые и левые части тела у человека находящегося напротив, на рисунке;
- выделять ведущую правую и на ее основе левую руку, закреплять их речевое обозначение;
- определять схему собственного тела через ведущую руку;
- закреплять знания частей лица, схемы лица.

Одновременно мы имеем возможность формировать у ребенка умения сравнивать, сопоставлять, анализировать расположение частей тела, объектов, тем самым совершенствовать разного рода представления, зрительно-пространственное-восприятие, вербально-логическое мышление. В процессе работы уточнялся, активизировался, обогащался словарь детей, закреплялись грамматические формы выражения пространственных отношений. Все это в комплексе подготавливает ребенка к дальнейшему формированию и развитию у него понимания и употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением.

Коррекционно-развивающий этап

Целью основного этапа является формирование у детей правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средстве выражения связи между словами в высказывании.

Основной этап коррекционного воздействия предусматривает усвоение детьми грамматических закономерностей языка как основы формирования практических способов действия с грамматическим материалом, чему способствовал выбор словосочетания и предложения в качестве модели для освоения дошкольниками номинативных и синтаксических единиц.

Для начального ознакомления с предложениями, каким оно является в специализированном детском саду, мы выделили четко ограниченную группу предложений по мере их формирования в онтогенезе (предлоги раннего, среднего и позднего онтогенеза). В разработанных нами методических рекомендациях мы использовали только первообразные предлоги пространственного значения, так как они представляют значительные трудности для усвоения их детьми с ОНР III уровня.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРИЕНТИРОВКИ В СХЕМЕ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА (СОМАТО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ)

Мы подобрали специальные упражнения для формирования ориентировки в схеме собственного тела в зависимости от степени сложности выполнения заданий (уровня выполнения).

А) Низкий уровень

Для детей с низким уровнем понимания мы предлагаем задания на наглядное моделирование.

Базовое упражнение на формирование пространственных представлений заключается в том, что каждое из направлений связывается с определенным движением, например: «вперед», «назад», «вверх», «вправо» и «влево» - простой шаг или прыжок на двух ногах, шаг или прыжок с разворотом в соответствующую сторону, «вниз» - приседание. Здесь же закрепляются понятия дальше, ближе и т.п. Вначале ребенок выполняет движение вместе с взрослым, который и поясняет каждое направление. Далее происходит постепенное «сворачивание» движения, а также переход от совместного к самостоятельному выполнению, переход из внешнего во

внутренний план. Так, по инструкции ребенок переходит от движений всем телом к показу названного направления рукой или поворотом головы, а затем – только взором.

Мы предлагаем разные задания:

Показать, какой рукой надо есть, писать, рисовать, здороваться. Закрепить название этой руки. При затруднении логопед сам дает ответ, а дети повторяют его за ним. Поднять правую руку.

Показать левую руку. Если дети не могут назвать левую руку, логопед называет ее сам, а дети повторяют.

Поднять поочередно то левую, то правую руку. Показать предметы левой, правой рукой; взять предметы левой, правой рукой.

Задание 1.

Упражнение «На зарядку становись». Ребенку называется последовательность движений, которые он должен совершать. Например, «Выстави правую ногу вперед, теперь подними левую руку вверх».

Задание 2.

Упражнение «Солдат на плацу». Ребенку называется последовательность движений, которые он должен совершать, передвигаясь по комнате в заданном направлении. Например, «Сделай один шаг вперед с правой ноги, два шага назад с левой ноги».

Задание 3.

Упражнение «Самолет».

Цель: формировать представления о правой и левой частях тела, учить дифференцировать их, правильно обозначать в речи.

Детям предлагается обыграть стихотворение, имитируя движения самолета.

Руки в стороны - в полет (Дети бегут на носочках по кругу, расставив руки).

Отправляем самолет.

Правое крыло вперед (Поворот через правое плечо),

Левое крыло вперед. (Поворот через левое плечо)

Полетел наш самолет. (Бегут по кругу, расставив руки в стороны).

Задание 4.

Игра с мячом.

Цель: учить дифференцировать свою правую и левую руку, правые и левые части тела у ребенка, стоящего напротив.

Дети стоят напротив друг друга и перекидывают мяч. Логопед предлагает детям в процессе игры ответить на вопросы: «Кто дальше бросил мяч правой рукой? Кто дальше бросил мяч левой рукой? Чей мяч упал близко, а чей далеко?» В игре закрепляются понятия «далеко – близко», «дальше – ближе».

Задание 5.

Маркировка ведущей руки красной нитью (браслет, часы, резинка и т.д.)

Этот ориентир находится в поле зрения ребенка пока у него не сформируется умение различать правую и левую руки. С опорой на ведущую руку формируются умения определять левые и правые части тела, лица. Такая маркировка поможет ребенку в ориентации в окружающем пространстве. Ведь представление о нем строится в начале от его собственного тела, а уже потом превращается в абстрактные пространственные представления. Теперь ребенок знает, что «слева» - это там, где красная тряпочка. Такие маркеры на первых этапах должны присутствовать на нем постоянно.

Параллельно уточняются те названия парных частей тела, которые с трудом закрепляются в словаре детей с нарушениями речи, такие как: голень, бедро, запястье, стопа, кисть, плечо и т.д.

После речевых обозначений правой и левой руки мы предлагаем упражнения на дифференциацию других правых и левых частей тела: ноги, глаза, уха, брови.

Задание 6.

Ребенку предлагается выполнить движения по инструкции логопеда:

- коснуться левой рукой правого уха;
- правой рукой левого глаза;
- правой рукой правого глаза;
- правой рукой коснуться своей левой руки;
- левой рукой коснуться своей правой руки;
- правую руку положить на правое плечо;
- левую руку положить на левое плечо;
- правую руку положить на левое плечо;
- левую руку на правое плечо;
- правую руку положить на правое колено;
- левую руку положить на левое колено;
- правую руку положить на левое колено;
- левую руку положить на правое колено;
- левой рукой коснуться левого уха;
- правой рукой коснуться правого уха и т.д.

После безошибочного воспроизведения данных упражнений следует научить ребенка воспроизводить движения, выполняемые сидящим напротив взрослым. Выполнение таких заданий требует мысленной пространственной переориентации.

Аналогичные задания мы предлагаем на определение частей тела и их пространственного расположения. Закрепляются знания частей лица, схемы лица.

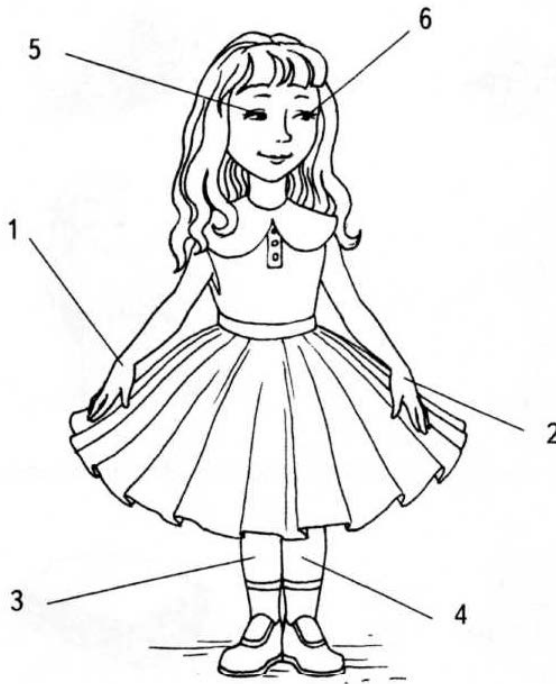
Показать и назвать части лица: глаза, нос, рот, брови, ресницы, щеки, лоб, подбородок на себе, на кукле, на изображении лиц.

Б) средний уровень

Для детей со средним уровнем понимания мы сразу даём задания на печатной основе по картинкам, без наглядного моделирования.

Задание 1.

Рассмотри изображение девочки. Назови части тела девочки и раскрась их.

Задание 2.

Дорисуй портрет. Назови, какие части лица ты дорисовал.

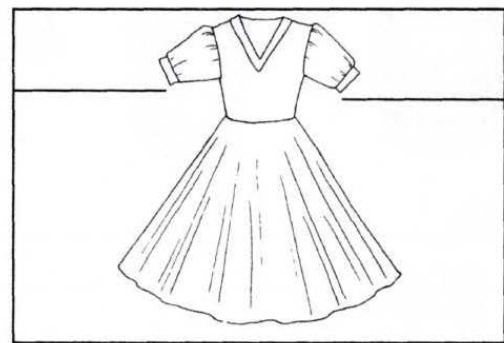
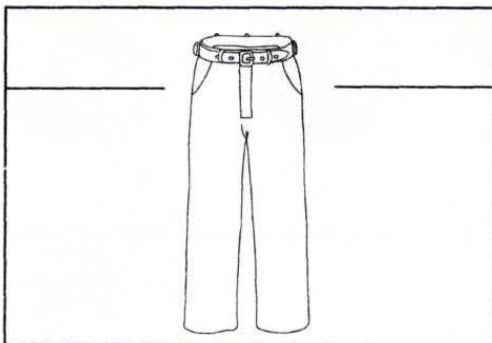
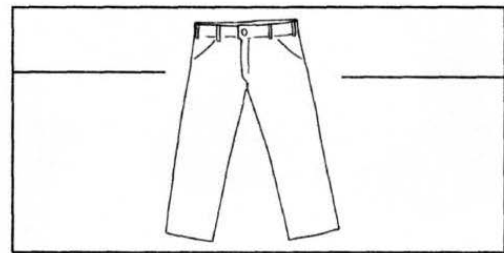
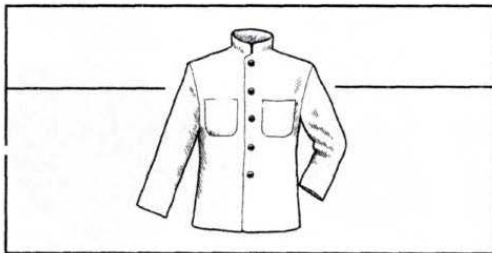


Задание 3.

Рассмотри изображение щенка. Назови названия девяти частей его тела и раскрась их.

Задание 4.

Рассмотри картинку и определи, какой рукав у пиджака правый, а какой левый? Какая штанина у джинсов правая, а какая левая? Какая брючина у брюк правая, а какая левая? Какой рукав у платья левый, а какой – правый?

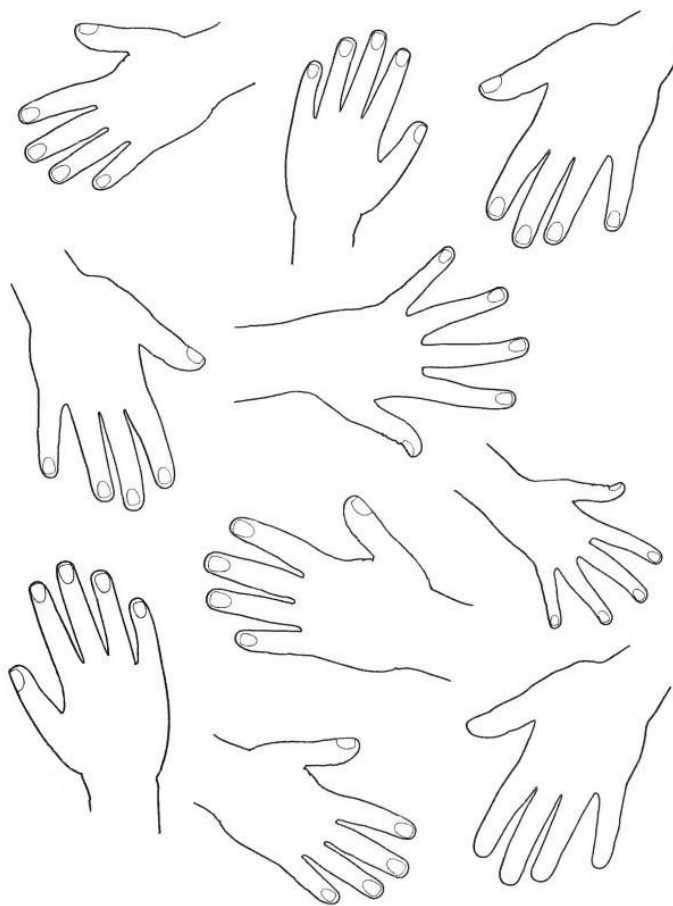


Задание 5.

Рассмотри картинку и назови, какие предметы находятся слева, а какие справа от девочки (обрати внимание на то, как стоит девочка).

Задание 6.

Рассмотри картинку. Пририсуй левым рукам браслеты, а правым рукам колечки на безымянном пальце.



МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ

Мы выбрали специальные упражнения для формирования ориентировки в пространстве в зависимости от степени сложности выполнения заданий (уровня выполнения).

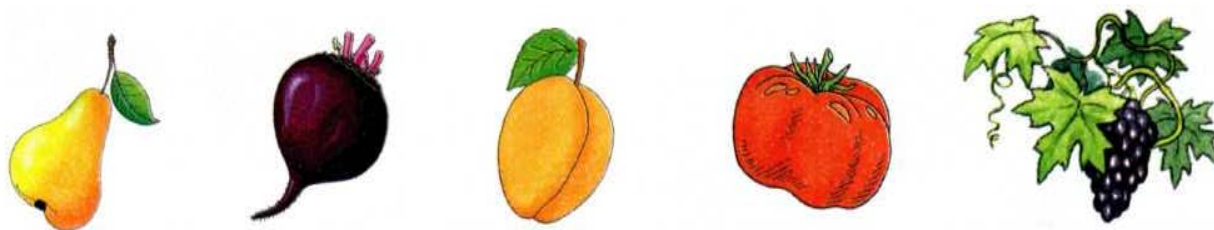
А) Низкий уровень

Для детей с низким уровнем понимания мы предлагаем задания на игрушках и на проигрывание самим ребенком, после этого мы даём упражнения по картинкам. Включены задания для развития мелкой моторики рук у детей (раскрась картинку).

Задание 1.

Рассмотри изображения овощей и фруктов. Скажи, что и где находится.

Образец. Груша находится на первом месте слева. Помидор – за абрикосом и перед виноградом.



Задание 2.

Рассмотри картинку.

- Скажи, где находится бабочка? А где находится улитка?
- Скажи, где находится шмель? А как еще можно сказать?
- Скажи, где находится комар? А где находится жук?
- Скажи, где находится муравей? А как еще можно сказать?



Раскрась картинку [139].

Задание 3.

Дорисуй картину по инструкции: *Солнце над домиком. Справа от домика забор. Перед забором зеленая трава. Слева от домика речка. Над речкой облака.*

**Б) Средний уровень**

Для детей со средним уровнем понимания мы сразу даем задания по картинкам, они усложняются.

Задание 1.

Хозяйка разложила купленные овощи и фрукты на полке в определенном порядке. Соедини линиями каждый овощ и фрукт с его местом на полке по инструкции:

На полке первая слева лежит груша.

Перед виноградом лежит абрикос.

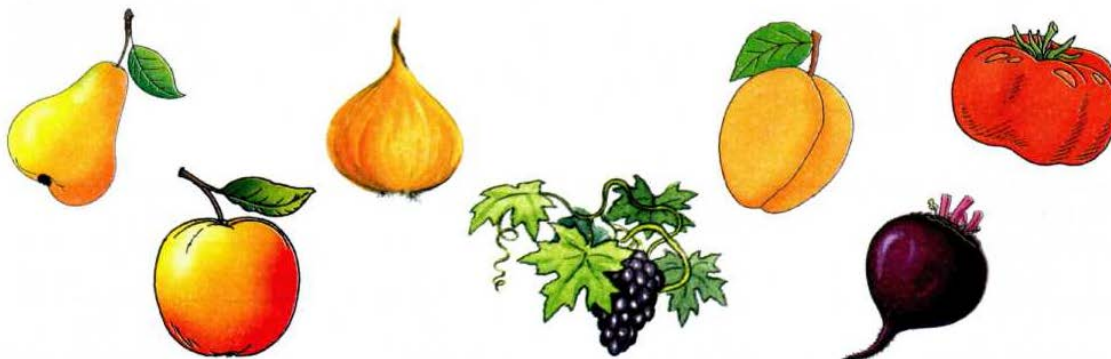
После груши – свекла.

Последний – виноград.

Посередине полки лежит помидор.

Между свеклой и помидором – лук.

А где лежит яблоко?



Задание 2.

