

**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

ПИСКОВАЦКАЯ ЮЛИЯ ВАДИМОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

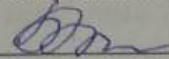
СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ  
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР(III)

направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
направленность (профиль) образовательной программы: Логопедия

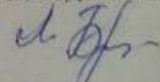
**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ**

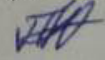
И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики

Кандидат педагогических наук, доцент

 О. Л. Беляева  
«20» июня 2017г.

Руководитель: кандидат педагогических наук,

 доцент Брюховских Л. А.  
Дата защиты «20» июня 2017г.

 Обучающийся Писковацкая Ю.В.  
«13» июня 2017г.

Красноярск

2017

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретическое изучение формирования предложных конструкций у детей с ОНР (III)	6
1.1 Формирование предлогов и пространственных представлений в онтогенезе	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР	18
1.3 Особенности употребления предложных конструкций у детей с ОНР	24
Вывод к главе 1	31
Глава 2 Экспериментальное изучение сформированности предложных конструкций у детей с ОНР	33
2.1 Цель, задачи, методы исследования	33
2.2 Анализ результатов исследования	41
2.3 Содержание логопедической работы по формированию предложных конструкций у детей с ОНР (III)	50
Заключение	58
Список используемой литературы	61
Приложение	63

## ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО, приказ №1155 от 17 октября 2013г.) к детям предъявляются новые требования в их развитии. К школьному возрасту у ребёнка формируются целевые ориентиры. Одним из таких ориентиров является: ребёнок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности. [1]

Содержание программы должно обеспечивать развитие личности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определённые направления развития и образования детей. Одно из направлений это речевое развитие. Оно включает в себя: владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

К сожалению, дети с нарушениями речи не способны в полном объёме овладеть всеми направлениями. У детей с ОНР страдают все структурные компоненты речи, особенно грамматические конструкции.

Они путают и заменяют предлоги, искажают, пропускают или не употребляют их вообще.

Изучению общего недоразвития речи посвящены работы многих исследователей (Р. Е. Левиной; Н. С. Жуковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной; Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой и др.). Авторы выделяют нарушение грамматического строя речи как одно из наиболее важных в

структуре этого речевого нарушения. При этом они отмечают, что грамматические формы словоизменения, словообразования и синтаксиса появляются у детей с ОНР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии.

Характерной особенностью овладения грамматическим строем языка у детей с ОНР является более медленный темп усвоения.

Дети с речевой патологией испытывают трудности и в выборе грамматических средств выражения мысли, и в их комбинировании.

Нарушения формирования грамматических конструкций затрудняют процесс школьного обучения детей, поскольку грамматический строй, по мнению В. В. Виноградова [24], является «организующим центром языка». Своевременная же коррекция данных нарушений речевого развития является необходимым условием готовности детей к усвоению школьных знаний.

В связи с этим, проблема формирования грамматических средств речи у детей с речевыми нарушениями занимает немаловажное место в современной логопедии, вопрос о методике их развития и коррекции является одним из актуальных.

**Объект изучения:** предложные конструкции у старших дошкольников с ОНР (III).

**Предмет исследования:** особенности предложных конструкций у старших дошкольников с ОНР (III).

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что у детей с нарушениями речи будут выявлены особенности понимания и употребления предложных конструкций в речи, которые проявляются в: смешении предлогов, замене предлогов, искажениях, пропусках предлогов, неправильном употреблении окончаний в предложных конструкциях.

**Цель исследования:** изучить состояние сформированности предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР (III) и разработать методические рекомендации.

**Задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать логопедическую, психолого-педагогическую, психолингвистическую литературу по проблеме исследования.

2. Подобрать диагностики для изучения предложно-падежных конструкций.

3. Провести исследование особенностей формирования предложных конструкций у старших дошкольников с ОНР (III).

4. Выявить особенности формирования предложных конструкций у старших дошкольников с ОНР (III).

5. Разработать методические рекомендации по коррекции нарушений предложных конструкций у старших дошкольников с ОНР (III).

Теоретико-методологической основой исследования явились концепция речевой деятельности как сложного системного функционального единства (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия); принципы системного подхода к диагностике и коррекции нарушений речи (Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, В. И. Любовский); теории поэтапного формирования речевой деятельности и коррекции нарушений речи (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин); Концепция о системе языка (В. В. Виноградов, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия).

## **ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ОНР (III)**

### **1.1. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДЛОГОВ И ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ**

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А. Н. Гвоздева, Т. Н. Ушаковой, А. М. Шахноровича, Д. Б. Эльконина и др.[13]

В работах многих авторов описано развитие грамматического строя в онтогенезе: Д. Б. Эльконина, А. Н. Гвоздева, А. М. Шахноровича, Т. Н. Ушаковой и др.

Формирование грамматического строя речи осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения, ребенок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения (значение рода, числа, падежа и др.), так как, прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи ребенок должен овладеть сложной системой грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделить общие правила грамматики на практическом уровне, обобщить эти правила и закрепить их в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Когда появляются новые формы слова, это способствует усложнению структуры предложения, и, наоборот, при использовании определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляется и грамматические формы слов.

В работах А. Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи.[13]

I период - период предложений, состоящих из аморфных слов - корней (от 1 года 3 мес. - 1 года 10 мес.).

Этот период включает два этапа.

I этап однословного предложения;

II этап предложений из нескольких слов - корней.

Первый этап I периода (1 год 3 мес. - 1 год 8 мес.). На этом кратковременном этапе ребенок использует лишь отдельные слова в роли предложения (однословные предложения). Например: «Упала» или «Киса» - в этих высказываниях ребёнок обозначает словом только главный для него член предложения (подлежащее или сказуемое). В речи ребенка лишь небольшое количество слов, которые они используют для выражения своих желаний, потребностей, впечатлений. При этом для уточнения смысла своего высказывания ребенок часто использует жесты, интонацию. Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы, это аморфные слова - корни. В различных предложениях они используются в одинаковом звуковом оформлении, без изменения. Основную часть слов составляют существительные, обозначающие название лиц, предметов, звукоподражания (бух, би-би, му, мяу), лепетные слова (ди, моко).

Второй этап I периода (1год 8мес. - 1год 10 мес.) - этап предложений из нескольких слов - корней.

На этом этапе ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, затем три слова, т. е. в речи ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывания связывая их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной форме. Существительные употребляются либо в именительном падеже единственного числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-ого лица единственного числа повелительного наклонения (дай, неси, пать).

Анализ детских высказываний этого этапа показывает, что дети улавливают из речи окружающих лишь общее содержание, общий смысл слова, выраженный в его лексической основе. Формально – знаковые средства языка не дифференцируются, остаются вне сферы его восприятия. Так, при восприятии различных форм слов (дом, дома, домой, домом и т. д.) ребенок воспринимает лишь общую часть этих слов (дом).

При комбинировании аморфных слов - корней ребенок еще не ставит и не может решить задачу выбора нужной грамматической формы и употребляет одинаковую форму слова в различных словосочетаниях.

II период - период усвоения грамматической структуры предложения (1 год 10 мес. - 3 лет). Этот период состоит из трех этапов:

I этап формирования первых форм слов;

II этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов;

III этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Первый этап II периода (1год 10 мес. - 2 года 1 мес.) характеризуется появлением новых слов. На этом этапе формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении. На этом этапе ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова.

Первыми грамматическими формами существительных являются следующие: формы именительного падежа единственного числа и множественного числа с окончаниями -ы, -и (фонетически всегда и по причине смягчения согласных), формы винительного падежа с окончанием -у (кису, куклу), иногда появляются формы родительного падежа с окончанием -ы (нет кисы), окончание -е для обозначения места, при этом предлог не употребляется.

Первыми грамматическими формами глагола являются: повелительные наклонения 2-ого лица единственного числа (иди, неси, дай), формы 3-ого



лица единственного числа настоящего времени, без чередования в основе (сидит, спит), возвратные и невозвратные глаголы.

К двум годам появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского рода, но без согласования с существительными.

Таким образом, в речи ребенка начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголами изъявительного наклонения (матик играет), некоторые формы управления глаголом (дай кису). Однако в речи ребенка имеется большое количество аграмматизмов.

На этом этапе отличается расширение структуры предложения до 3 - 4 слов (Таня играет кукла).

Второй этап II периода (2 года 1 мес. - 2 года 6 мес.) - этап использования системы флексий для выражения связей слов.

Характерной чертой детской речи на этом этапе является стремление к унификации основы различных форм слова. Вначале отмечается однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, суплетивизма (молотоком, левы, человеки). На этом этапе в детской речи встречается еще много грамматических неточностей. Одни флексии заменяются другими, но в пределах одного грамматического значения.

Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного.

В речи детей наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-ого лица множественного числа), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако в прошедшем времени еще взаимозаменяются формы мужского, женского и среднего рода.