Определи, в какой клетке должно находиться каждое животное в зоопарке, если известно, что:

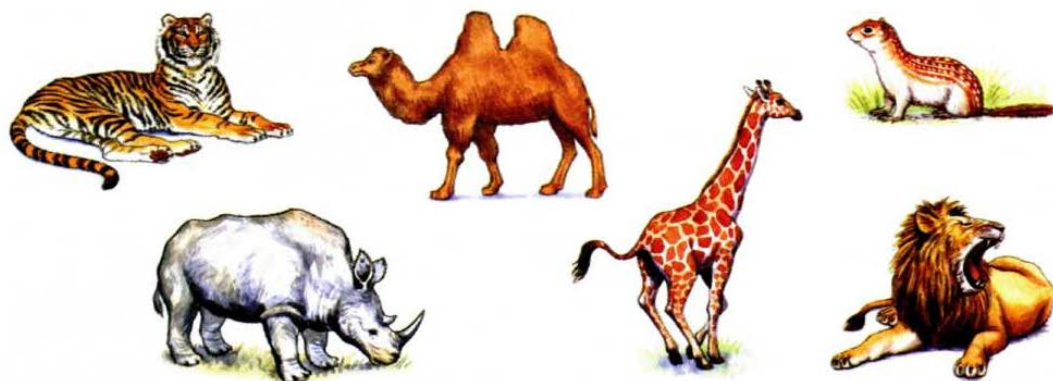
Суслик занимает вторую клетку.

Перед клеткой тигра находится клетка носорога.

Клетка льва – третья слева.

За клеткой тигра находится клетка верблюда.

Проведи дорожку от каждого животного к его клетке.



Скажи, где находится пустая клетка. Чья она?

Задание 3.

Нарисуй на строке узор из геометрических фигур по инструкции.

Первая фигура слева – квадрат красного цвета.

За красным квадратом – синий треугольник.

Последний на полке – зеленый квадрат.

Перед зеленым квадратом – желтый круг.

Слева от желтого круга синий круг.

Задание 4.

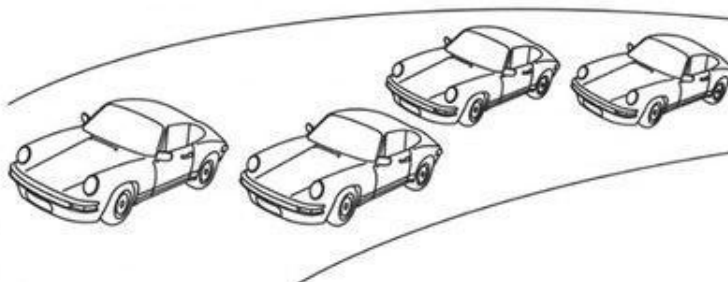
Рассмотри картинку.

- Скажи, где находится снеговик? А где находится машина?

- Скажи, где находится елка? А где находится дом? Как еще можно сказать?

Что нарисовано перед домиком, что за домиком, что около него?

Раскрась картинку.



Раскрась машинки: первую – зелёным, последнюю – синим, после зелёной – жёлтым, перед синей – красным.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ЭТАП

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ РАННЕГО ОНТОГЕНЕЗА (В, НА, НАД, ПОД)

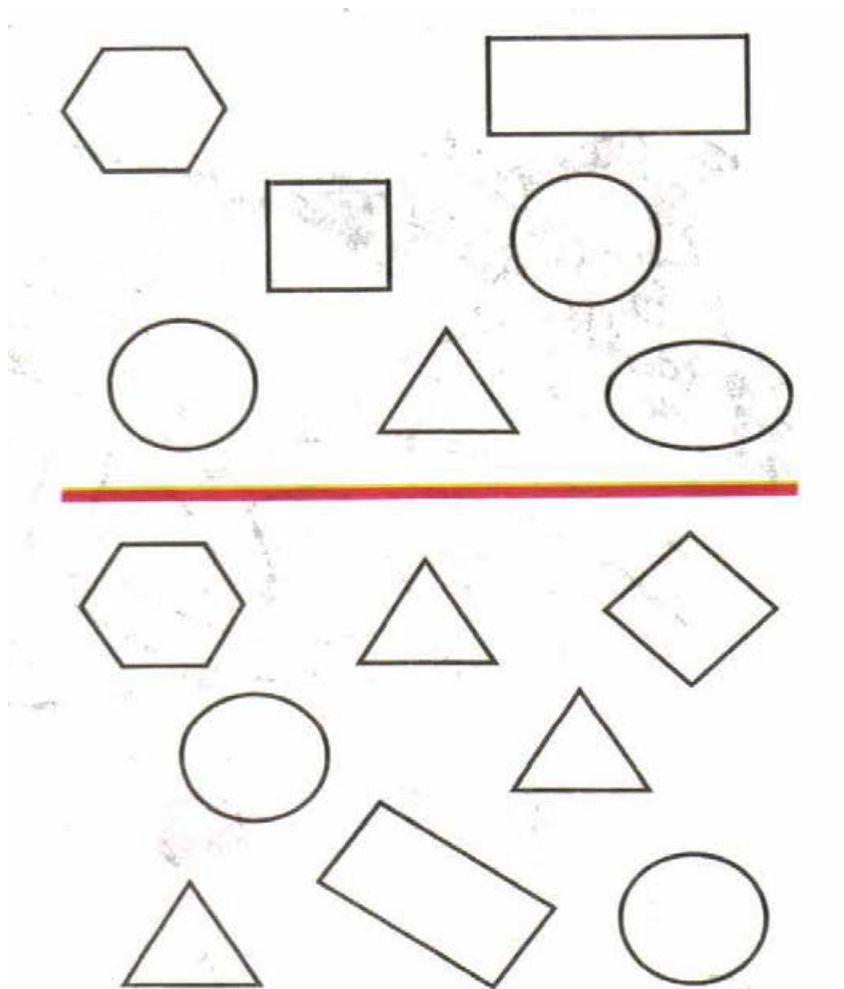
А) Низкий уровень

Для детей с низким уровнем понимания мы вначале проигрываем предлоги *НА* и *ПОД* в игре, а затем даем упражнения на печатной основе.

Задание 1 (на развитие понимания предлогов НАД, ПОД).

– Что нарисовано на картинке?

Раскрась круги **НАД** чертой в синий цвет, а треугольники **ПОД** чертой – в желтый. Раскрась квадрат **НАД** чертой в зеленый цвет, а прямоугольник **ПОД** чертой в красный. Раскрась овал **НАД** чертой в оранжевый цвет, а ромб **ПОД** чертой в коричневый цвет.



Задание 1 (на употребление предлогов НАД, ПОД).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

– Скажи, где находятся круги синего цвета, а треугольники желтого цвета?

– Скажи, где находится овал оранжевого цвета, а ромб коричневого цвета?

– Скажи, где находится квадрат зеленого цвета, а прямоугольник красного цвета?

Задание 2 (на развитие понимания предлогов НА, ПОД).

– Что нарисовано на картинке?

У Мишки – Топтыжки **НА** столе угощение, а **ПОД** столом – игрушки.

Назови все игрушки и раскрась их [22].



Задание 2 (на употребление НА, ПОД).

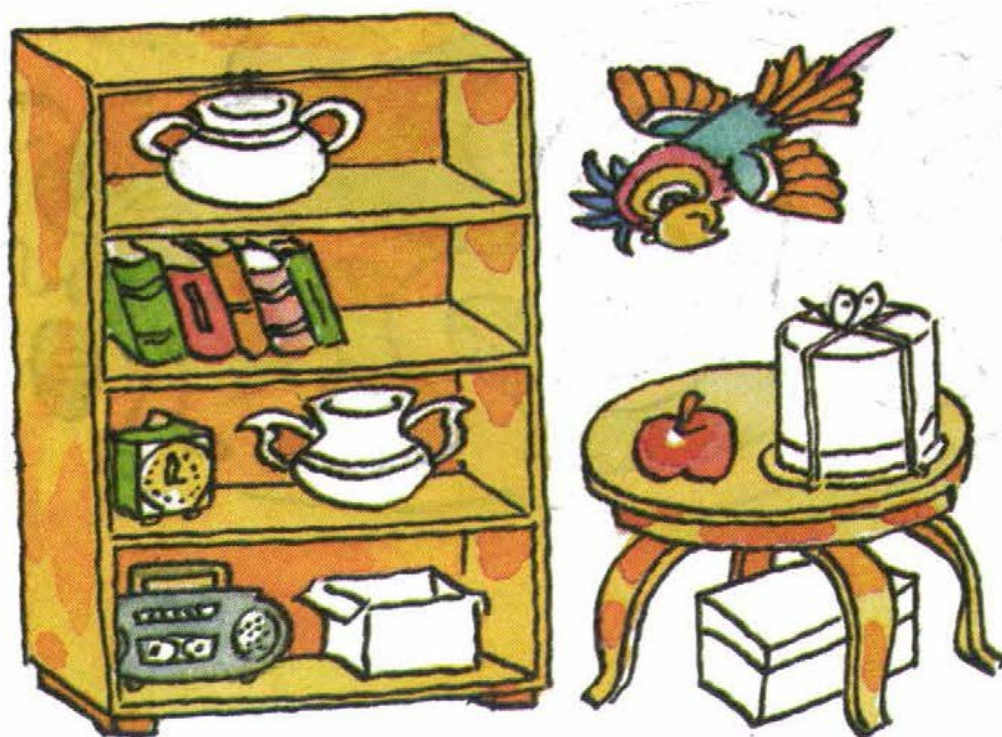
Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

– Скажи, что находится на столе у Мишки-Топтыжки? Что находится под столом?

Задание 3 (на развитие понимания предлогов НА, ПОД, НАД).

– Что нарисовано на картинке?

Раскрась коробку **НА** столе в красный цвет, а **ПОД** столом – в синий, вазу **НАД** книгами в зеленый цвет, а **ПОД** книгами – в желтый [156, 157].



Задание 3 (на употребление предлогов НА, ПОД, НАД).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

- Скажи, где находятся часы?
- Скажи, где находится коробочка синего цвета и коробочка красного цвета?
- Скажи, где находится ваза зеленого цвета и ваза желтого цвета?
- Скажи, где находится яблоко?

Б) Средний уровень

Значение предлогов уточняется с помощью графической схемы (рисунок 8), например:

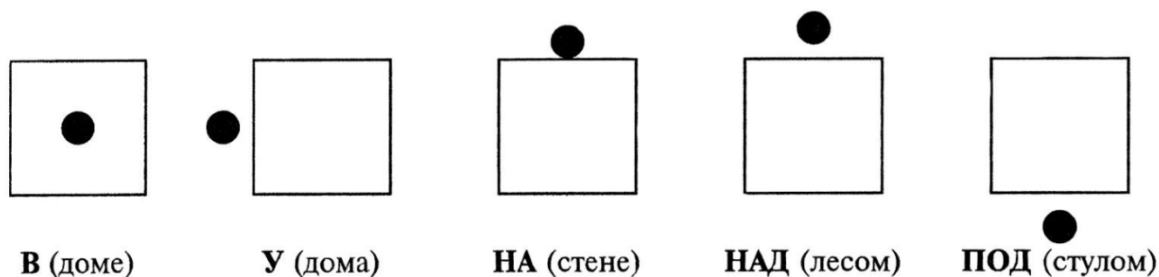


Рисунок 8 – Графическая схема предлогов В, У, НА, НАД, ПОД

Для детей со средним уровнем понимания мы сразу даём задания по картинкам, задания усложняются – большее количество картинок и разнообразнее задания: вопросы по картинкам и рисование по схеме.

Задание 1 (на развитие понимания предлогов НА, ПОД, НАД).

– Что нарисовано на картинке?

Верно ли, что кошка **ПОД** скамейкой? Кто **НА** скамейке, а кто – **НАД** скамейкой? Нарисуй мяч **НА** скамейке, бабочку **НАД** цветами, а грибок **ПОД** деревом?



Задание 1 (на употребление предлогов НА, ПОД, НАД).

Предлагается ребенку после выполнения это задания на развитие понимания.

– Скажи, где расположено солнышко? Где находится грибок? Где летает птичка? Где спит собачка?

Задание 2 (на развитие понимания предлогов НА, ПОД, НАД, СПРАВА ОТ, СЛЕВА ОТ).

– Что нарисовано на картинке? (Комната).

– Что на картинке не раскрашено? (Спинки стульев).

– Что раскрашено у стульев? (Сиденья).

Раскрась спинку стула, стоящего **СПРАВА ОТ** стола, в желтый цвет, а

СЛЕВА ОТ с тола – в оранжевый. Нарисуй **НА** столе четыре клубка разного цвета, а **ПОД** столом – три клубка одинакового цвета.



Задание 2 (на употребление предлогов НА, ПОД, НАД, СПРАВА ОТ, СЛЕВА ОТ).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

- Скажи, с какой стороны от стола находится цветок? (котенок)?
- Скажи, где расположен стул желтого цвета? Где расположен стул оранжевого цвета?
- Скажи, где находятся клубки разного цвета? Где находятся клубки одинакового цвета?

Задание 3 (на развитие понимания предлогов НА, В).

- Что нарисовано на картинке?
- Котенок сидит **НА** крыльце. Раскрась котенка.
- НА** чем сидит бабочка? Соедини точки линиями и узнаешь.
- Где стоит ваза? Нарисуй **В** вазе цветок.



Задание 3 (на употребление предлогов НА, В).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

- Скажи, что делает котенок? Где сидит котенок?
- Скажи, что делает бабочка? На чём она сидит?
- Скажи, где расположена ваза? Где находится цветок?

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ПОНИМАНИЯ И
УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ СРЕДНЕГО ОНТОГЕНЕЗА
(МЕЖДУ, СЛЕВА ОТ, СПРАВА ОТ, ИЗ, ОКОЛО, ЗА, ПЕРЕД, ПО И ДР.)

А) Низкий уровень

Для детей с низким уровнем понимания мы вначале проигрываем предлоги в игре, а затем даём задания на печатной основе.

Задание 1 (на развитие понимания предлогов СПРАВА ОТ, СЛЕВА ОТ).

– Что нарисовано на картинке?

В доме, расположенном **СПРАВА ОТ** ёлки покрась крышу в красный цвет, **СЛЕВА ОТ** ёлки – в желтый [156, 157].



Задание 1 (на употребление предлогов СПРАВА ОТ, СЛЕВА ОТ).

Предлагается ребенку после выполнения предложенного задания на понимание.

– Скажи, как расположена ёлка относительно домов?

Задание 2 (на развитие понимания предлогов МЕЖДУ, ПЕРЕД, ЗА, НАД, ПОД, НА).

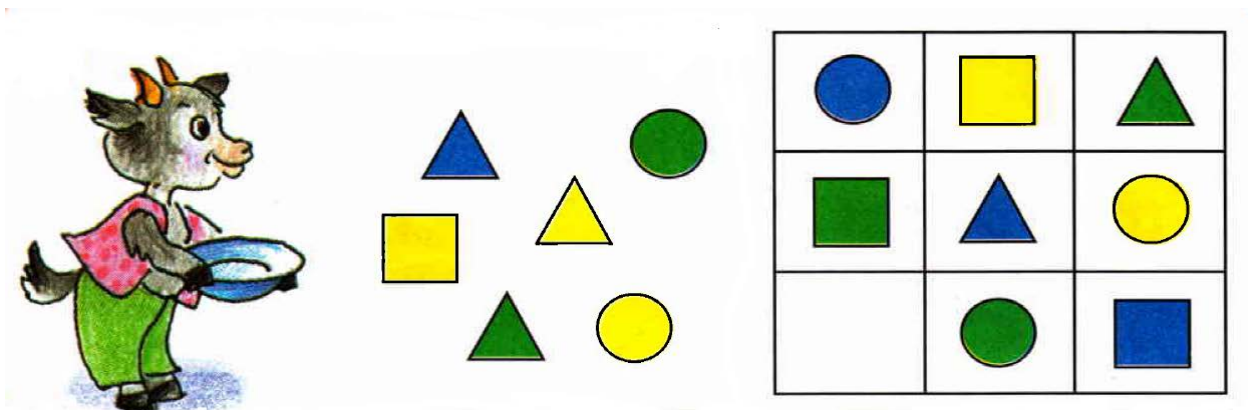
– Что нарисовано на картинке?

– Как ты думаешь, чем занимается козленок? (Он убирает посуду в шкаф).

– Что есть на каждой полке? (Круг, квадрат, треугольник).

– На какой полке не хватает посуды (фигуры)? (На нижней).

Нарисуй недостающую фигуру на полке.



Задание 2 (на употребление предлогов ВВЕРХУ, МЕЖДУ, НАД, ПОД, НА).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

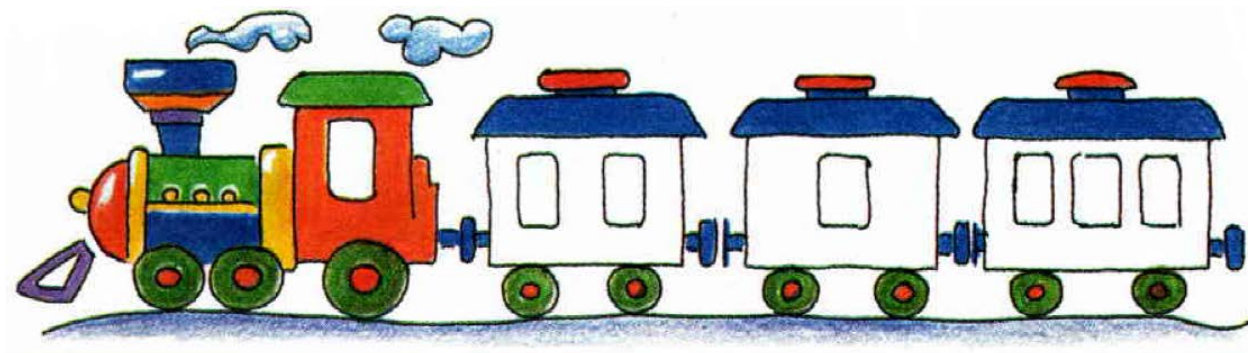
- Скажи, как расположен синий круг относительно других фигур?
- Скажи, где расположен желтый круг?
- Скажи, где расположен синий квадрат относительно других фигур?
- Скажи, где расположен зеленый треугольник относительно других фигур?

- Скажи, как расположен зеленый квадрат относительно других фигур?

Задание 3 (на развитие понимания предлогов ПЕРЕД, ЗА).

- Что нарисовано на картинке? (Волшебный поезд).

Раскрась вагон с одним окошком в желтый цвет, вагон **ПЕРЕД** ним – в красный, а **ЗА** ним – в зеленый.



Задание 3 (на употребление предлогов ПЕРЕД, ЗА, МЕЖДУ).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

– Скажи, сколько окошек в вагоне, который едет **ЗА** поездом?

– Скажи, сколько окошек в вагоне, который едет **МЕЖДУ** красным и зеленым вагоном?

– Скажи, сколько окошек в вагоне, который едет **ПЕРЕД** желтым вагоном?

– Скажи, сколько окошек в вагоне, который едет **ЗА** желтым вагоном?

Задание 4 (на употребление предлогов НА, ПОД, ЗА, ПЕРЕД, В, МЕЖДУ).

Рассмотри внимательно рисунок и назови:

Кто – **НА** скамейке;

Что – **ПОД** скамейкой;

Что – **ЗА** забором;

Кто – **ПЕРЕД** забором;

Кто – **В** будке;

Что – **МЕЖДУ** скамейкой и будкой.

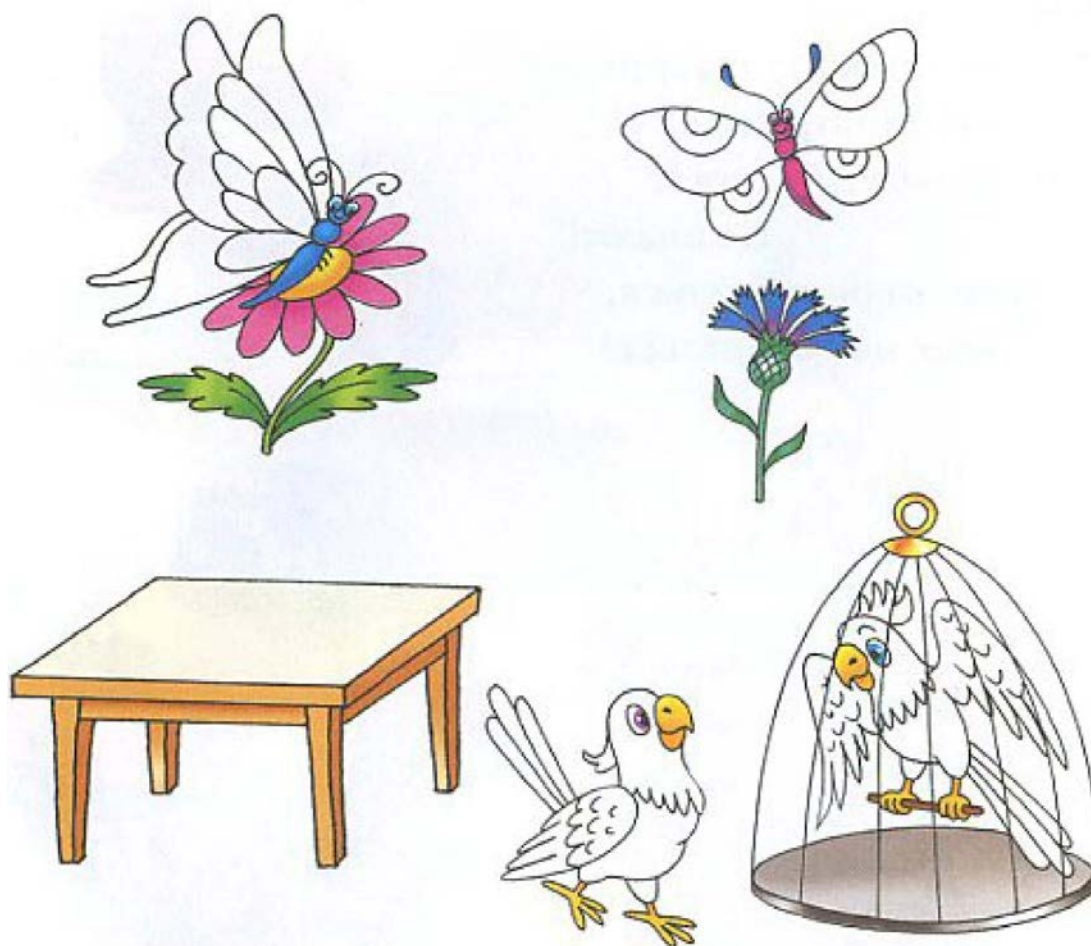
Раскрась рисунок.



Задание 5 (на развитие понимания предлогов НА, ПОД, НАД, ВНУТРИ, СНАРУЖИ).

– Что нарисовано на картинке?

Закрась бабочку **НА** цветке красным карандашом, а **НАД** цветком – жёлтым. Нарисуй **НА** столе яблоко, а **ПОД** столом – мячик. Закрась попугая, который находится **ВНУТРИ** клетки зеленым карандашом, а того, который находится **СНАРУЖИ**, – синим.



Задание 5 (на употребление предлогов НА, ПОД, НАД, ВНУТРИ, СНАРУЖИ).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

- Скажи, где находится яблоко?
- Скажи, где находится мячик?
- Скажи, где находится бабочка относительно синего цветка?
- Скажи, где находится попугай зеленого цвета? А где находится синий попугай?

Б) Средний уровень

Значение предлогов уточняется с помощью графической схемы (Рисунок 9), например:

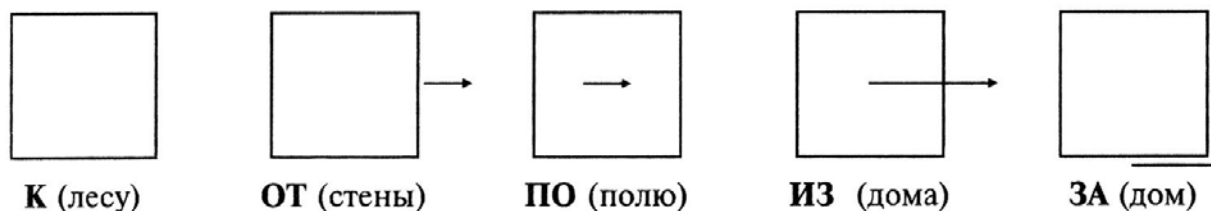
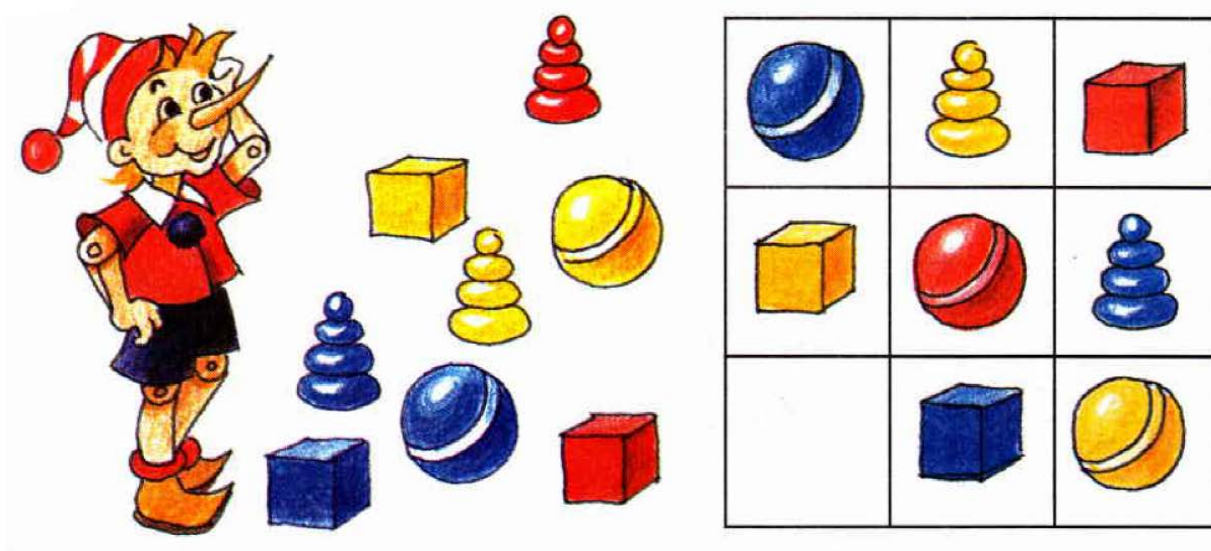


Рисунок 9 – Графическая схема предлогов К, ОТ, ПО, ИЗ, ЗА

Для детей со средним уровнем понимания мы даём задания сразу по картинкам и усложняем инструкцию (например, задание дается в стихотворной форме).

Задание 1 (на развитие понимания предлогов МЕЖДУ, ПЕРЕД, ЗА, НА).

- Что нарисовано на картинке?
 - Как ты думаешь, чем занимается Буратино? (Он убирает на место игрушки).
 - Что есть на каждой полке? (Мяч, пирамидка, кубик).
 - На какой полке не хватает игрушки? (На нижней).
- Нарисуй недостающую игрушку на полке.



Задание 1 (на употребление предлогов МЕЖДУ, ПЕРЕД, ЗА, НА).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

- Скажи, как расположен красный мяч относительно других игрушек?
- Скажи, где расположена желтая пирамидка?
- Скажи, где расположен синий мяч? (относительно других игрушек?)
- Скажи, где расположен синий кубик?
- Скажи, как расположен красный кубик относительно других игрушек?

Задание 2 (на развитие понимания предлогов ПЕРЕД, ЗА).

- Что нарисовано на картинке? (Выступление клоуна).
- Чем отличаются мячи у клоуна? (Размером).

Раскрась большой мяч **ПЕРЕД** клоуном не в желтый цвет, а большой мячик **ЗА** ним – не в зеленый. Раскрась остальные мячи разными цветами.



Задание 2 (на употребление предлогов ПЕРЕД, ЗА).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

– Скажи, сколько и какого цвета маленьких мячей перед клоуном? Как они расположены относительно большого мяча?

– Скажи, сколько и какого цвета мячей за клоуном? Как расположены маленькие мячи относительно большого мяча?

Задание 3 (на развитие понимания предлогов МЕЖДУ, ПЕРЕД).

– Что нарисовано на картинке? (Коттеджный поселок).

– Сколько всего домов нарисовано? (4).

Нарисуй забор **МЕЖДУ** домами с круглыми и квадратными окнами.

ПЕРЕД домом с высокой крышей нарисуй пять разных по цвету цветков.



Задание 3 (на употребление предлогов МЕЖДУ, ПЕРЕД, СЛЕВА, СПРАВА).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

– Скажи, какой дом не такой, как остальные, то есть лишний?

(Лишний дом с синей крышей, т.к. у остальных домов крыши зеленые).

– Скажи, как расположена труба на доме с синей крышей по сравнению с другими домами? (У него труба находится слева, а у остальных домов справа).

– Скажи, как расположены цветы относительно дома? (Перед домом, возле дома).

Задание 4 (на развитие понимания предлогов СПРАВА, СЛЕВА, МЕЖДУ).

– Что нарисовано на картинке? (Вазы).

– Сколько всего ваз нарисовано? (3).

Вазу, которая расположена **СПРАВА** раскрась желтым карандашом, а вазу **СЛЕВА** раскрась синим карандашом. Вазу, которая находится **МЕЖДУ** желтой и синей вазой раскрась красным карандашом.

СПРАВА от синей вазы нарисуй цветок. **СЛЕВА** от желтой вазы нарисуй мяч.



Задание 4 (на употребление предлогов СПРАВА, СЛЕВА, МЕЖДУ).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

- Скажи, как расположена красная по цвету ваза?
- Скажи, как расположена синяя ваза? Как расположена желтая ваза?
- Скажи, где расположен цветок? Скажи, как расположен мяч?

Задание 5 (на развитие понимания предлогов ЗА, ПЕРЕД).

– Что нарисовано на картинке? (Животные).

Рано утром бегемот строит малышей в поход:

ЗА лисенком встанет мишка,

ЗА мишуткой сразу мышка,

А жираф **ПЕРЕД** лисенком,

ЗА мышонком два зайчонка,

А **ПЕРЕД** жирафом кот.

Стройтесь, и пойдём в поход.

Вот уж вечер наступает,
 Но никто из них не знает,
 Как должны они стоять.
 Ты им можешь показать?



Помоги малышам построиться так, как просит бегемот - учитель. От каждого животного проведи линию до того места, где он должен стоять. (Обрати внимание: лисенок уже встал на своё место!)

Задание 6 (на употребление предлогов НАД, ПОД, ПЕРЕД, ЗА).

Рассмотри картинки, что на них изображено?

- Скажи, где расположен мячик? А где кубик?
- Скажи, где стоит девочка? А где едет машина?
- Скажи, где спит котенок? А где находится собака?
- Скажи, где растет гриб? А где расположены шишки?
- Скажи, где находится гнездо?
- Скажи, где находится божья коровка? (предлоги **НАД** и **ПОД**).

– Скажи, где находится мышка? А где находится птичка?

– Скажи, где находится груша? А где находится яблоко?



МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ПОНИМАНИЯ И
УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ ПОЗДНЕГО ОНТОГЕНЕЗА
(ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, ВЫШЕ, НИЖЕ, НА, НАД, ПОД, СНИЗУ, СВЕРХУ,
МЕЖДУ)

А) Низкий уровень

Для детей с низким уровнем понимания мы вначале предлагаем проиграть предлоги в игре, затем даём задания по картинкам.

Задание 1 (на развитие понимания предлогов МЕЖДУ, ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО, НАД, ПОД, СНИЗУ, СВЕРХУ, ВЫШЕ, НИЖЕ).

- Что нарисовано на картинке?
- Назови, какие игрушки стоят на верхней полке, раскрась их.
- Назови, какие игрушки стоят на средней полке, раскрась их.
- Назови, какие игрушки стоят на нижней полке, раскрась их.
- Назови какая игрушка есть на каждой полке.



Задание 1 (на употребление предлогов МЕЖДУ, ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО, НАД, ПОД, СНИЗУ, СВЕРХУ, ВЫШЕ, НИЖЕ).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

- Скажи, как расположена собачка относительно других игрушек?
- Скажи, где расположена пирамидка по отношению к другим игрушкам? А как еще можно сказать?

– Скажи, где расположена кукла на верхней полке относительно других игрушек?

– Скажи, как расположена машина по отношению к попугаю?

– Скажи, как расположен Петруша относительно других игрушек? А как еще можно сказать?

– Скажи, как расположен мишка по отношению к кукле?

Задание 2 (на развитие понимания предлогов ПОД, В, НАД, ОКОЛО, ОТ, К, ИЗ).

– Что нарисовано на картинке?

Покажи, где собака **ПОД** коробкой? А где заяц **В** коробке?

Покажи, где бабочка **НАД** коробкой? А змея **ОКОЛО** коробки?

Покажи, где петушок идет **К** коробке? А где поросенок **В** коробке?



Задание 2 (на употребление предлогов ПОД, В, НАД, ОКОЛО, ОТ, К, ИЗ).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

- Скажи, где находится собачка? А где находится бабочка?
- Скажи, откуда выглядывает заяк? А куда идет петушок?
- Скажи, где лежит змея? А где сидит поросенок?
- Скажи, откуда выглядывает заяк? А откуда идет ежик?