Словоизменение прилагательных еще не усвоено, в речи детей наблюдается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Во множественном числе прилагательные правильно употребляются лишь в именительном падеже. В ряде случаев прилагательные употребляются после существительных.

Личные местоимения уже усвоены. В устной речи детей на этом этапе появляются некоторые семантические простые предлоги: в, на, у, с, но их употребление не всегда соответствует языковой норме, наблюдаются замены предлогов, слияние окончаний.

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5 - 6 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные предложения с союзами.

Третий этап II периода (2 года 6 мес. - 3 лет) - этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе - толе). Но этот период непродолжителен. Научившись выделять и использовать флексию, ребенок затем вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент - предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии.

Отмечается следующая последовательность появления частей речи в развивающейся детской речи:

Существительные – глаголы – прилагательные – местоимения – наречия – числительные – служебные слова.

Как видим, служебные слова (предлоги) появляются позже всех знаменательных частей речи. Очень важно знать, что у русских детей появлению предлогов предшествует период, когда взаимосвязь между словами выражается преимущественно посредством флексии.

По А. Н. Гвоздеву отмечается следующая последовательность усвоения предлогов в онтогенезе: в, на, под, над, из, около, за, у, с, из, перед, между, по, к, до и др.

Как правило, в усложненных формах речи и на усложненном лексическом материале, например при попытке что-то пересказать или рассказать, количество аграмматических построений возрастает. Раньше всего усваиваются предлоги в их первообразном значении для обозначения пространственных отношений. По мере развития речи значения предлогов всё больше и больше детализируются и обогащаются.

На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются аграмматизмы.

Продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных: усвоение окончаний множественного числа -ов, -ами, -ах, падежных окончаний именительного падежа множественного числа -а, -иа (рога, стулья).

На этом этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах.

В речи на этом этапе происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова.

Таким образом, в основном усваиваются многие грамматические формы. Однако в полной мере морфологическая система языка еще не усвоена.

III период (от 3 до 7 лет) - период дальнейшего усвоения морфологической системы.

В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок обладает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами.

В речи детей до 4 лет иногда еще встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении (накóне), тенденции унификации основы

(пени, левы). После 4 лет такого рода окказионализмы исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола (заплатю).

Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление. К шести годам овладевают набором слов обозначающих основные геометрические формы, знают измерение некоторых величин, точно и дифференцированно определяют пространственные отношения. Дети овладевают всеми типами склонения существительных, усваивают основные формы согласования слов. Выделяют части предметов, сравнивают их по общим и частным признакам, усваивают свойства предметов, начинают употреблять слова обозначающие отвлеченные понятия.

Таким образом, к школьному возрасту, ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.[13, 6]

В психологическом словаре пространственные представления рассматриваются как представления о пространственных и пространственно – временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т. д.

Пространственные представления – это деятельность, включающая в себя определённые формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов. Пространственные представления играют большую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека.[20]

Как и другие психические процессы, пространственные представления актуализируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию, которые обеспечивают ориентировку в пространстве, правильную организацию действий в пространстве.

Базой для формирования пространственных представлений является взаимосвязь правого и левого полушарий, а также система координат, которая складывается у ребенка поэтапно в ходе лежания – сидения – ползания – стояния. Формирующиеся функции у ребенка связаны по преимуществу с работой правого полушария. От него зависят зрительно – моторные координации, возможность соотнести движение свертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединить в одно целое и запомнить общее взаиморасположение частей, то есть схватить целостный образ. Левое полушарие решает более сложные задачи, особенно те из них, которых связаны с тонким анализом и речевым опосредованием.

Формирование пространственных представлений является значимой предпосылкой для социальной адаптации ребенка и его дальнейшего обучения в школе. Недостаточно сформированные у ребенка пространственные представления и ориентировки в пространстве напрямую влияют на уровень его интеллектуального развития. Их несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками. Подобные недостатки в развитии проявляются в нарушениях графической деятельности, при чтении, письме, в овладении математическими операциями. [21]

Одной из ведущих тенденций в системе воспитания является рост в группах для детей с общим недоразвитием речи количества воспитанников с комплексными нарушениями, нуждающихся в создании максимально развёрнутой системы специальных условий развития. Значимой стороной этого процесса является развитие пространственных представлений. Большинство базисных психических функций связаны с пространственными представлениями, так как эти представления участвуют в формировании практически всех навыков и функционировании всех сложных процессов. К ним относятся элементарно и сложно организованные движения, восприятие, рисование, речь, в том числе такие ее формы, как письмо и чтение. А. Р.

Лурия утверждал, что для эффективного формирования пространственных представлений помимо содружественной деятельности различных анализаторов нужны и добавочные механизмы, к которым, в первую очередь, относится выделение ведущей руки и овладение системой абстрактных пространственных обозначений (правый, левый, справа, слева и т. д.).[23]

Дети, у которых не сформированы пространственные представления, не употребляют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей и животных. В их речи часто отсутствует предлог над. Дошкольники с ОНР в устной речи затрудняются в дифференциации предлогов к — у, в — на (к дому — у дома, в столе — на столе). Зачастую дети этой категории смешивают предлоги перед — после — за, что является следствием несформированности пространственных отношений, например: «Шкаф стоит после стула» вместо «Шкаф стоит за стулом». Дошкольники испытывают трудности при использовании прилагательных широкий — узкий, толстый — тонкий. Эти прилагательные заменяются обозначениями большой или маленький, например: широкая река — большая река, тонкий стебелёк — маленький стебелёк. В дальнейшем при овладении навыком письма перечисленные трудности приводят к нарушениям письменной речи, патологическую основу которой составляют недостаточность или запаздывание формирования пространственных представлений. Впоследствии это найдет своё проявление в затруднениях при ориентировке в схеме тетрадного листа. Например, при оформлении письменных работ дети долгое время не могут принять и добиться автоматизма при выполнении стандартных требований к их оформлению: пропуск определённого количества строчек или клеточек между работами, выделение «красной строки», соблюдение «полей» тетрадного листа, оформления работы «в два — три столбика», равномерного заполнения тетрадного листа текстом. Закономерные на ранних этапах обучения грамоте ошибки, проявляющиеся в зеркальном написании букв, в норме исчезающие по мере формирования навыка письма, оказываются у детей с

недостаточностью пространственных представлений достаточно стойкими и резистентными к логопедической коррекции. Проблемы появляются при различении сходных в понимании детей описаний (птицы прилетают — птицы улетают, листья опадают — листья прорастают, день прибывает — день убывает, солнце сходит — солнце заходит и т. д.). Это связано со сложностями при выделении в структуре слова и дифференциации приставок, имеющих пространственное значение. Детям становится непонятно, например, куда полетели птицы. Ясно лишь то, что они перемещаются. Итак, к моменту поступления в школу дети должны свободно ориентироваться в направлении движения в пространственных отношениях между ними и предметами, а также между предметами. Пространственные представления должны отражаться в речи с помощью предлогов и наречий: в, на, под, над, перед, за, сзади, впереди, вверху, внизу, выше, ниже, рядом, друг за другом, между, напротив, левая, правая, верхняя, нижняя и др. Недостаточное развитие пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи может привести к нарушениям письменной речи при их поступлении в школу.[21]

Диагноз ОНР накладывает свой отпечаток и на уровень развития пространственных представлений у дошкольников. Формирование представлений ребёнка о ведущей руке, о частях тела происходит позже, чем у детей без речевой патологии.

Особенности пространственных представлений у дошкольников с ОНР:

- трудности в понимании предлогов, наречий, которые отражают пространственные отношения ( на столе, под столом, за столом);
- трудности в складывании разрезных картинок, пазлов;
- трудности в конструировании по образцу из счётных палочек и спичек;
- трудности в рисовании (примитивность рисунка, небольшое количество деталей в рисунке);
- трудности в использовании прилагательных «длинный-короткий», «высокий-низкий», дети заменяют их словами большой, маленький;

-трудности в запоздалом формировании схемы собственного тела и дальнейшей ориентировки тела в пространстве (не могут правильно показать правую руку, левое ухо, не могут правой рукой достать левое ухо и т.д.);

-сложности при ориентировке в схеме тетрадного листа.

Для формирования пространственных представлений выделяются основные базовые направления работы с детьми:

1. Обучение дошкольников ориентировке в схеме собственного тела.
2. Обучение дошкольников ориентировке в окружающем пространстве.
3. Обучение восприятию пространственных отношений между предметами.
4. Обучение дошкольников ориентировке на плоскости.

Дидактические игры и упражнения для формирования пространственных представлений у дошкольников:

1. Дидактическое упражнение с мячом (по команде поднять «вверх» и опустить «вниз» мяч).
2. Д/игра «Где же зайка?» Дети отвечают: на столе, на шкафу, под столом и т. д.
3. Д/игра «Что впереди, что сзади?» Предложить детям перечислить предметы, которые расположены впереди них, сзади них.
4. Д/игра «Что справа, что слева». Предложить детям перечислить предметы, которые расположены справа от них, затем слева от них.
5. Д/игра «Ботинки». Определить правый и левый ботинки.
6. Д/игра «Рукавички». Найти рукавичку, которая одевается на правую руку, затем на левую руку.
7. Д/игра «Ладони». Сделать отпечатки ладошек. Найти правые ладошки, левые ладошки.