Задание 3 (на развитие понимания предлогов ПОД, НА, СО, ЗА, ЧЕРЕЗ).

Рассмотри рисунки и покажи:

Где кошка сидит **ПОД** стулом? А где кошка сидит **НА** заборе?

Где кошка слезает **СО** стула? А где кошка спряталась **ЗА** деревом?

Где собака прыгает **ЧЕРЕЗ** барьер?



Задание 3 (на употребление предлогов ПОД, НА, СО, ЗА, ЧЕРЕЗ).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

– Скажи, где находятся и что делают животные?

Кошка **НА** заборе

Кошка **ПОД** стулом

Кошка слезает **СО** стула

Кошка **ЗА** деревом

Собака прыгает **ЧЕРЕЗ** барьер

Задание 4 (на развитие понимания предлогов ИЗ, ЗА, ИЗ-ЗА).

Рассмотри картинку.

Покажи, где мальчик выходит **ИЗ** дома.

Покажи, где мальчик заходит **ЗА** дом.

Покажи, где мальчик выглядывает **ИЗ-ЗА** угла дома.



Мальчик выходит ...



Мальчик заходит ...



Мальчик выглядывает ...

Задание 5 (на употребление предлогов В, ЗА, ПОД, ПЕРЕД, НА, НАД).

Рассмотри картинку, что на ней изображено?

– Скажи, где спряталась мышка? (**В** коробке, **ЗА** коробкой, **ПОД** коробкой)

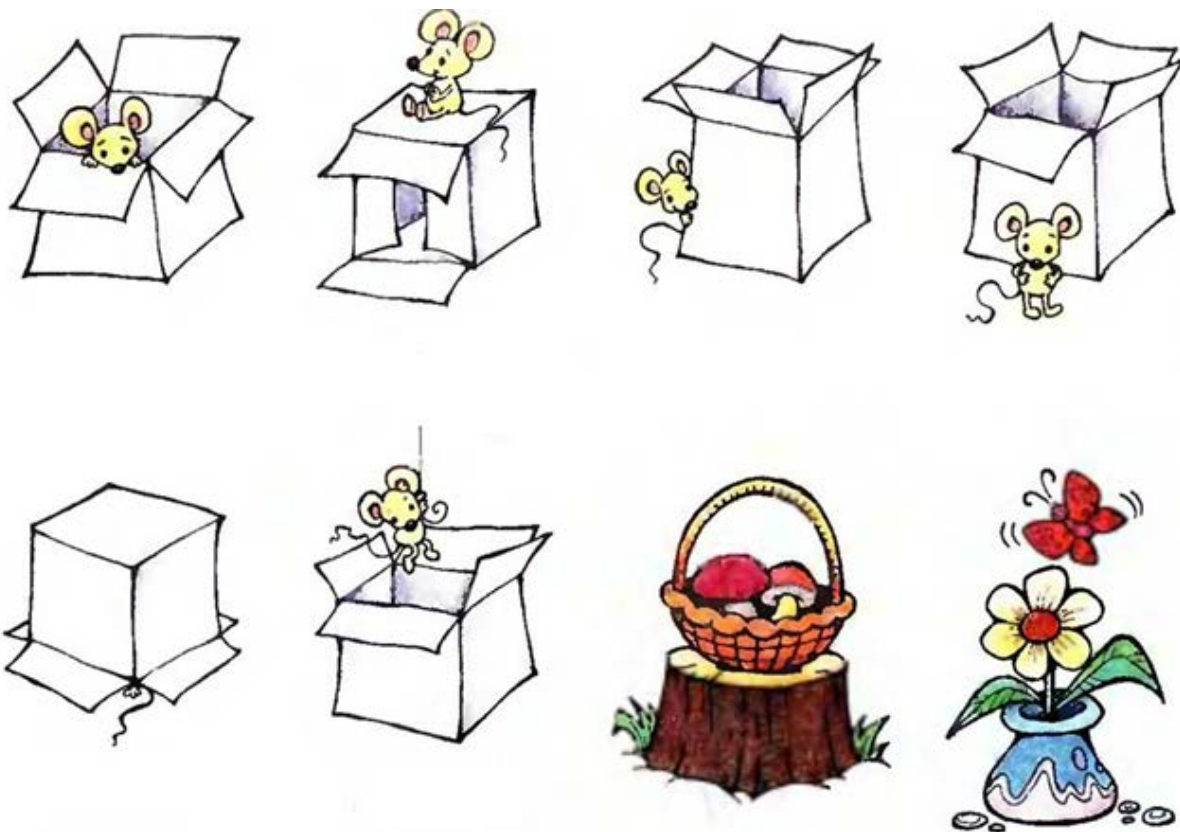
– Скажи, где сидит мышка? (**НА** коробке, **ПЕРЕД** коробкой)

– Скажи, где висит мышка? (**НАД** коробкой)

– Скажи, где расположена корзина с грибами? А где летает бабочка?

Игра «Кто где находится?». В ответах на вопрос ребенок должен использовать предлоги **В, НА, НАД, ПОД, ОКОЛО, ПЕРЕД.**

Найди всех мышек и расскажи кто где находится?

**Б) Средний уровень**

Значение предлогов уточняется с помощью графической схемы (Рисунок 10), например:

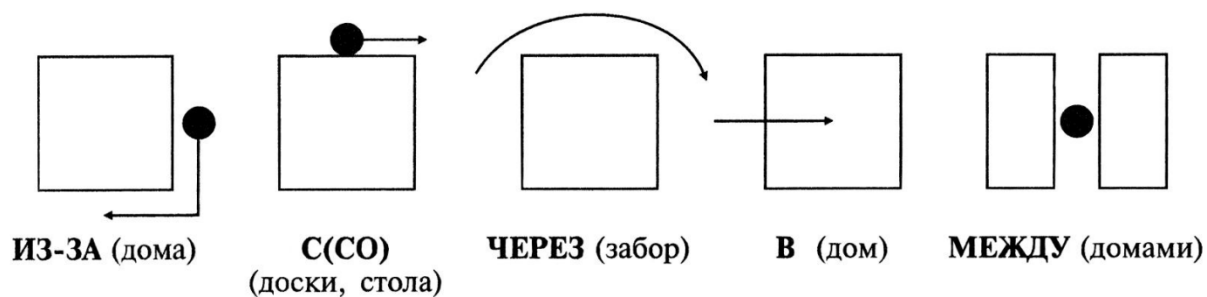


Рисунок 10 – Графическая схема предлогов ИЗ-ЗА, С (СО), ЧЕРЕЗ, В, МЕЖДУ

Для детей со средним уровнем понимания мы усложняем задания, т.е. предлагаем не только картинки, но уже и схемы.

Задание 1 (на развитие понимания предлогов В, ПЕРЕД, ЗА, НА, НАД, ПОД).

Рассмотри картинки и схемы. Подбери пары «картинка – схема» и соедини их линиями. Пример: котенок **В** корзинке.

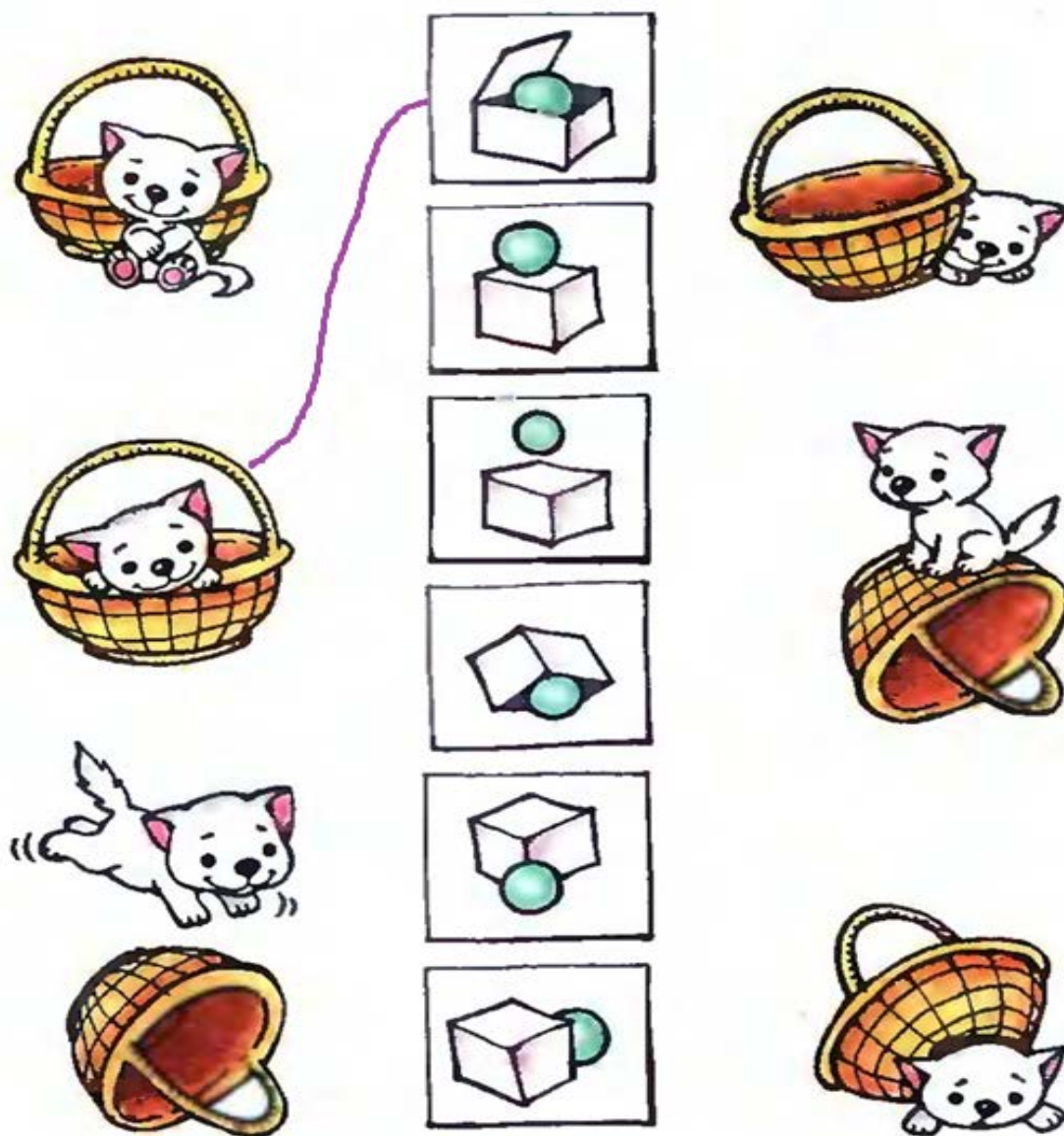
Покажи, где котенок **ПЕРЕД** корзиной.

Покажи, где котенок **ЗА** корзиной.

Покажи, где котенок **НА** корзине.

Покажи, где котенок **НАД** корзиной.

Покажи, где котенок **ПОД** корзиной.



Задание 1 (на употребление предлогов В, ПЕРЕД, ЗА, НА, НАД, ПОД).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

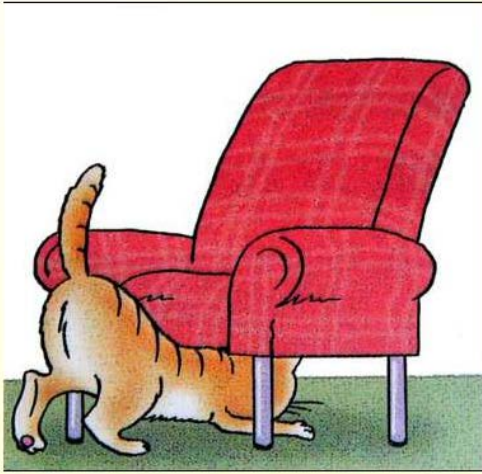
Назови для каждой картинке слово – предлог (В, НАД, НА, ПЕРЕД, ПОД и т.д.)

Задание 2 (на употребление предлогов ПОД, ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА).

Рассмотри картинки.

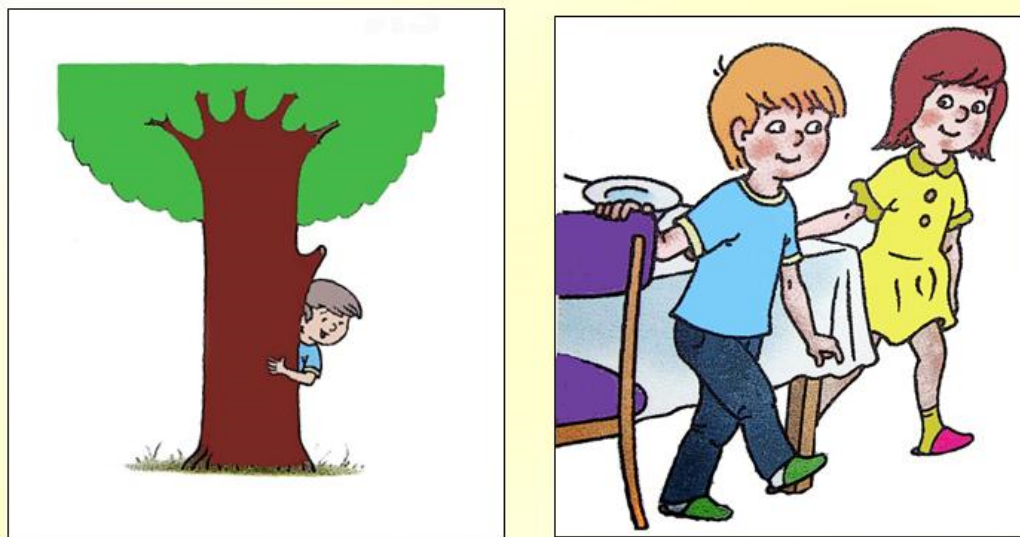
- Скажи, куда залезла кошка? (**ПОД** кресло)
- Скажи, куда закатился мяч? (**ПОД** стол)
- Скажи, откуда вылезает кошка? (**ИЗ-ПОД** кресла)

– Скажи, откуда девочка достает мяч? (**ИЗ-ПОД** стола).



– Скажи, откуда выглядывает мальчик? (**ИЗ-ЗА** дерева)

– Скажи, откуда встали дети? (**ИЗ-ЗА** стола)



Задание 3 (на развитие понимания предлогов ОТ, ЗА, В, ИЗ-ЗА, ПОД).

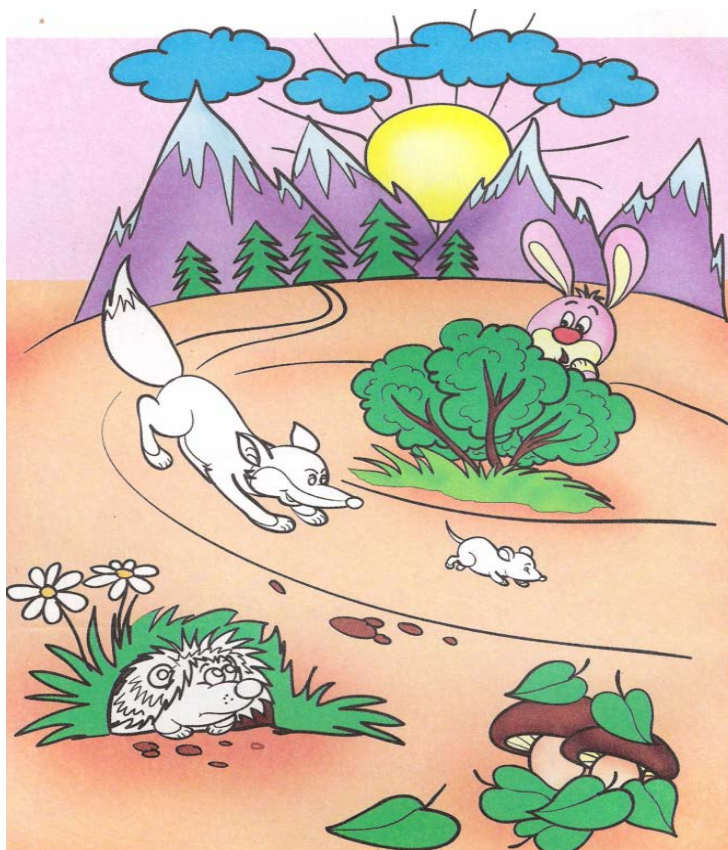
Рассмотри картинку, что на ней изображено?

Покажи, кто бежит **ЗА** мышкой? (Лиса), раскрась лисичку.

Покажи, а кто убегает **ОТ** лисы? (Мышка), раскрась мышку.

Покажи, кто спрятался **В** норе? (Ёжик), раскрась его.

Покажи, кто выглядывает **ИЗ-ЗА** кустов? (Зайка).



Задание 3 (на употребление предлогов ОТ, ЗА, ИЗ, ИЗ-ЗА, ПОД).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

- Скажи, что делает мышка? (Убегает **ОТ** лисы)
- Скажи, а что делает лиса? (Бежит **ЗА** мышкой)
- Скажи, откуда выглядывает ёжик? (**ИЗ** норы), а откуда выглядывает заяка? (**ИЗ-ЗА** кустов).
- Скажи, где спрятались грибы? (**ПОД** листьями), а откуда выглядывает солнышко? (**ИЗ-ЗА** гор).

Задание 4 (на развитие понимания предлогов К, ОТ, В, ИЗ, НА).

Рассмотри рисунки и покажи:

Мышку, которая идет **К** цветку.

Мышку, которая идет **ОТ** цветка.

Котенка, который залезает **В** корзинку.

Котенка, который вылезает **ИЗ** корзинки.

Котенка **НА** зонте.



Задание 4 (на употребление предлогов К, ОТ, В, ИЗ, НА).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

- Скажи, куда идет мышка?
- Скажи, где сидит собачка? А где лежит кошка?
- Скажи, где находится бабочка?
- Скажи, где спряталась кошка? А где лежит собачка?

Задание 5 (на развитие понимания предлогов В, НА, ПОД, ОКОЛО,

НАД).

Рассмотри рисунки и покажи:

Птичку **В** клетке.

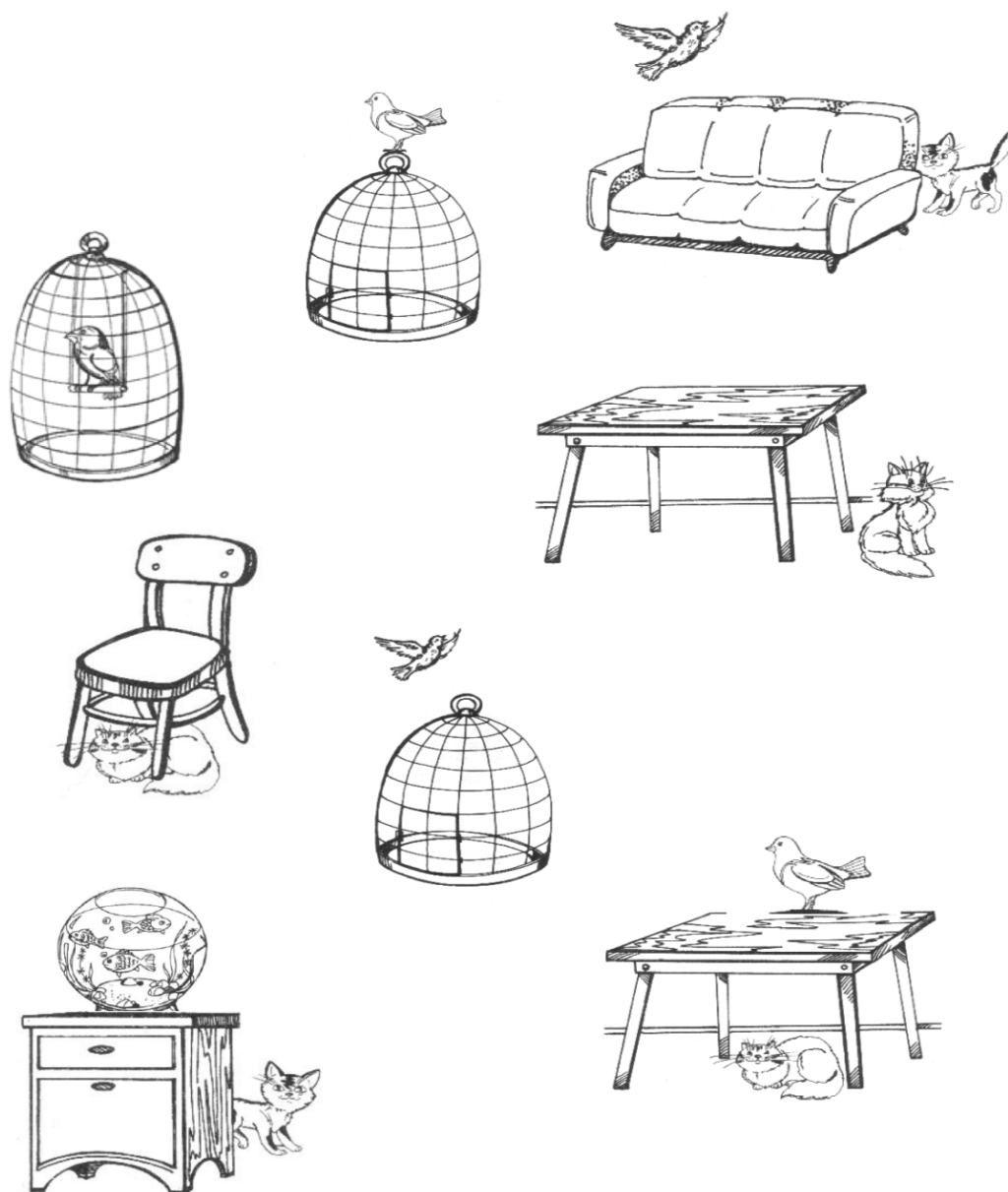
Птичку **НА** клетке.

Покажи, кто спрятался **ПОД** стул.

Покажи кошку **ОКОЛО** стола.

Покажи кошку **ПОД** столом.

Покажи птичку **НАД** клеткой.



Задание 5 (на употребление предлогов В, НА, ПОД, ОКОЛО, НАД).

- Скажи, где плавают рыбки?
- Скажи, где стоит аквариум?
- Скажи, кто сидит на столе?
- Скажи, куда хочет спрятаться котенок?
- Скажи, кто летит над диваном?

Задание 6 (на развитие понимания предлогов В, НАД, НА, ПОД, ОКОЛО, ПЕРЕД, ИЗ-ЗА, ИЗ, ИЗ-ПОД).

Рассмотри рисунки и покажи:

Мышку **ПЕРЕД** коробкой.

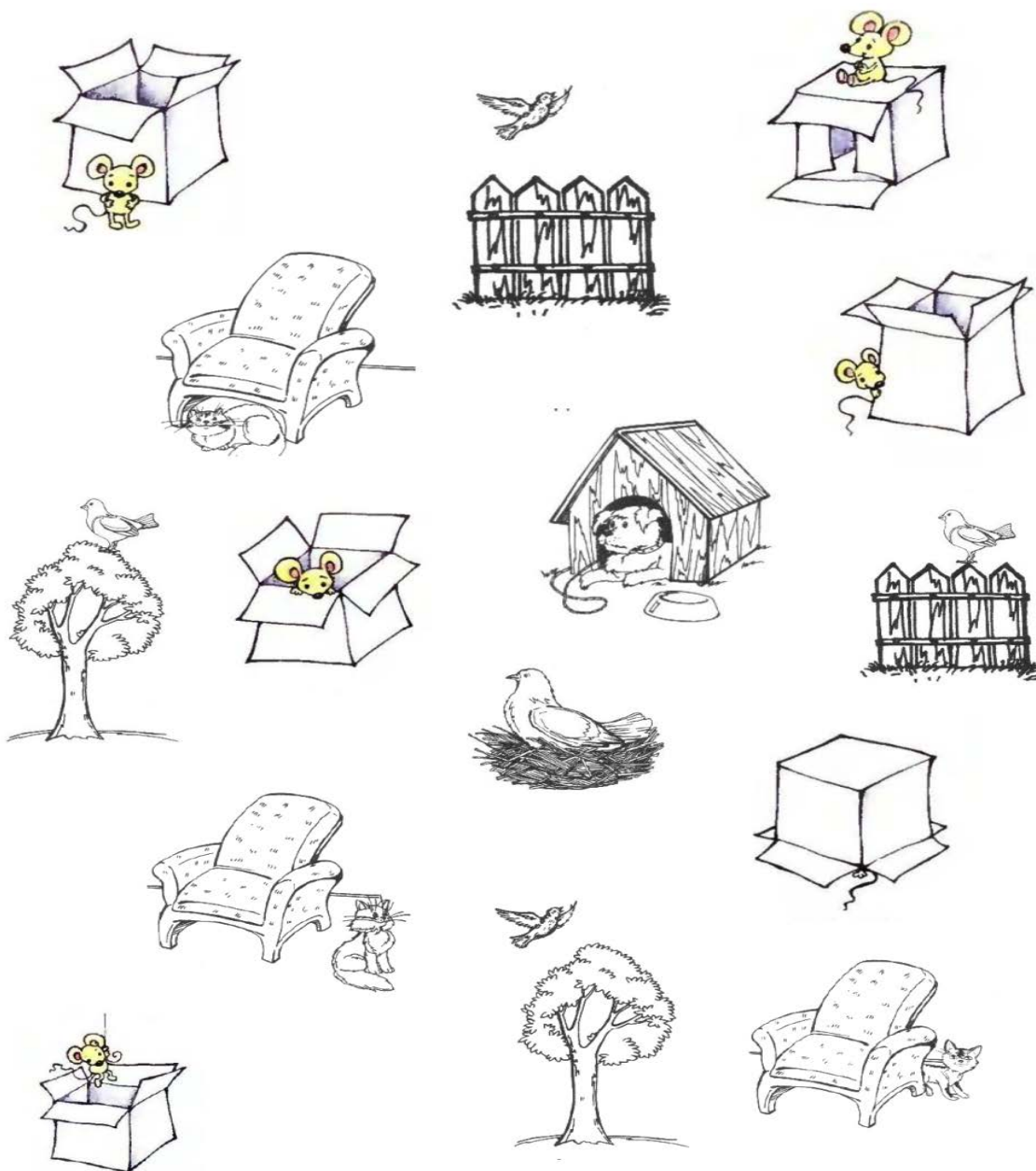
Кошку **ПОД** креслом.

Собаку **В** будке.

Птичку **НА** дереве.

Кошку **ЗА** креслом.

Мышку **НАД** коробкой.



Задание 7 (на употребление предлогов В, НАД, НА, ПОД, ОКОЛО, ПЕРЕД, ИЗ-ЗА, ИЗ, ИЗ-ПОД).

Найди всех птичек и расскажи где они находятся?

Найди всех мышек и расскажи где они находятся?

Найди всех кошек и расскажи где они находятся? (В ответах на вопрос ребенок должен использовать предлоги **В, НАД, НА, ПОД, ОКОЛО, ПЕРЕД, ИЗ-ЗА, ИЗ, ИЗ-ПОД**).

При подборе дидактического материала в представленных методических рекомендациях использован картинный материал из пособий: Боровская, И.К., Ковалец, И.В. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития. Ч. 1./ И.К. Боровская, И.В. Ковалец. - М.:ВЛАДОС, 2004. – 36 с. :ил.; Мазанова, Е.В. Учусь не путать буквы. Альбом 1./Е.В. Мазанова. – М.: ГНОМ и Д, 2006 – 32 с. ил.; Петерсон, Л.Г. Игралочка. Математика для детей 4-5 лет. Ч.2./Л.Г. Петерсон, Е.Е. Кочемасова. – М.: БИНОМ, 2017. – 96 с. :ил.; Петерсон, Л.Г., Холина, Н.П. Раз – ступенька, два – ступенька... Математика для детей 5-6 лет. Ч. 1. /Л. Г. Петерсон, Н.П. Холина. – М.: Ювента, 2015. – 64с. :ил. [22, 139, 156, 157].

Мы считаем, что используя наши методические рекомендации в такой последовательности при работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня более успешно будет развиваться понимание и употребление предложно-падежных конструкций с пространственным значением.

Выводы по главе 2:

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад №47» г. Красноярск. В исследовании приняло участие 2 группы детей. Первую контрольную группу (КГ) составили 10 детей в возрасте 5-6 лет с нормальным речевым развитием. Вторая - экспериментальная группа (ЭГ) была сформирована в количестве 10 детей с логопедическим заключением: ОНР III уровня. Таким образом, в исследовании было охвачено 20 дошкольников в возрасте от 5 до 6 лет.

Для проведения констатирующего эксперимента нами была составлена методика, направленная на выявление механизмов употребления предложно-

падежных конструкций с пространственным значением и владение ими детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Комплексность методики заключается в изучении речи с разных сторон, т.е. рассмотрены речевые и неречевые предпосылки речи.

Основной методикой в нашем исследовании, для проведения констатирующего эксперимента является методика Л.А. Брюховских, направленная на исследование *психологической базы речи*, методика М.М. Семаго и Н.Я. Семаго для исследования сформированности пространственных представлений на уровне понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов, на рекомендации А.В. Мамаевой и О.Б. Иншаковой для проведения индивидуального обследования грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста. Представленные методики были нами модифицированы. Самостоятельно разработаны параметры и критерии оценивания предлагаемых заданий, протоколы обследования детей, подобран картинный материал.

Диагностический комплекс включает в себя 4 блока, состоящих из заданий:

Блок I. Исследование пространственного гнозиса, праксиса, пространственных и квазипространственных представлений.

Блок II. Обследование понимания и употребления предлогов

Блок III. Обследование употребления предлогов с опорой на картинки.

Блок IV. Оценка развития понимания предложно-падежных конструкций.

Проведен количественный и качественный анализ результатов в каждой группе детей, и сравнительный анализ результатов двух исследуемых групп.

Сделаны следующие выводы:

Анализ результатов констатирующего эксперимента, выявил, что у

большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается недоразвитие пространственных и квазипространственных представлений, что проявляется в снижении умения ориентироваться в схеме собственного тела, в сложности ориентации право – левосторонней асимметрии пространства, в недостаточном понимании предлогов с пространственным значением, в неумении устанавливать пространственные отношения предметов, а также в трудностях понимания расположения геометрических фигур на листе бумаги.

Исходя из представленных выводов нами были составлены дифференцированные методические рекомендации по формированию понимания и употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в соответствии с учетом формирования понимания предлогов в онтогенезе и в соответствии с выявленным уровнем сформированности предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Приведены примеры упражнений.

Эффективность логопедической работы по преодолению нарушений логико-грамматических структур языка достигается при условии целенаправленной работы по формированию пространственного гнозиса, пространственных представлений и других психических процессов.

Целенаправленная работа по формированию пространственных представлений способствует развитию и коррекции не только речевых процессов, но и познавательных способностей детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование посвящено проблеме изучения особенностей употребления и формирования предložно-падежных и других сложных логико-грамматических конструкций детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной изученностью специфики усвоения детьми с речевой патологией предлогов с пространственным значением.

Психологической основой понимания и овладения сложными логико-грамматическими структурами языка является сформированность пространственного восприятия, пространственных и квазипространственных представлений, что является базовыми составляющими психологической основы речи (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и др.).

Система выражения пространственных отношений в грамматическом строе русского языка сложна, и наиболее продуктивным ее компонентом являются предložно-падежные конструкции, овладение которыми представляет для детей с речевыми нарушениями особые трудности (О.Е. Грибова, Н.С. Жукова, Л.С. Спирина, Е.Ф. Соботович, С.Н. Шаховская и др.).

Специфические особенности предložных конструкций как сложных логико-грамматических конструкций детей с ОНР III уровня в специальной литературе представлены неполно, имеющиеся сведения характеризуют их как результат недостаточной речемыслительной деятельности или степени сформированности лексико-грамматических средств (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова, Л.С. Цветкова, И.А. Зимняя, Л.А. Чистович и др.).

Теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что для сложных логико – грамматических структур языка, кроме

психологических предпосылок полноценного протекания процесса понимания (определенный запас знаний и представлений о предмете сообщения, владение лексико-грамматическими средствами языка), непременным условием является сформированность пространственных и квазипространственных представлений (Б.Г. Ананьев, М.В. Вовчик-Блаkitная, А.А. Люблинская, А.В. Семенович).

У большинства детей с речевыми нарушениями отмечается недоразвитие или несформированность пространственных представлений и понимания сложных логико-грамматических структур языка. В ряде случаев дети не только затрудняются в понимании и употреблении грамматических конструкций, обозначающих пространственные отношения, но также не могут определить правую и левую стороны тела или предмета, испытывают трудности при ориентировке в окружающем пространстве. Это создает дополнительные специфические трудности в коррекции речевых нарушений, ведет к отставанию в развитии общих познавательных способностей и высших психических функций.