Формирование пространственного восприятия и пространственных представлений – традиционные направления в системе работы по устранению речевых нарушений у дошкольников. Однако в специальной литературе недостаточно освещаются вопросы формирования



пространственных представлений у дошкольников с ТНР, а также использования дидактических игр для коррекции нарушения представлений и формирования словаря. Не существует специальной системы работы по ее решению, а эпизодическая деятельность не может быть эффективной.

## 1.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ОНР

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. [2]

Причиной возникновения ОНР могут быть: инфекции или интоксикации (ранний или поздний токсикозы) матери во время беременности, несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, патология натального (родового) периода (родовые травмы и патология в родах), заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребенка и др.

Так же ОНР может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения. Во многих случаях ОНР является следствием комплексного воздействия различных факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности ЦНС (иногда легко выраженной), неблагоприятного социального окружения.

Наиболее сложным и стойким вариантом является ОНР, обусловленное ранним поражением мозга, возникшее во время беременности, родов и в первый год жизни ребенка.

У всех детей с ОНР отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя.

Первое понятие общего недоразвития речи было сформулировано Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. И. Жаренкова и др.) в 50-60 – х гг. XX в.

Общее недоразвитие речи (ОНР) — сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления в

совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.[26]

Общее недоразвитие речи, имеющее в разных случаях различную природу дефекта, характеризуется общностью типичных проявлений: от полного отсутствия речевых средств общения до развёрнутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Как известно, общее недоразвитие речи подразделяется Р. Е. Левиной на три уровня, при этом несформированными оказываются все компоненты речи. И при каждом уровне развития у детей исследователями отмечены психолого-педагогические особенности. Каждый уровень характеризуется определённым соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Дети с первым уровнем речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств и форм общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной. В связи с этим социальная адаптация детей затруднена.

У детей, находящихся на первом уровне речевого развития, активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий, причем они используются в самых разных значениях. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения — жестами, мимикой. В речи отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Речь ребенка понятна лишь в конкретной ситуации.

Описывая второй уровень речевого развития, Р. Е. Левина указывает на возросшую речевую активность детей, но их по-прежнему характеризует недостаточная устойчивость внимания, трудности его распределения,

слабость мнестической деятельности и т.д. У них появляется фразовая речь. На этом уровне фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь более разнообразный. В спонтанной речи детей отмечаются уже различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные с семьей, знакомыми явлениями окружающего мира, но они не знают многих слов, обозначающих животных и их детенышей, одежду, части тела, профессии, мебель и т.д.

Дети могут быть соматически ослаблены, они имеют недостатки двигательной сферы и другие специфические особенности.

Характерным остается резко выраженный грамматизм. Понимание обращенной речи остается неполным, так как многие грамматические формы различаются детьми недостаточно.

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих действия, признаки, качества, состояния предметов, затруднен подбор однокоренных слов, страдает словообразование. Для грамматического строя характерны ошибки в употреблении предлогов к, в, из-под, из-за, между, через, над и т.д., в согласовании различных частей речи, построении предложений.

Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме: они не различают на слух и в произношении близкие звуки, искажают звуковую структуру и звуконаполняемость слов.

Связное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений

и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные отношения.

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

Многие дети с общим недоразвитием речи имеют нарушения моторики артикуляционного аппарата: изменение мышечного тонуса в речевой мускулатуре, затруднения в тонких артикуляционных дифференцировках, ограниченная возможность произвольных движений.

С расстройствами речи тесно связано нарушение мелкой моторики рук: недостаточная координация пальцев, замедленность и неловкость движений, застревание на одной позе.

Указанные отклонения в развитии детей, страдающих речевыми аномалиями, спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагога специально организованной работы по их коррекции.[26,15]

Также на третьем уровне развития характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы.

Например, мягкий звук *с*, сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук *с* («сяпоги»), *ш* («сюба» вместо *шуба*), *ц* («сяпля» вместо *цапля*), *ч* («сяйник» вместо *чайник*), *щ* («сетка» вместо *щетка*); замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда

изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырёхсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (*Дети слепили снеговика.*— «Дети сипили новика»). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Описанные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у детей школьного возраста проявляются более отчетливо при

обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом.[5]

По мнению Н. С. Филичевой описание такого сложного речевого дефекта, как общее недоразвитие речи, было бы неполным без характеристики дополнительного четвертого уровня речевого развития. К нему относятся дети с нерезко выраженными нарушениями в лексике, фонетике, грамматике. Нарушения эти чаще проявляются в процессе детального обследования, при выполнении специально подобранных заданий. Дети, отнесенные к четвертому уровню, производят, на первый взгляд, довольно благополучное впечатление: у них нет грубых нарушений звукопроизношения, а имеет место лишь недостаточно дифференциация звуков. Своеобразие нарушения слоговой структуры слова у этих детей заключается в том, что, понимая значение слова, они не могут удержать в памяти его фонематический образ, а поэтому возникают искажения звукозаполняемости. Степень отставания в правильном употреблении сложных по структуре слов особенно наглядно выступает в сравнении с нормой.[20]

Обобщая все вышесказанное можно сделать вывод, что речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность. На третьем уровне речевого развития операции звуко-слогового анализа и синтеза оказываются недостаточно сформированными, а это, в свою очередь, будет служить препятствием для овладения чтением и письмом.

Приведённая классификация ОНР является психолого-педагогической. Здесь находит отражение тесная взаимосвязь всех компонентов речи в ходе её аномального развития, но вместе с тем подчёркивается возможность преодоления этого отставания, переход на качественно более высокие уровни речевого развития. Важным достоинством этой классификации является разграничение системного недоразвития речи по степени тяжести наблюдающейся симптоматики.

### **1.3 ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Ведущим механизмом развития грамматического строя речи является овладение ребенком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия.

Грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности.

Своеобразие развития грамматического строя языка при ОНР показано в исследованиях М. В. Богданова-Березовского, В. К. Орфинской, Б. М. Гринишпуна, Т. Б. Филичевой и др.[3]

При многих формах ОНР, расстраивается усвоение знаковой формы языка, нарушается комбинирование знаков на основе правил языка, оперирование знаками в процессе порождения речи.

При ОНР развитие грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Анализ речи детей с ОНР обнаруживает у них нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании.



Нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех 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 синтагматические структуры.

Овладение морфологической системой языка предполагает многообразную интеллектуальную деятельность ребенка: ребенок должен научиться сравнивать слова по значению и звучанию, определить их различие, осознавать изменения в значении соотносить изменения в звучании с изменением его значения, выделять элементы, за счет которых происходит изменение значения, устанавливать связь между оттенком значения или различными грамматическими значениями и элементами слов (морфемами).

Например:

нож - значение единственности;

ножи - значение множественности;

ножом - значение орудийности.

Развитие морфологической системы языка тесно связано с развитием не только синтаксиса, но и лексики, фонематического восприятия.

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с ОНР. Основным механизмом морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотношения значения морфемы с ее звуковым образом. В работах многих исследователей (Н. С. Жукова, В. А. Ковшикова, Л. Ф. Спирина, Е. Ф. Соболевич, Т. В. Филичева, С. Н. Шаховской и др.) выделяются следующие неправильные формы сочетания слов в предложении при ОНР:

1) неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (копает лопата, красный шары, много ложек);

2) неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет два пуговиц);

3) неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями (дети рисует, она упал);

4) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала);

5) неправильное употребление предложно-падежных конструкций;

б) родительного падежа в обозначении места (предлоги ИЗ, ОКОЛО, ВОЗЛЕ, ИЗ-ЗА; ИЗ-ПОД), винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства (предлог ЧЕРЕЗ), дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения (предлоги К, ПО), предложного падежа для обозначения места (предлоги В, НА). Дети часто пропускают предлоги или не употребляют их вообще.

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы (окказиональные формы). Они наблюдаются в процессе овладения практической грамматикой. Из исследований Т. Н. Ушаковой вытекает, что основным речевым механизмом окказионализмов является «гипергенерация», т.е. излишнее обобщение наиболее частотных форм, формообразование по аналогии с продуктивными формами. При этом основной тенденцией, проявляющейся при словоизменении, является унификация основы в парадигме словоизменения.

Можно выделить следующие виды окказионализмов при формообразовании (по С. Н. Цейтлин).

1. Унификация места ударного слога, т.е. закрепление ударения за определенным слогом в слове. Так, в различных формах существительных сохраняется ударение исходного слова (стола нет, много поездов).

2. Устранение беглости гласных, т.е. чередования гласного с нулем звука (левы, пени, молотоком, песов, кусоки, много сестр).

3. Игнорирование чередований конечных согласных (ухи, текет, бегет, соседы).