Актуальность проведенного исследования связана с трудностями усвоения детьми с ОНР одного из важнейших разделов работы над грамматическим строем - формирования предложно-падежных конструкций с пространственным значением. Своевременная и целенаправленная коррекция нарушений грамматических форм у данной категории дошкольников является одним из важнейших условий их речевого развития, обеспечения готовности к школьному обучению, предупреждения вторичных отклонений в развитии этих детей.

На основании рассмотренных научных данных и в соответствии с задачами исследования нами было проведено сравнительное исследование процесса понимания и употребления предложно – падежных конструкций с пространственным значением у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детьми с сохранной речевой деятельностью. Данное

исследование осуществлялось с целью выявления специфических трудностей, возникающих в процессе понимания и употребления сложных логико-грамматических конструкций.

По результатам проведенного анализа литературных источников по теме исследования был составлен диагностический комплекс и проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали две группы детей. Первую КГ составили 10 детей в возрасте 5–6 лет с нормальным речевым развитием. Вторая, ЭК была сформирована в количестве 10 детей с логопедическим заключением: ОРН III уровня.

Были определены направления исследования:

- исследование пространственного гнозиса, праксиса, пространственных представлений (психологической базы речи);
- исследование сформированности пространственных представлений на уровне понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов.

Итоговый анализ результатов экспериментального обследования позволяет сделать следующие выводы:

1. У детей старшего дошкольного возраста с ОРН III уровня были выявлены специфические особенности понимания сложных логико-грамматических конструкций, обусловленных недостаточным уровнем сформированности пространственных представлений.

2. Степень недоразвития пространственных представлений взаимосвязана с выраженностью нарушений понимания сложных логико-грамматических структур языка.

3. Изучив и сравнив показатели выполнения заданий детьми КГ и ЭК, мы установили, что для детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием характерным являлось отсутствие ошибок в понимании и владении логико-грамматическими структурами языка, высокий и средний уровень выполнения заданий: высокий уровень выполнения заданий

составил 50%, средний уровень – 36,2%). Для дошкольников с ОНР III уровня типичным было нарушение понимания логико-грамматических конструкций, и частым являлся средний и низкий уровень выполнения заданий: низкий уровень выполнения заданий составил 30%, средний уровень – 57,5%, у остальных 12,5% высокий уровень.

4. Оптико-пространственная ориентировка в схеме собственного тела, относительно других предметов на примере пространственных предлогов сохранены у дошкольников с нормальной речью и не сформированы у детей с речевым недоразвитием.

5. Недоразвитие понимания сложных логико-грамматических структур языка является следствием несформированности базовых пространственно-временных представлений.

6. Дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня не осознают смысловую значимость предлогов, особенно позднего онтогенеза. Они не видят связи предлогов с флексиями, не выделяют предлоги как отдельные слова, пропускают их в устной речи, смешивают значения отдельных предлогов: *над - под, на - над, под - из-под, из - из-за, за – из-за, сквозь- через, по*.

У детей с нормальным развитием речи отмечались незначительные ошибки при выполнении предложенных заданий.

Таким образом, выявлены качественные и количественные особенности сформированности пространственного гнозиса, пространственных представлений, понимания сложных логико-грамматических структур языка у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

На основании анализа результатов констатирующего эксперимента нами были составлены дифференцированные методические рекомендации по формированию понимания и употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в

соответствии с учетом развития этих представлений в онтогенезе и в соответствии с выявленным уровнем сформированности предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, предложены примеры упражнений.

Таким образом, гипотеза исследования доказана, поставленные задачи выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов, Р.И. Лингвистическая география и структура языка //Вопросы лингвистической географии. - М., 1962. - С. 26-33.
2. Айвазян, С.А., Буштабер, В.М., Енюков И.С. Прикладная статистика: Классификация и снижение размерности: Справ, изд. - М.: Финансы и статистика, 1989 - 607 с.
3. Айвазян, С.А., Енюков, И.С., Мешалкин, Л.Д. Исследование зависимостей: Справ, изд. М.: Финансы и статистика, 1985.- 487 с.
4. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова.- 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.- 279 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
5. Ананьев, Б.Г. Пространственное различение - Л.: ЛГУ, 1955. – 188 с.
6. Ананьев, Б.Г., Рыбалко, Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей.- М.: Просвещение, 1964. -304с.
7. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. - М.: Едиториал УРСС, 2004.-383с.
8. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл. - М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 384 с.
9. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей. - М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
10. Афифи, А. Статистический анализ: подход с использованием ЭВМ. Пер. с англ. - М.: Мир, 1982.-488 с.
11. Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. - М.: Теревинф, 2002.-144 с.
12. Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. пособие - М.: Издательский центр «Академия», 2003.- 64 с.
13. Ахутина, Т. В., Яблокова, Л. В., Полонская, Н. Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Под ред. Е. Д. Хомской и В. А. Москвина. – М.; Оренбург, 2000. – С. 85–92.

14. Безрукова, Е.З., Забрамная, С.Д. Психологическое изучение умственно отсталых школьников-Свердловск: Урал. гос. пед. ин-т. -1974. -79 с.
15. Безрукова, С.А. К вопросу о формировании лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР /С.А. Безрукова // Логопед в детском саду, 2007. - № 6. - С. 40-52.
16. Белоусов, В.Н., Ковтунова, И.И., Кручинина, И.Н. Краткая русская грамматика. - М.: Рус. яз., 1989.-639 с.
17. Бенилова, С.Ю. Патогенетические подходы к комплексному лечению нарушений речи у детей и подростков с последствиями органического поражения центральной нервной системы - М.: Прометей; Книголюб, 2003 – 32 с.
18. Бернштейн, Н.А., Файнгенберг, И.М. Физиология движений и активности.- М.: Наука, 1990.-494 с.
19. Бессонова, Т.П., Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. 4.2: Словарный запас и грамматический строй - М.: Аркти, 1998 - 64с.
20. Блажев, Б.И. Употребление конструкций направления и места в современном русском языке.- София: «Народна просвета», 1975. – 359 с.
21. Бондарко, А.В. Функциональная модель грамматики. (Теоретические основы, итоги и перспективы) // Язык и речевая деятельность - СПб., 1998. - Т. 1. - С. 17-32.
22. Боровская, И.К., Ковалец, И.В. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития. Ч. 1./ И.К. Боровская, И.В. Ковалец. - М.:ВЛАДОС, 2004. – 36 с. :ил.
23. Боскис, Р.М., Левина, Р.Е. Основы компенсации дефектов у аномальных детей // Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2т. - М.: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002.- Т.1, С. 471-475.
24. Боскис, Р.М., Коровин, К.Г., Синяк, В.А. Формирование грамматического строя у тугоухих учащихся.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955.- 335 с.
25. Бояров, А.П. Глагольные словосочетания с пространственным значением в современном русском литературном языке: автореф. дис.... канд. филол. наук. - М., 1955.-15 с.

26. Брюховских, Л. А. Некоторые подходы к разработке алгоритма комплексной диагностики как основы психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией в процессе инклюзии / Л.А. Брюховских // Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования. – 2014. – № 11–12. – С. 25–28.
27. Брюховских, Л. А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / Л. А. Брюховских. – Красноярск, 2015. – 184 с.
28. Брюховских, Л. А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития / Л. А. Брюховских // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2015. – № 3. С. 150–154.
29. Брюховских, Л. А. Влияние пространственного фактора на формирование звукового анализа и синтеза детей с общим недоразвитием речи / Л. А. Брюховских, О. А. Дмитриева // Сибирский вестник специального образования. – 2017. – № 1 (19). – С. 22–25.
30. Бурденюк, Г.М., Григорьевский, В.М. Языковая интерференция и методы ее выявления.- Кишинев, 1978. – 237 с.
31. Буслаев, Ф.И. Историческая грамматика.- М: Уч. пед. изд., 1959.- С. 473.
32. Быстрова, Г.А., Сизова, Э.А., Шуйская, Т.А.. Логопедические игры и задания.- СПб.: КАРО, 2002.-96 с.
33. Валгина, Н.С., Розенталь, Д.Э., Фомина, М.И. Современный русский язык: Учебник для вузов.-6-е изд., перераб. и доп.- М.: Логос, 2001.- 528 с.
34. Вассерман, Л.И., Дорофеева, С.А., Меерсон, Я.А. Методы нейропсихологической диагностики: Практ. рук.- СПб.: Строй лес. печать, 1997 – 303 с.
35. Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики. Т.1. М.: Уч. пед. изд., 1938.- С. 411-523.

36. Велкова, Д.П. Нарушения пространственного анализа и синтеза при локальных поражениях головного мозга: дис. . . . канд. псих, наук 19.00.04. - М., 1990 - 222 с.
37. Венгер, Л. А., Выготская, Г.Л., Леонгард, Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. - М.: Просвещение, 1972. – 143 с.
38. Венгер, Л.А. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками: Сб. ст. 1 Под. ред. Л.А. Венгера. - М.: ИНТОР, 1996.- 128 с.
39. Винарская, Е.Н., Пулапов, А.М. Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. - Ташкент: Медицина, 1973 – 130 с.
40. Виноградов, В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. Учеб. пособие для вузов. -4-е изд. - М.: Рус. яз., 2001.- 717 с.
41. Владимирский, Е.Ю. Система предложно-падежных конструкций с пространственным значением в современном русском языке: дис. . . . канд. пед. наук: 13.00.01-М., 1972.-645 с.
42. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи.- М.: Педагогика, 1990.- 187 с.
43. Волкова, Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г. А. Волкова. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. – 45 с.
44. Волкова, Г. Л. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи / Г. А. Волкова. – СПб.: Сайма, 1993. – 21 с.
45. Воробьева, В.К. Развитие связного высказывания учащихся с моторной алалией. Обучение и воспитание детей с нарушениями речи: Сб. научн. тр. / Отв. ред. В.И. Селиверстов - М.: МГПИ им. Ленина, 1982.- С. 20-31.
46. Воронова, А.П. Диагностика и профилактика нарушений письма у детей с речевой патологией.- СПб.: Издательство «Образование», 1993 – 100 с.
47. Востоков, А.Х. Русская грамматика. - 2-е изд.- СПб., 1867.- С. 166.
48. Всеволодова, М.В., Владимирский, Е.Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке.- М.: Русский язык, 1982.- 262 с.

49. Выготский, Л.С. Основы дефектологии.- СПб.: Издательство «Лань», 2003 – 656 с.
50. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание и бессознательное: Собр. тр./ Текстологический комментарий И.В. Пешкова, Издательство «Лабиринт», М., 2001.-368 с.
51. Выготский, Л.С. Психология и учение о локализации психических функций // Собр. соч.: В 6т - М., 1982.-Т.1.-487 с.
52. Гак, В. Г. Высказывание и ситуация // Гак В. Г. Языковые преобразования. М., 1998. Глава 5. С. 352-365.
53. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственного развития.- М.: Просвещение, 1985.-189 с.
54. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: Сб. ст.; ред. колл. Б. Г. Ананьев. - М., 1959.- Т.1.-С. 441-469.
55. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.- 471 с.
56. Глозман, Ж.М. Нейропсихологический и нейролингвистический анализ грамматических нарушений речи при разных формах афазии: дис.... канд. псих. наук: 19.00.04. -М., 1974. – 184 с.
57. Глухов, В.П. Формирование пространственного воображения и речи у детей с ОНР в процессе предметно-практической деятельности // Коррекционно - развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. - М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина.-1987 - С. 40-50.
58. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М.: АРКГИ, 2002. -144 с.
59. Гозова, А.П. Психология трудового обучения глухих: автореферат дис... д-ра псих. наук. - М., 1977.- 36 с.
60. Головчиц, Л.Р. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. - М.: Владос, 2001. – 304 с.

61. Гордеев, Ю.М. Система направительных отношений в конструкциях с глаголами движения в русском языке // Синтаксические связи в русском языке: Сб. тр. Дальневост. ун-та - Владивосток, 2002. - С. 53- 54.
62. Горелов, И.Н., Седов, К.Ф. Основы психолингвистики - М.: Лабиринт, 1998 – 252 с.
63. Греч, Н.И. Практическая русская грамматика. - 2-е изд. СПб., 1834.- С. 215.
64. Грибова, О.Е. Правильно говорит ваш ребенок и надо ли идти к логопеду? - М.: ВЛАДОС, 2003.-24 с.
65. Грибова, О.Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи: (в начальных классах школ для детей с тяжелыми нарушениями речи): дис... канд. пед. наук: 13.00.03. - М., 1990. – 217 с.
66. Гриншпун, Б.М., Селиверстов, В.И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. -1988.- №3 - С. 81-84.
67. Гуменная, Г.С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи // Теория и практика коррекционного обучения. - М., 1991. - С. 41-72.
68. Гуменная, Г.С., Барменкова, Т.Д. Особенности воспроизведения текстового сообщения детьми с недоразвитием речи // Психолингвистика и современная логопедия.- М., 1997.-С. 179-192.
69. Гуровец, Г.В., Давидович, Л.Р., Пересторонина, Л.П. Динамика речевых нарушений и вопросы социальной адаптации детей с моторной алалией // Речевые расстройства у детей и методы их устранения. - М., 1978.- С. 23-41.
70. Давидович, Л.Р., Резниченко, Т.С. Ребенок плохо говорит? Почему? Что делать? Коррекционно-педагогическая работа с неговорящими детьми. Развитие у детей речевых возможностей, языковой способности. - М.: Гном и Д, 2003. – 109 с.
71. Данилова, Л.А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом.- М.: Медицина, 1977.- 117 с.
72. Дунаева, З.П. Особенности пространственных представлений у детей с ЗПР и методы коррекции: автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 1980. – 22 с.

73. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи): Пособие для логопедов. - М.: Просвещение, 2001. -112 с.
74. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. – 160 с.
75. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - Екатеринбург: ЛИТУР, 2000 – 320 с.
76. Жукова, Н.С. Отклонения в развитии детской речи.- М.: «Гуманитарий», 1994.- 128 с.
77. Жукова, Н.С. Формирование устной речи. - М.: «Гуманитарий», 1994 – 94 с.
78. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию. - М.: Новая школа, 1998. – 63 с.
79. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику. - М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000.-382 с.
80. Залевская, А.А. Проблемы психолингвистики Уч. пособие. - Калинин, 1983. - С. 59-116.
81. Засорина, Л.Н. Грамматика локативных словосочетаний русского языка (проблема синонимии предлогов и наречий): автореф. дис.... д-ра филол. наук. М., 1977.-43 с.
82. Зикеев, А.Г. Практическая грамматика на уроках русского языка: Учеб. - метод, пособие для работы с уч-ся 4-7 кл. спец. (коррекционных) образоват. учреждений: В 4ч.- М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. - 4.4: Служебные части речи: предлог, союз, частица. Междометие. – 256 с.
83. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. - М.: Академия, 2000. – 198 с.
84. Зимина, И.А. Формирование предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы специальной педагогики и специальной психологии. - М., 1999. - С. 47-52.
85. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский псих.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

86. Золотова, Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 440 с.
87. Ибаньес, Р.Т. Формирование пространственной ориентировки у умственно отсталых дошкольников: автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1991. – 15 с.
88. Ипполитова, М.В. Формирование предложно-падежных конструкций в речи учащихся с церебральным параличом //Дефектология. -1986. - № 2. - С. 59-63.
89. Карпова, С.Н., Колобова, С.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. - М., 1978.-165 с.
90. Касал, Л.Н. Особенности формирования пространственных представлений у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис...канд. пед наук. - М., 1990. – 17 с.
91. Киселева, В.А. Комплексное исследование детей со стертой дизартрией //Логопедия: методические традиции и новаторство. - М.: Издательство Московского социально-психологического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. - С. 39-50.
92. Клобуков, Е.В. Семантика падежных форм в современном русском литературном языке: Введение в методику позиционного анализа. - М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 119 с.
93. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия. - М.: «Институт общегуманитарных исследований», 2001. – 96 с.
94. Козырева, О.А. Логопедические технологии: учебное пособие для студентов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2014.-304 с.
95. Кок, Е.П. Зрительные агнозии. Синдромы расстройств зрительного гнозиса при односторонних поражениях височно-затылочной или теменно-затылочной области правого или левого полушария большого мозга: автореф. дис.... д-ра мед. наук. - М., 1968. – 15 с.
96. Колповская, И.К., Спирина, Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения // Хрестоматия по логопедии. - М.: ВЛАДОС, 1997. - Т.2.-С. 439-456.

97. Кони́на, М.М. Некоторые вопросы обучения детей 3-5 лет грамматически правильной речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Под ред. М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной. - М.: Издательский центр "Академия", 2000. - С. 283-290.
98. Конституция Российской Федерации: офиц. текст.- М.: Маркетинг, 2001.- 39с.
99. Корнева, Г.Г. Логопедическая работа по формированию приглагольных словосочетаний (предлог, существительное, управляемое глаголом) в речи умственно отсталых дошкольников: автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 1981 – 21с.
100. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи./ Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. - М.: Секачев В.Ю., Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160 с.
101. Красовская, О.А. О нарушениях зрительных перцептивных функций при очаговых поражениях в детском возрасте // Всесоюзная конференция по организации неврологической и психиатрической помощи детям. - М., 1980. - С. 70-77.
102. Крейдлин, Г.Е., Поливанова, А.К. О лексикографическом описании служебных слов русского языка в национальной школе // Русский язык в национальной школе. -1987. -№1.- С. 5-11.
103. Кузьмина, Т.В., Владимиров, А.Д. Нарушение нейродинамических характеристик зрительного восприятия при поражении срединных структур мозга // А. Р. Лурия и современная психология. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 193-207.
104. Кукушкина, О.И. Развитие пространственных представлений у глухих школьников: Метод, письмо. - М.: Ленинградский восстановительный центр ВОГ., 1989. – 42 с.
105. Курилович, Е. Очерки по лингвистике. Сборник 74 статей. - М.: Изд-во иностр. лит., 1962.-456 с.
106. Лаврик, М.С. Формирование синтаксического строя речи дошкольников // Развитие речи дошкольника: Сб. научн. тр. - М., 1990. -137 с.

107. Лакин, Г.Ф. Биометрия: Учебное пособие для биол. спец. вузов. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Высш. шк., 1990. – 352 с.
108. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе: дис...д-ра пед. наук: 13.00.03.- Л., 1988.-421 с.
109. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. - СПб.: СОЮЗ, 1998. – 224 с.
110. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб.: Изд-во «Союз», 2001. – 224 с.
111. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. - М.: АПН РСФСР, 1961.-С. 5-297.
112. Левина, Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р. Е. Левина. – М.: Изд-во министерства просвещения РСФСР. – 1951 – 121 с.
113. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М.: Просвещение, 1968. – 133 с.
114. Левицкий, В.В., Стернин, И.А. Экспериментальные методы в семасиологии. - Воронеж, 1989.-193 с.
115. Левченко, И.Ю., Приходько, О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. -192 с.
116. Леденев, Ю.И. Неоднозначные слова как средства оформления синтаксических конструкций, связей и отношений // Неоднозначные слова как средства оформления в синтаксисе. - Ставрополь, 1988. - С. 3-20.
117. Лезина, Л.Н. Особенности пространственной ориентировки умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста //Дефектология. -1989. - №6. - С. 65-73.
118. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1997. -287 с.

119. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Изд. 2-е, стереотипное. - М.: Едиториал УРСС, 2003.- 248 с.
120. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
121. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. - М.: АПН РСФСР, 1959. - 495с.
122. Леушина, Л.И., Невская, А.А., Павловская, М.Б. Сравнительное исследование закономерностей зрительного опознания в правом и левом полушариях // Сенсорные системы: Сенсорные процессы и асимметрия полушарий / АН СССР, Отд-ние физиологии. - Л.: Наука, 1985. - С. 21-36.
123. Леушина, Н.Н. Зрительное пространственное восприятие. - Л.: Наука, 1978. – 174 с.
124. Липакова, В.И., Логинова, Е.А., Лопатина, Л.В. Дидактическое пособие для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «Союз», 2001. -45 с.
125. Лихоледова, Л.Н. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с амблиопией и страбизмом в дошкольном возрасте: автореф. дис.... канд. пед. наук - Екатеринбург, 1998. – 16 с.
126. Лобачева, Е.К. Развитие пространственных представлений в системе коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи // Логопедия: методические традиции и новаторство. - М.: Издательство Московского социально-психологического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. - С. 152-159.
127. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак-в / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
128. Ломоносов, М.В. // Полн. Собр. Соч. - М., Л., 1952, Т.7. - С 572.
129. Ломтев, Т.П. Предложение и его грамматические категории/ Вступ. Ст. Л.А. Новикова. Изд. 2-е, стереотипное. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 200 с.

130. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. - М.: Педагогика, 1989 – 100 с.
131. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. - 3-е изд. - М.: Изд-во МГУ, 2000. – 500 с.
132. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
133. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейропсихологические исследования Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
134. Лурия, А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд. - М.: Изд-во МГУ, 1998.-336 с.
135. Лурия, А.Р., Правдина-Винарская, Е.Н., Ярбус, А.Л. К механизмам следящих движений взора и их патологии II Вопросы психологии. -1961. - № 5. - С. 159-172.
136. Лыков, В.М. Речевые расстройства у детей. - М.: ЦНИИСП, 1975. – 35 с.
137. Люблинская, А.А. Овладение пространственными отношениями у ребенка дошкольного возраста // Проблемы психологии.- Л.: ЛГУ. -1948. - С. 67-74.
138. Люблинская, А.А. Роль речи в развитии зрительного восприятия у детей // Вопросы детской и общей психологии. - М.: АПН РСФСР. -1954. - С. 3-30.
139. Мазанова, Е.В. Учусь не путать буквы. Альбом 1/ Е.В. Мазанова. – М.: ГНОМ и Д, 2006 – 32 с. ил.
140. Маляр, Т. Н. Пространственно-дистанционные предлоги и наречия в русском и английском языках / Т. Н. Маляр, О. Н. Селиверстова. – München: Sagner, 1998. – 345 с.
141. Мамаева, А.В. Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. пособие для студентов/ Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2013 – в 2 ч.
142. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). - М.: «Комплекс-центр», 1993. – 198 с.

143. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). - М.: ВЛАДОС, 1997.-304 с.
144. Мастюкова, Е.М. О нарушении гностических функций у учащихся с тяжелыми расстройствами речи //Дефектология. -1976. - №1. - С. 13-17.
145. Мастюкова, Е.М., Ипполитова, М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. - М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
146. Медведева, Т.Н. Система предлогов в русской диалектной и литературно-разговорной речи (функциональный аспект): автореф. дис... канд. филол. наук. Саратов. гос. пед ун-т. - Саратов, 1999. – 16 с.
147. Меерсон, Я.А. Нарушения зрительного гнозиса при локальной патологии левого и правого полушарий головного мозга // Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга: Сб. тр. АН СССР, НИИ эволюц. физиологии и биохимии им. И.М. Сеченова. - М.: Наука, 1986. - С. 71-80.
148. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. - 3-е изд., доп. - М.: АРКГИ, 2003.- 240 с.
149. Микляева, Ю.В. Формирование семантической стороны речи в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (на примере предложно-падежных конструкций): автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 2003. – 18 с.
150. Невская, АА, Леушина, Л.И. Асимметрия полушарий головного мозга и опознание зрительных образов / АН СССР, Ин-т физиологии им. И.П. Павлова. - Л.: Наука, 1990.-150 с.
151. Негневицкая, Е.И., Шахнарович, А.М. Язык и дети.-М.: Наука, 1981.-127 с.
152. Осипова, Т.В. Исследование употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня / Т.В. Осипова // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников.

- Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – С. 58-61.
153. Осипова, Т. В. Сформированность предложно-падежных конструкций у детей 5-6 летнего возраста с ОНР III уровня / Т.В. Осипова // The Newman In Foreign Policy №37 (81), июнь-июль 2017 г. - С. 115-117.
154. Парамонова, Л.Д. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. - СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 247 с.
155. Переслени, Л.И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: Психофизиологическое исследование / Л.И. Переслени. - М.: Педагогика, 1984. - 160 с.
156. Петерсон, Л. Г. Игралочка. Математика для детей 4-5 лет. Часть 2 / Л. Г. Петерсон, Е. Е. Кочемасова.- М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017.- 96с.: ил.
157. Петерсон, Л.Г., Холина, Н.П. Раз – ступенька, два – ступенька... Математика для детей 5-6 лет. Ч. 1. /Л. Г. Петерсон, Н.П. Холина. – М.: Ювента, 2015. – 64с. :ил.
158. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении: Учебное пособие. - Изд. 8. Серия Лингвистическое наследие XX века. - М.: Изд-во: Едиториал УРСС, 2001.-432 с.
159. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения в процессе обучения математике. - Адель, 1998. -118 с.
160. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. - М., 1997.
161. Попова, З.Д. Многозначность предложно-падежной формы как результат условий ее употребления // Вопросы лингвистики. -1979.- №4. - С. 8-13.
162. Попова, М.И. Грамматические элементы языка в речи детей дошкольного возраста // Вопросы лингвистики. -1958. - № 4. - С. 16-23.
163. Потемня, А.А. Из записок по русской грамматике: Часть 2 / А. А. Потемня – М.: Книга по Требованию, 2012. – 550 с.

164. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. - М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. – 256 с.
165. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014г. №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5132>
166. Проглядова, Г.А. Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи / Г.А. Проглядова, Е.В. Орос // Педагогика и медицина в служении человеку материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции. гл. ред. С.Ю. Никулина. -2016. - С. 377-381.
167. Проглядова, Г.А. Предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников / Г.А. Проглядова, К.Е. Титова // Уральский научный вестник.- 2016.Т. 7. №1. С.3-16.
168. Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. рекомендации / под ред. А.В. Мамаевой; КГПУ им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2014. - 44 с.
169. Рамзаева, Т.Г. Лингвометодические основы изучения предлогов и предложных словосочетаний в начальных классах школы: - Учебное пособие. - СПб.: Образование, 1997. – 46 с.
170. Рау, М.Ю. Изобразительная деятельность учащихся с нарушениями слуха (1-3 кл.): Кн. для учителя. - М.: Просвещение. -1989. – 140 с.
171. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 256 с.
172. Реброва, О.Ю. Статистический анализ медицинских данных. Применение пакета прикладных программ STATISTICA. - М.: Медиа Сфера, 2002. – 312 с.
173. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи: Учеб. пособие. - Екатеринбург; Урал. гос. пед. ун-т. -1995. – 121 с.

174. Роговой, Б. С. Лингвopsиxологические эксперименты с деграмматикализованными текстами / Б. С. Роговой // Вопросы общего языкознания. Л.: Наука, 1965. – С. 123-127.
175. Розет, И.М. Психология фантазии. - Минск, 1977. – 168 с.
176. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: «Питер», 2004. – 713с.
177. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника. - М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
178. Русская грамматика А. Х. Востокова, по начертанию его же Сокращенной грамматики полнее изложенная полнее изложенная. 2-е изд. СПб., 1867. - С. 189-190.
179. Русская грамматика: В 2-х т. / Н.Ю. Шведова, Е.А. Брызгунова, К.В. Багучан, В.А. Ицкович и др. Т. 2 Синтаксис. - М.: Наука, 1980. -. Т.2. – 709 с.
180. Русский язык: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, Л.П. Крысин и др. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 768 с.
181. Секерина, И. Психолингвистика // Фундаментальные направления современной американской лингвистики: Сборник обзоров. - М., 1997. - С. 231-260.
182. Селиверстов, В.И. "Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: Учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. - 4-е изд., доп. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 208 с.
183. Селиверстов, В.И. Речевые игры с детьми. - М.: Владос, 1994. – 344 с.
184. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: Комплект рабочих материалов / Под общ. ред. М.М. Семаго. - М.: Аркти, 2001.-133 с.
185. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго – М., Айрс-пресс, 2007. – 112 с.
186. Семаго, Н.Я. Формирование представлений о схеме тела. Дошкольный младший возраст. Демонстрационный материал / Н. Я. Семаго – М., Айрис-пресс, 2006. – 157 с.

187. Семаго, Н.Я. Элементарные пространственные представления в речи. Демонстрационный материал / Н. Я. Семаго – М., Айрис-пресс, 2006. – 144 с.
188. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 232с.: ил.
189. Серебренников, Б.А. К проблеме типов лексической и грамматической абстракции. II Вопросы грамматического строя. - М., 1955. - С. 73.
190. Сеченов, И.М. Рефлексы головного мозга. - М.: АПН СССР, 1961. – 99 с.
191. Симерницкая, Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э. Г. Симерницкая. - М. : Изд-во МГУ, 1985. - 190 с. : ил.
192. Скобликова, Е.С. Согласование и управление как способы синтаксической организации слов в русском языке: автореф. дис.... д-ра филол. наук. - Л., 1970. – 35 с.
193. Слобин, Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. - М., 1984. - С. 143-203.
194. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): Учеб. пособие для студентов. - М.: Классик-с стиль, 2003. – 160 с.
195. Соботович, Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. - Киев, 1981.-149 с.
196. Соботович, Е.Ф. Формирование психологических механизмов усвоения грамматики родного языка у детей с моторной алалией. II Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых / Под ред. В.И. Селиверстова, С.Н. Шаховской. - М.-МГПИ, 1981-С. 62-72.
197. Современный русский литературный язык: Учеб. для филол. спец. лед. ин-тов / П.А. Лекант, Н.Г. Гольцова, В.П. Жуков и др.. - 2-е изд., испр. - М.: Высш. шк., 1988.-416 с.
198. Соколова, Н.В. Обучение детей с ФФН и ОНР навыку употребления предложно- падежных форм // Дефектология. -1999. - №1. - С. 55-58.

199. Сохин, Ф.А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: дис... канд. пед. наук (по психологии). - М.: МГУ, 1995. – 177 с.
200. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I - IV классы).- М.: Педагогика.-1980. – 192 с.
201. Ткаченко, Т.А. Логопедическая тетрадь. Формирование лексико-грамматических представлений. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 48 с.
202. Токарева, О.А., Грибова, О.Е. Формирование предложных конструкций у учащихся младших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. // Актуальные проблемы логопедии. - М.: МГПИ им. В.И, Ленина, 1980. - С. 47-52.
203. Усанова, О.Н. К вопросу о психолого-педагогическом исследовании детей с речевыми расстройствами (принципы и методы изучения) // Нарушения речи у детей и взрослых / Под ред. В.И. Селиверстова, С.Н. Шаховской, Ф.А. Самсонова. - М.: МГПИ, 1979-С. 3-10.
204. Усанова, О.Н., Синякова, Т.Н. О состоянии невербального интеллекта при недоразвитии речи // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / Ред. кол. В.И. Селиверстов и др.- М.: Просвещение. -1982. - С. 13-20.
205. Уткин, Д.В. Синонимические словосочетания с пространственным значением в современном русском языке: // Вопросы морфологии и синтаксиса современного русского языка. Новосибирск, 1966.-С. 211-239.
206. Уфимцева, Н.В. Психолингвистические характеристики функционирования категории падежа существительного в русском языке // Психолингвистические проблемы грамматики: Сб. статей / АН СССР, Ин-т языкознания. - М.: НИИ общ. педагогики, 1979. - С. 5-65.
207. Ушинский, К.Д. Собр. Соч. М.: АПН РСФСР. Т.2. - С. 560.
208. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357)

209. Феофанов, М.П. Об употреблении предлогов в детской речи // Вопросы психологии, 1958. - №2. - С. 118-123.
210. Филатова, И.А. Коррекция нарушений речи у дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственного гнозиса: дис... канд. пед. наук: 13.00.03. - Екатеринбург, 1998.-217 с.
211. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дис... д-ра пед. наук в форме науч. докл.: 13.00.03. - М., 2000. – 148 с.
212. Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. - М.: «Издательство Гном и Д», 2000. - 128 с.
213. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. Учеб. пособие для дефектол. фак. / Моск. гос. заоч. пед. ин-т. М.: Б.И., 1991. – 187 с.
214. Фортунатов, Ф.Ф. Избр. труды. М.: Уч. пед. изд., 1956. - С. 170.
215. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
216. Халилова, Л.Б. Психолингвистический подход и его использование в изучении речевых расстройств // Психолингвистика и современная логопедия. - М., 1997. - С. 41-58.
217. Хватцев, М.Е. Логопедия: Работа с дошкольниками. - М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.-258 с.
218. Хомская, Е.Д., Ефимова, И.В., Будыка, Е.В., Еникополова, Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий // Вестник МГУ, сер. 14 «Психология», 1997. – 281 с.
219. Хомская, Е.Д., Гасимов, Ф.М. Особенности пространственной ориентации испытуемых с различными профилями межполушарной асимметрии мозга.- Вестник МГУ, сер. 14 «Психология», 1991.- № 4. - С. 47-52.
220. Царгуш, Л.Э. Пути развития познавательной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием: дис.... канд. пед. наук: 13.00.03. - М., 1986. – 176 с.