4. Устранение наращения или изменения суффиксов (друг - други, ком - комы, стул - стулы, котенок - котенки, чудо - чуды, дерево - деревья).

5. Отсутствие супплетивизма при формообразовании (человек - человеки, ребенок - ребенки, лошадь - лошаденоки).

Последовательность усвоения грамматических форм определяется степенью их семантической противопоставленности: если в основе грамматических форм лежат ясные, доступные когнитивному развитию семантические противопоставления, данные грамматические формы легко дифференцируются.

Так, например, рано усваивается дифференциация единственного и множественного числа именительного падежа, так как противопоставление «один» и «много» не представляет трудностей даже для ребенка раннего возраста.

Наряду с окказиональными формами, у детей с ОНР, выявляются и специфические аграмматизмы.

Если в норме происходит смешение формально-знаковых средств преимущественно внутри одного грамматического значения, внутри одной функции, то у детей с ОНР наблюдаются смешения флексий различных значений.

В процессе словоизменения у детей с ОНР недостаточно функционируют процессы «генерализацией», т.е. выявление правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи. Для процессов формообразования дошкольников с ОНР характерна языковая асимметрия, т.е. отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков.

У дошкольников с ОНР наблюдается большое количество смешений морфем, т.е. морфемных парафазии, не только семантически близких, но и семантически далеких, не входящих в парадигму морфем одного и того же значения.

Среди форм словоизменения у дошкольников с ОНР шестилетнего возраста наибольшие затруднения вызывают предложно-падежные конструкции существительных, падежные окончания существительных множественного числа, изменение глаголов прошедшего времени по родам (особенно согласование с существительным в роде, числе и падеже).

У детей с ОНР отмечается и нарушение формирования синтаксической структуры предложения.[23]

Е. Ф. Соботович выделяет две группы детей с ОНР.

В I группе детей наблюдается преимущественное нарушение морфологической системы языка при относительной сохранности глубинно-семантической структуры предложения. Несмотря на грубые морфологические аграмматизмы, дети этой группы все правильно воспроизводят структуру предложений из 2-3 слов, правильно воспроизводят семантические связи между словами, порядок слов. Например: «Мама мыэ мяса» (Мама моет мячик), "Деси иду коле» (Дети идут в школу); «Десысакасалькасена» (Девочка качалась на качелях). В этих предложениях дети воспроизводят структуру из трех семантических компонентов: субъект - предикат - объект; субъект - предикат - локатив.

Как видно из примеров, в структуре предложений сохранен порядок слов, но отсутствуют морфологические средства связи между словами. Таким образом, в этой группе детей имеет место резкая диспропорция между развитием морфологической и синтаксической систем языка.

Во II группе наблюдается нарушение не только морфологической системы языка, но и синтаксической структуры предложения.

Нарушение синтаксической структуры предложения обычно выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, что проявляется даже при повторении предложений: Много в лесу (Дети собрали в лесу много грибов); Молоко разлило (Молоко разлито котенком).

Особенно большую трудность для детей с ОНР представляют инвестированные предложения, предложения пассивные, а также сложноподчиненные предложения.

Нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса.

На глубинном уровне нарушения синтаксиса проявляются в трудностях овладения семантическими компонентами (объектными, локативными, атрибутивными), в трудностях организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне - в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении.

Специфической особенностью речи детей с ОНР является большая зависимость от лексической семантики, степени знакомости слова, от звукослоговой структуры слова от типа предложения.

Характерной особенностью речи детей с ОНР является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи:

1) усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде (на основе механизмов имитации);

2) овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которое осуществляется у детей с ОНР более медленными темпами.

По результатам изучения психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме, можно сделать следующие выводы.

Сила родного языка как фактора, развивающего интеллект и воспитывающего эмоции и волю, заключена в самой его природе: в его свойстве быть средством связи между человеком и окружающим миром, или, как говорят лингвисты, внеязыковой реальностью. Свойство это объясняется знаковой сущностью языка.

Возникновение речи и схема порождения речевого высказывания трудна и требует зрелых психических процессов. Ребенок овладевает ей не сразу, а постепенно - в процессе речевого развития.

Вопрос о развитии речи у детей с ОНР – это серьёзная научно-методическая проблема, которой уделяется большое внимание в психолого-педагогической литературе. Изучая особенности развития речи у детей с общим недоразвитием речи нужно отметить, что необходимо проведение специальных коррекционных занятий по формированию умений и навыков построения речевого высказывания и развития речи в целом.

Рассматривая особенности формирования пространственных представлений у детей с ОНР, мы видим, что явное недоразвитие речевого компонента, необходимого и для успешного усвоения пространственных представлений и для их речевого выражения.

## ВЫВОД К ГЛАВЕ 1

1. К школьному возрасту, ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

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

Дети с ОНР 3 уровня пользуются развернутой фразовой речью, но в речи используют преимущественно простые предложения, затрудняясь в построении сложных. Понимание речи приближено к норме, затруднения составляет понимание и усвоение сложных грамматических форм (причастных и деепричастных оборотов) и логических связей (пространственных, временных, причинно-следственных отношений). Объем словарного запаса у детей с ОНР 3 уровня значительно увеличивается: дети употребляют в речи практически все части речи (в большей степени – существительные и глаголы, в меньшей – прилагательные и наречия); типично неточное употребление названий предметов. Дети допускают ошибки в использовании предлогов, согласовании частей речи, употреблении падежных окончаний и ударений. Звуконаполняемость и слоговая структура слов страдает только в трудных случаях. При ОНР 3 уровня звукопроизношение и фонематическое восприятие по-прежнему нарушены, но в меньшей степени.

3. Изучая особенности развития речи у детей с общим недоразвитием речи нужно отметить, что необходимо проведение специальных коррекционных занятий по формированию умений и навыков построения речевого высказывания и развития речи в целом.

Рассматривая особенности формирования пространственных представлений у детей с ОНР, мы видим, что явное недоразвитие речевого

компонента, необходимого и для успешного усвоения пространственных представлений и для их речевого выражения.



## **ГЛ. 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОНР**

### **2.1. ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ, ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Цель исследования: выявить особенности формирования предложных конструкций у детей с ОНР (Ш).

Задачи исследования:

1. Изучить особенности употребления предложных конструкций у детей с ОНР (Ш).
2. Провести констатирующий эксперимент.
3. Проанализировать результаты исследования.

Исследование проводилось на базе детского сада №22 «Журавушка» Красноярского края, города Шарыпово в логопедической группе №8 «Незабудка». Была обследована группа детей из 14 человек (6 мальчиков и 8 девочек), 5-6 лет. (Приложение 1) Все дети имеют заключение ПМПК: Общее недоразвитие речи 3 уровня речевого развития. Дети учатся по примерной адаптированной программе коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3-7 лет Н. В. Нищевой.

Обследование понимания и употребления предложно-падежных конструкций у детей проводится с помощью наглядного материала, предлагаемого О. Б. Иншаковой (1999), О. С. Яцель (2005), Е. А. Стребелева (2005) [8, 9, 27], так же использовалась методика исследования пространственных представлений Н. Я. Семаго и М. М. Семаго (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, 1999, 2006).[20]

Обследование правильности усвоения предложно-падежных конструкций детьми является одним из моментов исследования состояния

сформированности грамматического строя языка, необходимого для установления речевого диагноза и определения путей дифференциального обучения.

**СЕРИЯ 1. Выявление понимания значения предлогов.**

Установить, понимает ли ребенок предлоги, выражающие некоторые пространственные взаимоотношения двух предметов (исключаются показывающие ситуации).

**Задание 1. СПРЯЧЬ ИГРУШКУ.** Обследуется понимание простых и сложных предлогов (в, на, за, под, из-под, из-за, между, сквозь).

Оборудование: игрушки — зайка, машинка, коробка.

Методика обследования: ребенку предлагают выполнить ряд действий и ответить на вопросы. Например: «Спрячь зайку **в** машинку. Спрячь зайку **под** коробку. Спрячь зайку **за** коробку. Спрячь зайку **между** машиной и коробкой». И т.д.

Фиксируется: понимание ребенком предлогов.

**Задание 2. ПОКАЖИ ГДЕ?** Обследуется понимание простых и сложных предлогов (в, на, за, под, из-под, из-за, между, через).

Оборудование: сюжетные картинки (см. Приложение 2)

Методика обследования: ребенку предлагают ответить на вопрос, показав на сюжетной картинке правильное действие. Например: «Покажи на картинке где яблоко лежит **в** корзинке? Покажи где часы стоят **на** столе? Покажи где часы стоят **под** столом?». И т.д.

Фиксируется: понимание ребенком предлогов.

Критерии оценивания:

3 балла – самостоятельное и правильное выполнение задания;

2 балла – частичное выполнение задания;

1 балл – неправильное выполнение задания.

За первую серию заданий ребенок может набрать от 2 до 6 баллов.

Высокий уровень – 6 баллов.

Средний уровень – 3-5 баллов.