221. Цветкова, Л.С. Афазия и восстановительное обучение: Учеб.пособие. - М.: Просвещение, 1988. - 207 с.
222. Цветкова, Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. - М.: Просвещение, 1995. - С. 241- 258.
223. Цветкова, Л.С., Глозман, Ж.М. Аграмматизм при афазии. - М.: МГУ, 1978. – 152 с.
224. Цветкова, Л.С., Пирцхалайшвили, Т.М. Роль зрительного образа в формировании речи у детей с различными формами речевой патологии // Дефектология. -1975. - № 5. - С. 11-18.
225. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб.пособие. - М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
226. Ченцов, Н.Ю. Нарушение пространственных представлений при локальных поражениях мозга в детском возрасте: автореф. дис... канд. психол. наук - М., 1983.- 21 с.
227. Чиркина, Г.В. К методике обучения детей с псевдобульбарной дизартрией // Дефектология. -1973.- № 4. - С. 45-50.
228. Чудинова, Л.М. Приемы активизации речи у алаликов: Хрестоматия по логопедии. / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова - М., 1997. - С. 53-65.
229. Чуковский, К.И. От двух до пяти. - М.: Педагогика, 1990. – 384 с.
230. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка.- 2- е изд.- 1941- С. 504.
231. Шахнарович, А.М. Общая психолингвистика.- М.: Изд-во РОУ, 1995. – 93с.
232. Шахнарович, А.М., Юрьева, Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики на материале онтогенеза речи - М.: Изд-во РОУ, 1990. – 168 с.
233. Шаховская, С.Н., Худенко, Е.Д. Как научить ребенка думать и говорить.- Калининград: Б.Г., 1993. – 25 с.
234. Шаховская, С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1969.-19 с.

235. Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи. Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л.Б. Халиповой. - М., 1997.-С. 240-250.
236. Шаховская, С.Н., Худенко, Е.Д. Планы занятий логопедов в детском саду для детей с нарушениями речи: В 2-х ч. Ч 1, 2. - М.: Всесоюз. ин-т переподготовки и повышения квалификации науч.- пед. и рук. кадров нар. обр. при АПН СССР, 1992.-151 с.
237. Шашкина, Г.Р., Зернова, Л.П., Зиминая, И.А. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240с.
238. Шведова, Н.Ю. Русский язык: Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст / Виноградов, чтения XII - XIII [1981-1982гг.]. - М.: Наука, 1984. – 211 с.
239. Шевченко, С.Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития.- М., 1990. – 79 с.
240. Шиганова, Г.А. Система лексических и фразеологических предлогов в современном русском языке.- Челябин. гос. пед. ун-т. - Челябинск, 2001. – 454 с.
241. Шиф, Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления глухих детей. - М., 1968.- С. 39-40.
242. Шкловский, В.М., Визель, Т.Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии.- М.: «Ассоциация дефектологов», В. Секачев, 2000. - 96 с.
243. Шохор-Троцкая (Бурлакова), М.К. Стратегия и тактика восстановления речи.- М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, В. Секачев, 2001. -432 с.
244. Шумилина, А.Л. Синонимика в кругу глагольно-именных предложных словосочетаний с предлогами у, при, под, около, возле, подле, вблизи // Русский язык в школе. -1961.- № 6. - С.25-30.
245. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность.- Л.: Наука, Ленингр. отд., 1974.-427 с.

246. Юртайкин, В.В. Особенности познавательной деятельности, детей с тяжелой речевой патологией // Уч. записки Тартуского ун-та. Труды по дефектологии. - 1990.-С. 30-45.

247. Ядэшко, В.И. Развитие речи детей от трех до пяти лет: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Под ред. М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной. - М.: Издательский центр "Академия", 2000. - С. 277-283.

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение А***Анамнестические данные на детей
экспериментальной группы*

№	ФИО	ВОЗРАСТ	ГРУППА	ЗАКЛЮЧЕНИЕ
1	А. Матвей	5 лет 10мес.	старшая	ОНР III, дизартрия
2	А. Елизавета	5 лет	старшая	ОНР III, дизартрия
3	В. Владислав	5 лет 8 мес.	старшая	ОНР III, дизартрия
4	Г. Данил	5 лет	старшая	ОНР III, дизартрия
5	К. Богдан	6 лет	старшая	ОНР III, дизартрия
6	К. Соня	6 лет 1мес.	старшая	ОНР III, дизартрия
7	С. Максим	5 лет 8 мес.	старшая	ОНР III, дизартрия
8	У. Артем	5 лет 10 мес.	старшая	ОНР III, дизартрия
9	Ф. Артем	5 лет 10 мес.	старшая	ОНР III, дизартрия
10	Х. Родион	5 лет 2 мес.	старшая	ОНР III, дизартрия

Приложение Б**Протокол логопедического обследования на понимание и
употребление предложно-падежных конструкций детьми
(5-6 лет)**

Дата обследования _____

Ф.И. ребенка _____

Возраст на момент обследования _____

1. ОБСЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ РЕЧИ

*Задание №1. Пробы Хеда. Перекрестная ориентация в схеме
собственного тела*

Ребенку предлагается выполнить задание по вербальной инструкции.

Инструкция:

Покажи левой рукой правый глаз. _____

Покажи правой рукой правое ухо. _____

Покажи правой рукой левое ухо. _____

Задание № 2. Ориентация в схеме собственного тела

Ребенку предлагается выполнить задание по наглядной опоре.

(Задание оценивается только качественно)

Экспериментатор сидит напротив ребенка, сейчас мы с тобой будем играть в игру «Зеркало».

Инструкция: «То, что я буду делать своей правой рукой, ты будешь

делать своей правой рукой (касаюсь ее), а то, что я буду делать левой рукой, ты будешь делать своей левой рукой»:

Одноручные пробы: правая рука вертикально; левая рука горизонтально.

Двуручные пробы: к правой, вертикально стоящей ладони перпендикулярно приставить, левую ладонь. Смена рук.

2. ОБСЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ

Задание №1.

Ребенок должен назвать расположение жука относительно коробка.

- Скажи, откуда выглядывает жук? _____
 - Скажи, где находится жук? _____
 - Скажи, откуда вылезит жук? _____
 - Скажи, где спрятан жук? _____
 - Скажи, на чем сидит жук? _____
-
-

Задание №2

Покажи, где находится жук?

- под* коробком – _____
- между* коробками – _____
- перед* коробком – _____
- на* коробке – _____

за коробком – _____

в коробке – _____

Покажи, откуда выглядывает жук?

из-под коробка – _____

из коробка – _____

из-за коробка – _____

Понимание (проверяется при ошибках в употреблении)

3. ОБСЛЕДОВАНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ С ОПОРОЙ НА КАРТИНКИ

Задание №1.

Ребенку предлагается ряд вопросов, на которые он должен ответить, употребляя пространственные понятия.

– Скажи, как расположен красный треугольник относительно других геометрических фигур? _____

– Скажи, где расположен зеленый ромб? _____

– Скажи, как расположен зеленый круг? _____

– Скажи, как расположен синий квадрат? _____

– Скажи, как расположена желтая звезда? _____

– Скажи, как расположен зеленый крест? _____

Задание №2.

Ребенку предлагается ряд вопросов, на которые он должен ответить, употребляя пространственные понятия.

– Скажи, как расположен синий крест относительно других геометрических фигур? _____

– Скажи, как расположен красный ромб относительно других геометрических фигур? _____

– Скажи, как расположен зеленый квадрат относительно других геометрических фигур? _____

– Скажи, как расположен желтый круг относительно других геометрических фигур? А еще как можно сказать?

Задание №3.

Ребенку предлагается ряд вопросов, на которые он должен ответить, употребляя пространственные понятия.

- Скажи, куда идет кот? _____

– Скажи, где сидит кот? _____

– Скажи, откуда выглядывает кот? _____

– Скажи, где спрятался кот? _____

– Скажи, на чем стоит кот? _____

4. ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Задание №1

Ребенку предлагается ряд вопросов, направленные на понимание пространственных понятий.

Покажи тот предмет, который находится *между* машинкой и мячиком? _____

Покажи, что находится *перед* шкафом? _____

Покажи, что находится *за* шкафом? _____

Покажи, что находится *справа* от елки? _____

Покажи, что находится *слева* от самолета? _____

Покажи, что находится *под* медведем? _____

Покажи, что находится *под* ботинком? _____

Покажи, что находится *над* ракетой? _____

Покажи, что находится *на* верхней полке? _____

Покажи, что находится *на* нижней полке? _____

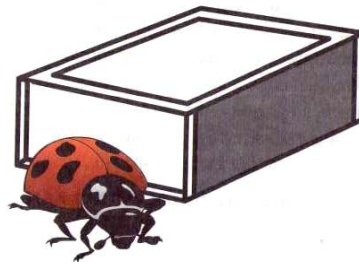
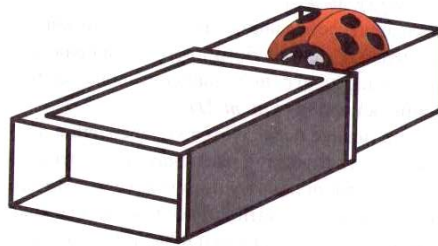
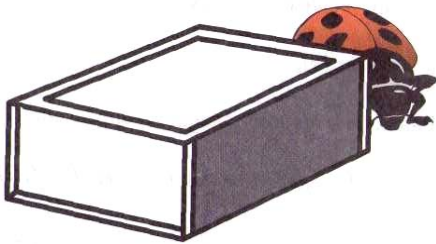
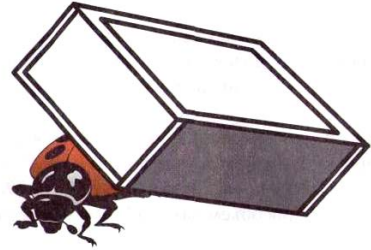
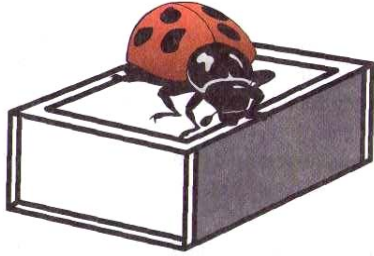
Покажи, что находится *снизу* медведя? _____

Покажи, кто выглядывает *из-за* шкафа? _____

Покажи игрушки *около* шкафа? _____

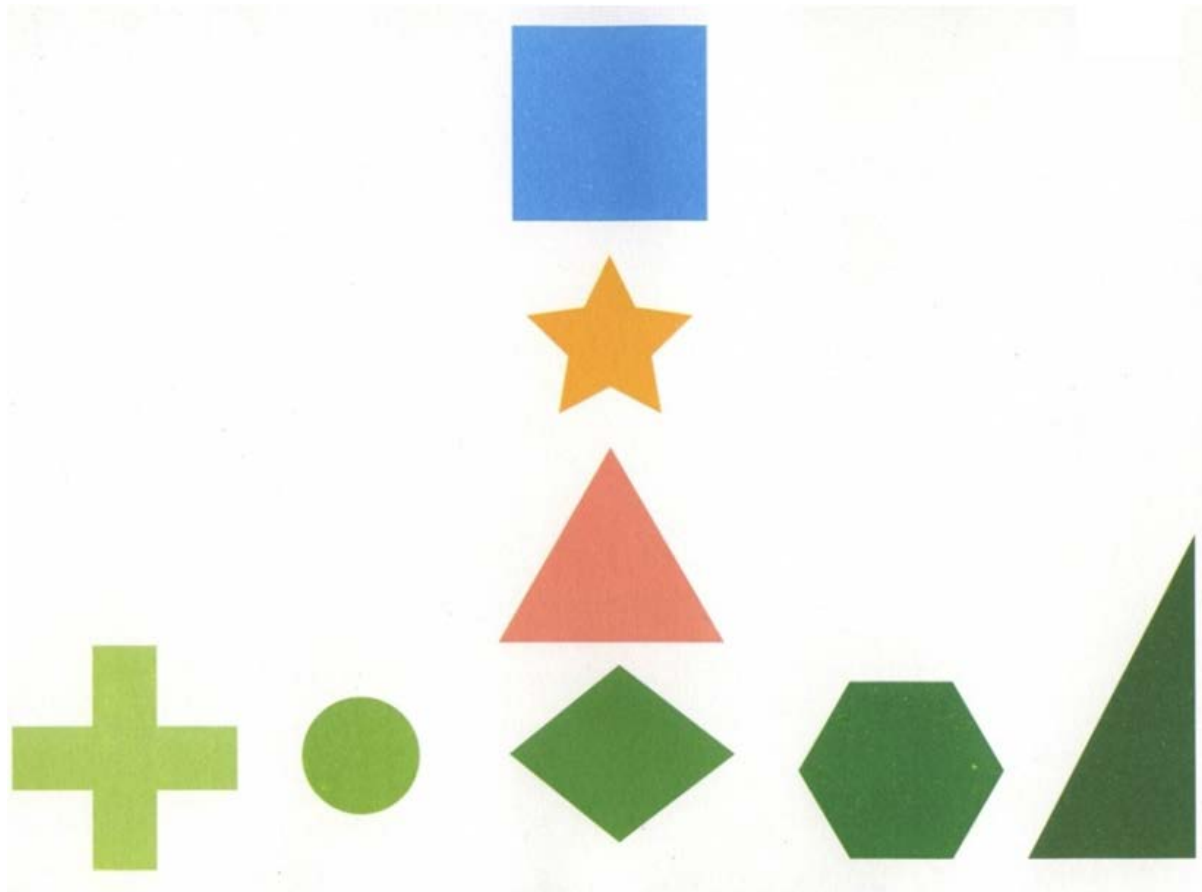
Приложение В

Блок II, задание № 1, задание № 2.



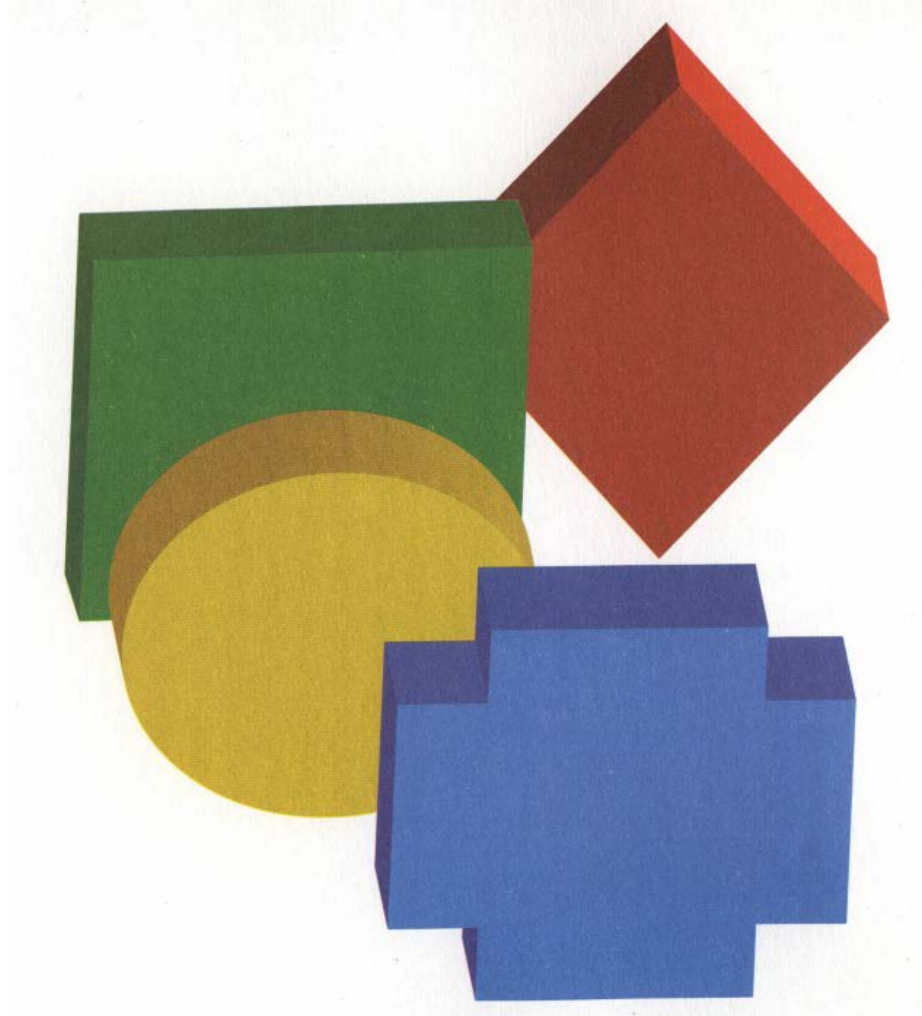
Приложение Г

Блок III, задание № 1.



Приложение Д

Блок III, задание № 2.



Приложение Е

Блок III, задание № 3.



Приложение Ж

Блок IV, задание №1.