Низкий уровень – 2 балла.

**СЕРИЯ 2. Обследование правильности употребления предлогов в экспрессивной речи ребенка.**

Установить правильность употребления ребенком падежного окончания и адекватного выбора предлога в данной грамматической конструкции.

**Задание 1. ПРЯТКИ.** Задание направлено на активное использование ребенком предлогов (за, в, под, между, из-за, из-под).

Оборудование: игрушки — зайка, две машинки.

Методика проведения: ребенку предлагают выполнить ряд действий и ответить на вопросы, например: «Спрячь зайку **между** машинками. Куда спрятал зайку? Спрячь зайку **за** машинку. Откуда выглядывает зайка? Спрячь зайку **под** машинку. Откуда смотрит зайка?» И т.д.

Фиксируются: понимание инструкции; понимание и употребление ребенком предлогов; самостоятельность, скорость.

**Задание 2. ПРЯТКИ.** Задание направлено на обучение и активное использование ребенком предлогов (за, под, на, между, из-за, из-под, сквозь, через).

Оборудование: игрушка — зайка.

Методика проведения: ребенку предлагают выполнить ряд действий, например: «Спрячь зайку **за** спину». Затем ребенку задают вопросы и дают задания: «Откуда выглядывает зайка? Спрячь зайку **под** стол. Откуда выглядывает зайка? Посади зайку **на** стол. Зайка спрыгнул на пол. Откуда спрыгнул зайка?» И т.д.

Фиксируются: понимание инструкции; понимание и употребление ребенком предлогов; самостоятельность, скорость.

**Задание 3. СОСТАВЬ ПРЕДЛОЖЕНИЕ ПО КАРТИНКЕ.** Обследуется правильность употребления ребенком падежного окончания и адекватного выбора предлога в данной грамматической конструкции.

Оборудование: набор картинок (см. Приложение 3, приложение 4, приложение 5, приложение 6)

Методика обследования: логопед предлагает ребенку самостоятельно составить предложение по картинке.

Например:

- Кошка сидит на дереве.
- Мяч перелетает через забор.
- Собака зашла в дом.
- По дороге едет машина.

Фиксируются: правильность употребления самих предлогов (т.е. выясняется, какие отношения и с помощью каких предлогов выражают дети), самостоятельность, скорость и соответствие падежных окончаний.

Задание 4. НАЙДИ ОШИБКУ И ИСПРАВЬ ЕЁ. Обследуется правильность употребления ребенком падежного окончания и адекватного выбора предлога в данной грамматической конструкции.

Оборудование: набор сюжетных картинок (см. Приложение 3, приложение 4, приложение 7)

Методика обследования: логопед произносит предложение по сюжетной картинке, намеренно неправильно используя предлог. Ребенку необходимо найти ошибку и исправить её.

- Самолет летит под небу.
- За угла выглядывает кот.
- Над стуле сидит кошка.

И т.д.

Фиксируются: правильность употребления самих предлогов (т.е. выясняется, какие отношения и с помощью каких предлогов выражают дети), самостоятельность, скорость и соответствие падежных окончаний.

Задание 5. ПОДБЕРИ МАЛЕНЬКОЕ СЛОВО. Обследуется правильность употребления ребенком падежного окончания и адекватного выбора предлога в данной грамматической конструкции.

Оборудование: набор предметных картинок (см. Приложение 3, приложение 5, приложение 8)

Методика обследования: ребёнку зачитываются предложения без предлога, его задача вставить пропущенный предлог.

Следующий прием: подстановка ребенком недостающего предлога в данное предложение. Нужный предлог может отсутствовать, или обследуемому приходится выбирать его среди других предлогов.

- Лампа висит... столом.
- Карандаши лежат... коробки.
- Кошка спрыгнула... стула.

И т.д.

Фиксируются: скорость, самостоятельность и правильность употребления самих предлогов (т.е. выясняется, какие отношения и с помощью каких предлогов выражают дети), и соответствие падежных окончаний.

Критерии оценивания:

3 балла – самостоятельное и правильное выполнение задания;

2 балла – частичное выполнение задания;

1 балл – неправильное выполнение задания.

За вторую серию заданий ребенок может набрать от 5 до 15 баллов.

Высокий уровень – 12-15 баллов.

Средний уровень – 8-11 баллов.

Низкий уровень – 5-7 балла.

СЕРИЯ 3 Стандартные пробы Хеда (4, 10) [29]

Задание 1. Обследуется пространственные представления на уровнесобственного тела в направлении вправо/влево.

Методика обследования: ребёнка просят слушать внимательно и выполнять те действия, о которых говорят.

Фиксируется: понимание и правильность выполнения задания.

Сначала проводится простая ориентировка, если это задание выполнено, то переходят к следующему, если нет – прекращают.

«Подними левую руку (начинать только с левой руки), покажи правый глаз, левую ногу»; «Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой – за правое ухо, правой рукой – за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз».

Задание 2. Обследуется представления о пространстве собственного тела по вертикальной и горизонтальной оси.

Методика обследования: ребёнку задаётся вопрос, ощутив своё лицо, он должен ответить на вопрос.

Фиксируется: понимание и правильность выполнения задания.

Ребенку предлагается оценить, что находится у него на лице и каково взаиморасположение отдельных его частей (сначала по вертикальной оси, а затем в горизонтальной плоскости).

Анализ частей лица и их расположения по отношению друг к другу. Инструкция: «Закрой глаза и скажи, что у тебя находится *над/под* глазами, *под/над* носом, *надо* лбом, *под* губами. Что у тебя находится *сбоку* от носа, *сбоку* от уха, *сбоку* ото лба, *сбоку* от глаза, *сбоку* ото рта». Если ребенок не справляется с подобным заданием, ему предлагается помощь, например: ребенок выполняет анализ расположения частей лица с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания; выполняет задание с открытыми глазами, с ориентацией на лицо взрослого или вертикально расположенное изображение лица; выполняет задание, глядя в зеркало; выполняет задание, глядя в зеркало и ощупывая свое лицо.

Критерии оценивания:

3 балла – самостоятельное и правильное выполнение задания;

2 балла – частичное выполнение задания;

1 балл – не выполнено ни одного задания.

За третью серию заданий ребенок может набрать от 2 до 6 баллов.

Высокий уровень – 6 баллов.

Средний уровень – 3-5 баллов.

Низкий уровень – 2 балла.

СЕРИЯ 4.

Изучение понимания вербальных средств, обозначающих, пространство и их выражения в устной речи у дошкольников осуществлялось с помощью составленных О. Б. Иншаковой и О. М. Колесниковой на основе практических разработок, предлагаемых И. Н. Садовниковой и Л. С. Цветковой.[12]

Ориентировка на плоскости.

Задание 1. Обследуется ориентировка пространства на плоскости.

Оборудование: картинка с изображениями разных предметов (см. Приложение 9)

Методика обследования: перед ребёнком кладут картинку и предлагают выполнить ряд действий.

Фиксируется: понимание ребёнком ориентировки на плоскости и правильные ответы.

1. Покажи, что нарисовано в левом верхнем углу?
2. Покажи, что нарисовано в правом нижнем углу?
3. Покажи, что нарисовано в правом верхнем углу?
4. Скажи, в каком углу нарисована мышка?

Задание 2. Обследуется ориентировка пространства на плоскости.

Оборудование: лист расчерченный на 9 квадратов, в центре стоит крестик (Приложение 10)

Методика обследования: ребёнку дается лист бумаги, расчерченный на 9 квадратов, в центре стоит крестик и предлагают выполнить ряд действий.

Фиксируется: понимание ребёнком ориентировки на плоскости и правильные ответы.

1. Поставь над крестиком точку.
2. Нарисуй слева от крестика кружок.
3. Нарисуй справ от точки треугольник.
4. Под кружком проведи волнистую черту.

Критерии оценивания:

3 балла – самостоятельное и правильное выполнение задания;

2 балла – частичное выполнение задания;

1 балл – неправильное выполнение задания.

За четвертую серию заданий ребенок может набрать от 2 до 6 баллов.

Высокий уровень – 6 баллов.

Средний уровень – 3-5 баллов.

Низкий уровень – 2 балла.

Полученная информация в период обследования заносится в блокнот, тетрадь, заготовленные бланки.

Готовясь к обследованию детей надо заранее подготовить комплексную карту.

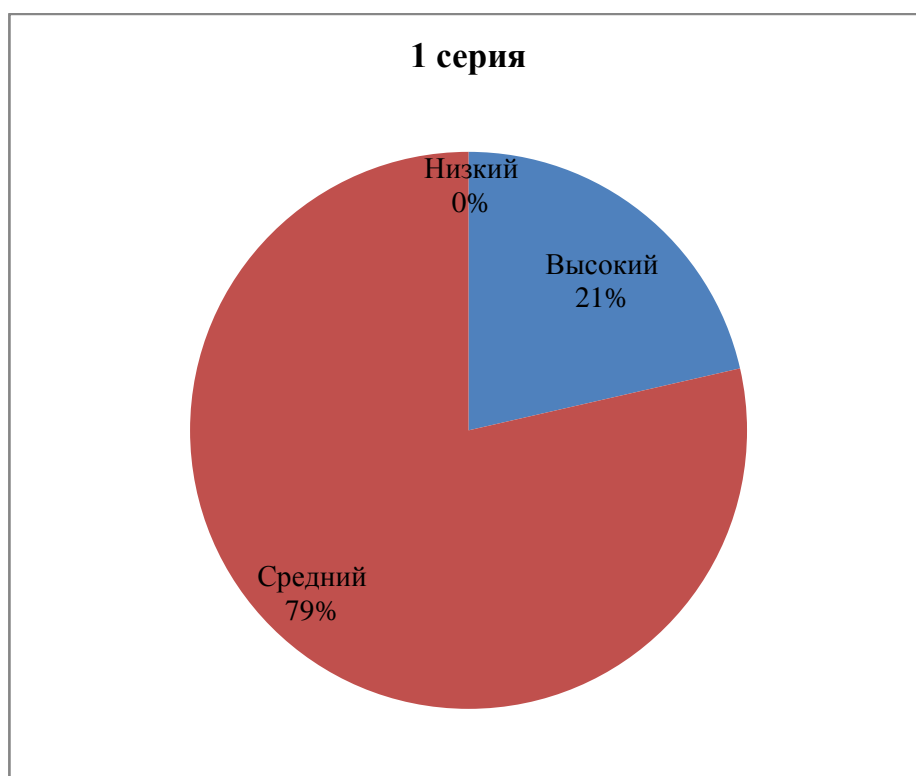


## 2.2. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИСЛЕДОВАНИЯ

Целью данного исследования было выявление особенностей формирования предложных конструкций у детей с ОНР (III). В исследование участвовали 14 детей (6 мальчиков и 8 девочек).

Первая серия была направлена на понимание простых сложных предлогов. Необходимо было установить, понимает ли ребенок предлоги, выражающие некоторые пространственные взаимоотношения двух предметов. Серия состояла из двух задания, с которыми дети достаточно хорошо справились. Это видно по таблице 1. У 3 детей высокий уровень сформированности понимания предлогов, что составляет 21%. Эти дети очень хорошо справлялись с заданиями. Отвечали самостоятельно и быстрее остальных детей, так как они дополнительно посещают логопеда. У 11 детей, что составляет 79% средний уровень сформированности понимания предлогов. Дети справлялись с заданиями неплохо. Допускались различные виды ошибки. Низкий уровень отсутствует.

Графически результаты приведены в диаграмме 1.



*Таблица 1. Результаты обследования понимания  
предложных конструкций у старших  
дошкольников с ОНР(III)*

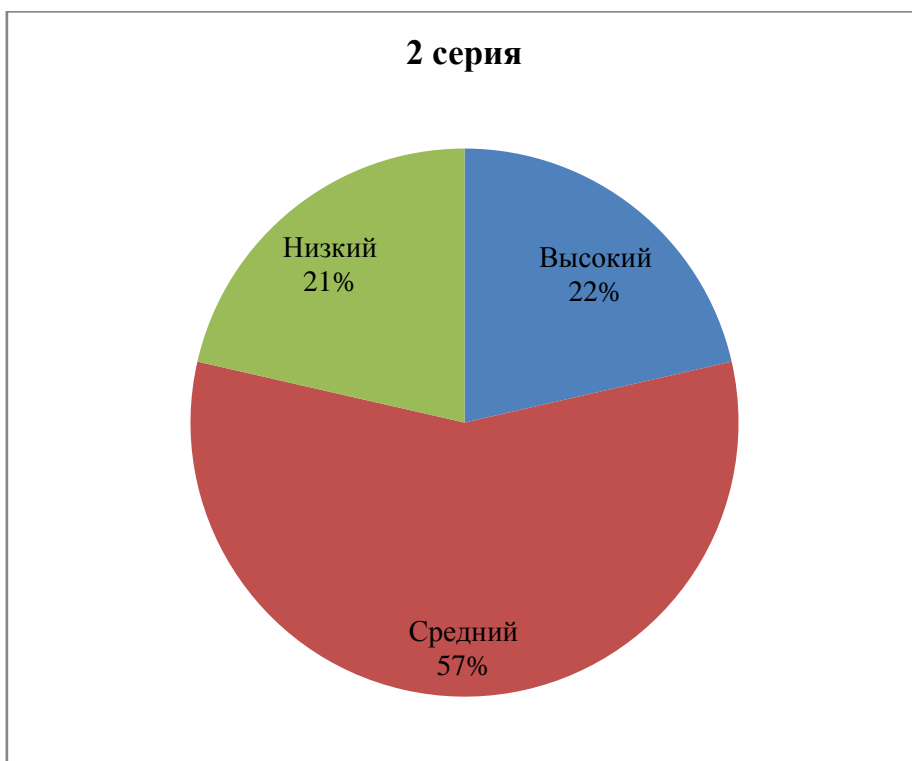
№	Ф. И. Р.	Серия 1		Сумма баллов	Уровни
		Задание 1	Задание 2		
1	Г. Егор	3	3	6	В
2	Г. Даша	2	2	4	С
3	Д. Маша	2	2	4	С
4	И. Илья	2	2	4	С
5	К. София	3	3	6	В
6	М. Ратмир	2	2	4	С
7	Н. Миша	2	2	4	С
8	Н. Маша	2	2	4	С
9	П. Даша	2	2	4	С
10	Р. Арина	2	2	4	С
11	С. Амина	2	2	4	С
12	Т. Степа	2	2	4	С
13	Т. Лиза	3	3	6	В
14	Я. Женя	2	2	4	С

Во второй серии, состоящей из пяти заданий, обследовалось правильность употребления предлогов в экспрессивной речи ребенка. Необходимо было установить правильность употребления ребенком падежного окончания и адекватного выбора предлога в данной грамматической конструкции. Данные заносились в таблицу 2.

Результаты показали следующее: у 3 детей высокий уровень сформированности предложных конструкций, что составляет 22%. У 8 детей это составляет 57%, выявлен средний уровень сформированности предложных конструкций. Дети справлялись с заданиями неплохо. Встречались различные виды грамматических ошибок. Иногда требовалась помощь. Некоторые задания были выполнены правильно только частично, в более сложных заданиях возникали затруднения.

У 3 детей, что составляет 21%, получили низкий уровень сформированности предложных конструкций. Задания выполнялись медленно, были допущены ошибки. Некоторые затруднялись с ответом.

Графически результаты приведены в диаграмме 2.

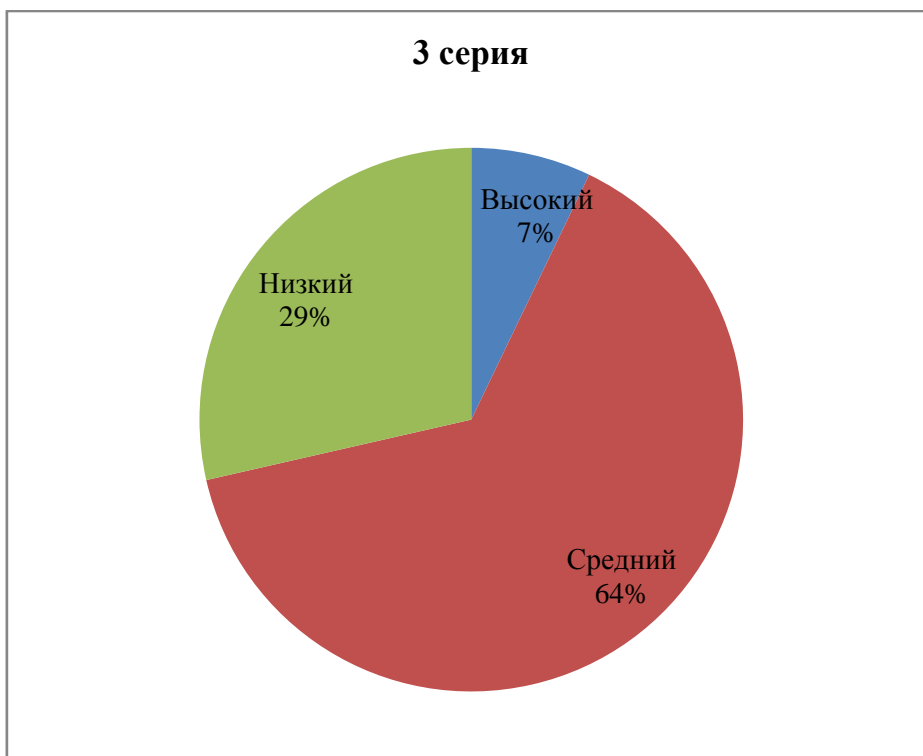


*Таблица 2. Результаты обследования употребления  
предложных конструкций у старших  
дошкольников с ОНР(III)*

№	Ф. И. Р.	Серия 2					Сумма баллов	Уровни
		Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5		
1	Г. Егор	3	3	2	2	2	12	В
2	Г. Даша	2	2	2	2	2	10	С
3	Д. Маша	2	2	2	2	1	9	С
4	И. Илья	1	1	1	1	1	5	Н
5	К. София	3	3	3	2	2	13	В
6	М. Ратмир	2	2	2	2	1	10	С
7	Н. Миша	2	2	2	1	1	8	С
8	Н. Маша	2	2	2	1	1	8	С
9	П. Даша	2	2	2	1	1	8	С
10	Р. Арина	2	1	1	1	1	6	Н
11	С. Амина	2	2	2	1	1	8	С
12	Т. Степа	1	1	1	1	1	5	Н
13	Т. Лиза	3	3	3	2	2	13	В
14	Я. Женя	2	2	2	1	1	8	С

Третья серия состояла из двух заданий. Задания были направлены на пространственные представления на урвнесобственного тела. У детей возникали трудности при выполнении заданий, из таблицы 3 можно увидеть, что высокого уровня 7%, только 1 ребёнок справился с заданиями достаточно хорошо. Преобладает средний уровень, 9 детей, что составляет 64%. У 4 детей, это 29% низкий уровень сформированности пространственных представлений на урвнесобственного тела.

Графически результаты приведены в диаграмме 3.

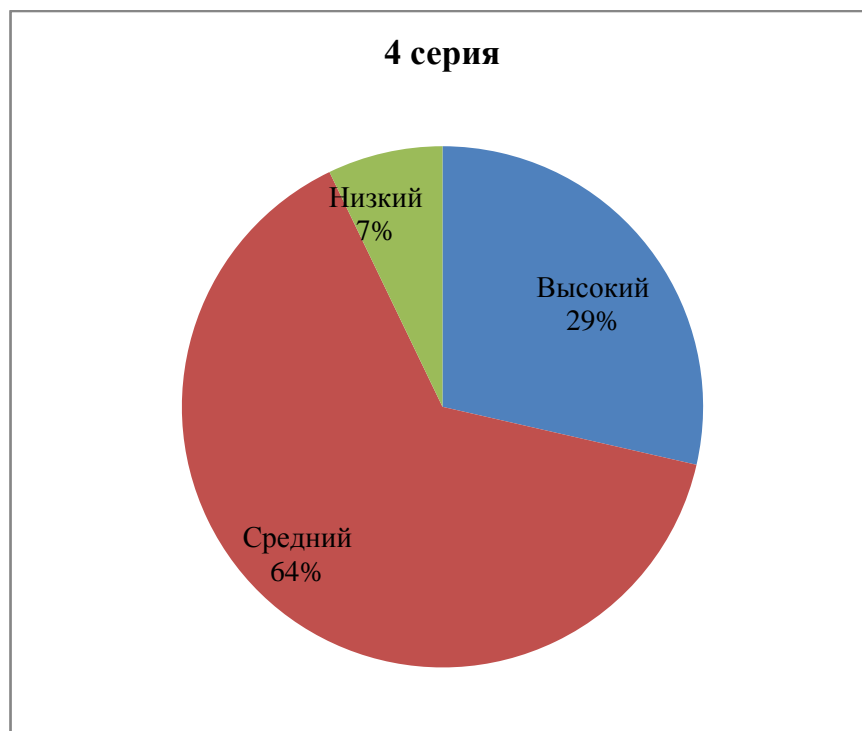


*Таблица 3. Результаты обследования ориентировки  
пространственных представлений на уровне собственного  
тела у старших дошкольников с ОНР(III)*

№	Ф. И. Р.	Серия 3		Сумма баллов	Уровни
		Задание 1	Задание 2		
1	Г. Егор	3	3	6	В
2	Г. Даша	2	2	4	С
3	Д. Маша	2	1	3	С
4	И. Илья	1	1	2	Н
5	К. София	2	2	4	С
6	М. Ратмир	2	2	4	С
7	Н. Миша	2	2	4	С
8	Н. Маша	2	1	3	С
9	П. Даша	1	1	2	Н
10	Р. Арина	1	1	2	Н
11	С. Амина	2	2	4	С
12	Т. Степа	1	1	2	Н
13	Т. Лиза	3	2	5	С
14	Я. Женя	2	2	4	С

Четвёртая серия была направлена на сформированность пространственных представлений на плоскости. Детям были предложены 2 задания. С ними справились и получили высокий уровень 4 ребёнка – 29%. У 9 детей средний уровень – 64%, возникали трудности, путались в выполнении заданий. Низкий уровень – 1 ребёнок, что составляет 7% от группы. Он плохо понимал инструкцию, невнимательно слушал, каждый раз переспрашивая вопрос. Результаты каждого задания приведены в таблице 4.

Графически результаты приведены в диаграмме 4.

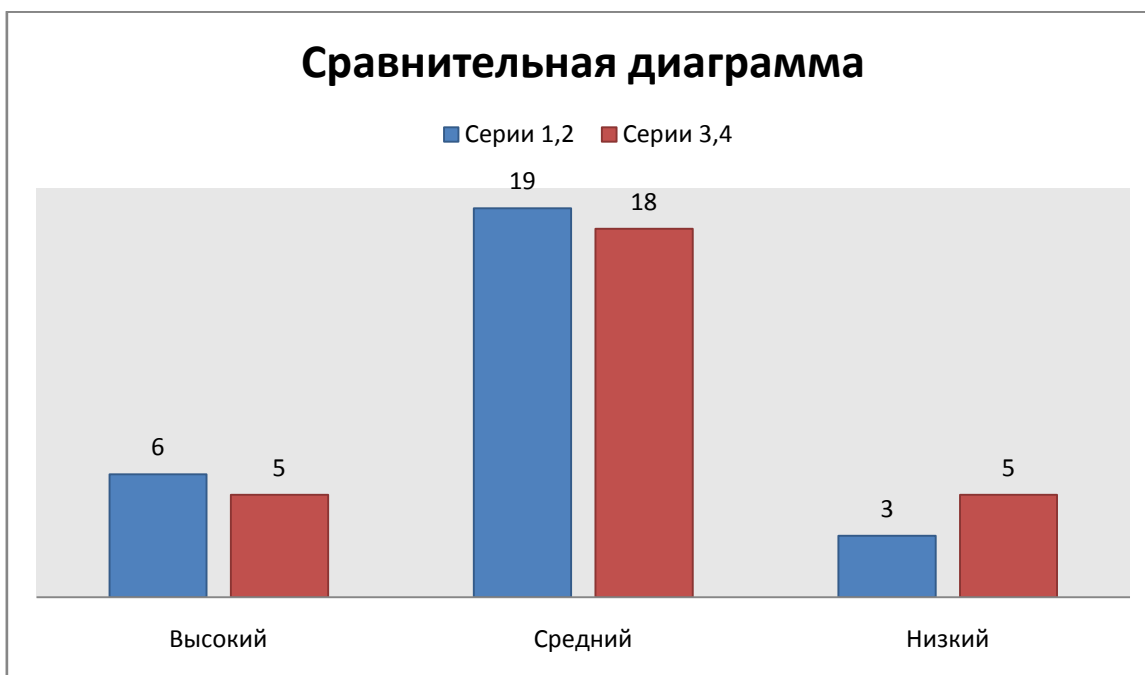


*Таблица 4. Результаты обследования ориентировки  
пространственных представлений на плоскости  
у старших дошкольников с ОНР(III)*

№	Ф. И. Р.	Серия 4		Сумма баллов	Уровни
		Задание 1	Задание 2		
1	Г. Егор	3	3	6	В
2	Г. Даша	1	2	3	С
3	Д. Маша	3	3	6	В
4	И. Илья	1	1	2	Н
5	К. София	2	3	5	С
6	М. Ратмир	1	2	3	С
7	Н. Миша	2	2	4	С
8	Н. Маша	2	1	3	С
9	П. Даша	2	2	4	С
10	Р. Арина	1	2	3	С
11	С. Амина	3	3	6	В
12	Т. Степа	1	2	3	С
13	Т. Лиза	3	3	6	В
14	Я. Женя	1	2	3	С



Диаграмма 5. Сравнительная диаграмма уровней.



Сравнивая серии 1, 2 и серии 3, 4 можно сделать вывод, что пространственные представления лежат в основе формирования предложных конструкций.

Отсюда следует, что чем лучше сформированы пространственные представления, тем лучше формируются предложные конструкции, и наоборот, чем хуже сформированы пространственные представления, тем хуже формируются предложные конструкции.

Самыми лёгкими оказались серии 1 и 4, на понимание предлогов и ориентировка пространственных представлений на плоскости.

Самой сложной – серия 3, ориентировка пространственных представлений на уровне собственного тела.

### **2.3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОНР (Ш)**

После обследования и анализа результатов были намечены коррекционные задачи для детей со средним уровнем и с низким уровнем формирования предложных конструкций и пространственных представлений.

1 направление: Понимание и употребление простых и сложных предлогов.

Задачи:

- понимать простые и сложные предлоги;
- употреблять простые и сложные предлоги;
- составлять предложения по картинке;
- уметь дифференцировать предлоги;
- правильно употреблять окончания в предложной конструкции.

2 направление: Ориентировка пространственных представлений на себе и на плоскости.

Задачи:

- определять правые и левые части тела;
- определять месторасположение себя и относительно других предметов;
- определять право, лево, вверху, внизу на плоскости.

Мы подобрали задания на каждую из задачи для детей со средним и низким уровнями формирования предложных конструкций и пространственных представлений.

Для среднего уровня формирования предложных конструкций и пространственных представлений.

1. Понимание простых и сложных предлогов. «Разминка» Цель: закрепить понимание предлога ВОЗЛЕ. Вместо многоточия нужно произносить имя ребенка.

Возле шкафа ... встала,

На одной ноге скакала.  
 ... встала возле стула,  
 Потянулась и вздохнула.  
 Стань, ..., возле окошка  
 И попрыгай там немножко.  
 ..., встань возле стола,  
 Наклоняйся раз и два.  
 ..., возле полки очутись  
 И на месте покружись.  
 Возле ширмы, ..., стой,  
 Топай левою ногой.

2.       Употребление простых и сложных предлогов. Договори словечко «Что возле чего?» Цель: закрепить употребление предлога ВОЗЛЕ. Развивать чувство ритма и рифмы.

Возле малышки  
 Есть мама с коляской,  
 Возле альбома  
 Есть кисти и .... (краски).  
 Есть возле сосен  
 Сосновые шишки,  
 Возле берлоги  
 Весной видим ....(мишку).  
 Возле крыльца  
 Мы увидим тропинки,  
 Возле двери  
 Снимем с ног мы ... (ботинки).  
 Возле болота  
 Растут камыши,  
 Возле детсада  
 Стоят...(малыши).

3. Упражнение на дифференциацию предлогов. Игра «Исправь ошибки»

Цель: дифференциация предлогов С (СО) – ИЗ. Упражнять в составлении предложений с дифференцируемыми предлогами. Развивать внимание, мышление, учить «замечать ошибки».

Из ёлки вниз упала шишка,

С норки выглянула мышка.

Со стакана вынул мошку,

Из стола упала ложка.

Из забора, прыг, петух.

Слышно нам с дупла: «Ух! Ух!»

Воробей слетел из крыши,

А с квартиры Ваня вышел.

С магазина вышел Лёшка,

Из крыльца спустилась кошка.

Таня встала из скамейки,

Чтоб полить цветочки с лейки.

Выльем воду мы с кадушки,

Спрыгнет из листка лягушка.

Встанет Лена из дивана,

Съест клубнику со стакана.

Упражнение «На лугу» Цель: упражнять в дифференциации предлогов НА и НАД. Можно использовать лишь небольшой отрывок из текста.

Я лежу на лугу – над мною цветы

На ветру лепестками играют.

Над цветами, травой, над лужайкой лесной

Облака не спеша, проплывают.

Вот над клевером кружатся пчелы гурьбой,

А над кашкою бабочка вьется.

Над ромашкой промчался жук майский большой –

На просторе всем вольно живется!

4. Формирование правильного употребления окончания в предложной конструкции.

а) Игра «Закончи предложение»

Необходимо закончить предложение, правильно употребив существительное в винительном падеже.

Продавец встал (за прилавок).

Солнце спряталось (за тучи).

Мальчик входит (в автобус).

Девочка поставила книги (на полку).

б) Игра «Еда для животных»

Необходимо закончить предложение, правильно употребив существительное в предложном падеже.

Медведь мечтает (о рыбе).

Кошка мечтает (о молоке).

Собака мечтает (о косточке) и т.д.

5. Составление предложений по картинке. Игра «Поезд»

На доске макет поезда.

Логопед: Пассажиры везут разные вещи в поезде.

В первом вагоне везут вещи, про которые можно составить предложение с предлогом В.

Во втором вагоне — вещи, про которые можно составить предложение с предлогом НА.

В третьем вагоне — с предлогом ПОД.

Логопед показывает картинки.

Дети составляют предложение и помещают картинку в один из вагонов. Например, картинка «Мяч лежит под стулом» помещается в третий вагон, картинка «Цветы стоят в вазе» — в первый вагон. А картинка «Девочка сидит на стуле» — во второй вагон.

Для низкого уровня формирования предложных конструкций и пространственных представлений.

1. Работу над предлогами следует начинать с наиболее простых предлогов «в», «над», «под». Первоначально проводится работа по уточнению понимания детьми данных предлогов. Для этого можно предложить упражнение: «Положи ручки на стол, под стол, в стол».

Если ребёнок не понимает значение предлога, то нужно уточнить с помощью графического изображения. Затем предложить задание: «Книга лежит на столе. Где ещё может лежать книга? (на стуле, на полке, на окне).

2. Употребление предлогов. Можно предложить такие задания: «Ответь на вопросы: куда я положила мяч? (в шкаф); куда ты положил машинку? (в карман) и т.д., подбирая вопрос на каждый предлог.

3. С целью дифференциации предлогов "в – на – под" можно использовать упражнения:

- показать на рисунке птицу на ветке, белку в дупле, зайца под деревом;
- где лежит кубик? (на столе, в столе, под столом).

4. С целью правильного употребления окончания в предложной конструкции можно предложить такое задание: «Исправь слово: Птица влетела в (клетка), птица вылетела из (клетка), птица подлетела к (клетка), птица отлетела от (клетка) и т.д.»

5. Составление предложений по картинке. Можно дать такое задание «Посмотри на картинку и составь предложение о том, что здесь изображено».

Каждое задание прорабатывается с каждым предлогом. В соответствии с онтогенетическим принципом сначала отрабатываются предлоги В, НА, ПОД с ярко выраженным конкретным значением, а позднее - предлоги НАД, ИЗ, ОКОЛО, ЗА, ПЕРЕД, МЕЖДУ, ПО и др.

Задания постепенно усложняются.

Задания на формирование пространственных представлений для среднего и низкого уровней сформированности.

## 1. Ориентировка «на себе», освоение «схемы собственного тела».

Здесь чаще используются задания на поднятие правой или левой руки, показа правого уха правой рукой, левой – левого и т.д. Постепенно задания усложняются.

Игра “Обезьянки”. Игра проводится без учета зеркального отражения частей тела. Детям надо, повторяя все действия за педагогом, показать и назвать части лица, головы.

Игра “Путаница”. Детям предлагают правой рукой закрыть левый глаз; левой рукой показать правое ухо и правую ногу; дотянуться левой рукой до правого носка, а правой рукой - до левой пятки и т.д.

Удобно использовать игровые задания, предложенные Н. Я. Семаго. Например: “Назови, что находится выше носа”, “Угадай, какую часть тела я загадала” и др.

## 2. Задания для формирования месторасположения себя и относительно других предметов. Можно предложить такие задания.

а) Игры на формировании ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета “от себя”:

В игре “Что где находится?” ребенок показывает правую руку и называет, что находится справа, а затем ему предлагают закрыть глаза, повернуться на одном месте несколько раз, предлагают открыть глаза, и опять просят показать правую руку, назвать то, что находится справа от него. Таким образом, проводится работа и с левой рукой.

Игра: “Что стоит внизу, наверху, (Кто стоит)”. Цель: знакомство с пространственными отношениями, выраженными с помощью предлогов “на”, “под”, “рядом”.

Игра “Колокольчик”. Все дети сидят на ковре, один из них – водящий, он закрывает глаза. Ведущий (воспитатель) отходит в какую-нибудь сторону и звонит в колокольчик. Тот, кто водит, должен назвать, – откуда слышен звон. Если называет верно, то становится ведущим.

Игра “Заводная кукла”. Воспитатель предлагает детям представить, что они игрушки на пульте управления, которые умеют точно выполнять команды своего инструктора. Воспитатель подает команды: “Игрушки, сделайте два шага вперед, поворот налево. Руки за спину, один шаг назад. Руку правую вверх, три шага вперед и т.д.”

Игра “Скажи наоборот”. Эту игру можно проводить как со всеми детьми, так и с 1-2. Воспитатель называет пространственные ориентиры, а ребёнок, получивший знак (мяч, стрелка, фишка и т.п.), называет ориентир, противоположный по значению. Например: лево – право, верх – низ, и т.д.

Игра “Магазин”. Ребенок получает “покупку”, точно назвав местоположение предмета.

б) Игры на формирование ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета “от другого” и “от объекта”

Игра “Что изменилось?”. Цель: знакомство с тем, что пространственные отношения между предметами могут заменяться: предмет, который был наверху (слева), сможет оказаться внизу (справа), и наоборот.

Игра “Контролер”: ребенок (контролер) располагается перед другими участниками игры – пассажирами, у которых есть билеты красного и зеленого цвета. Сзади “контролера” с правой и левой стороны кладутся обручи, обозначающие автобусы. “Пассажиры” с красными билетами направляются “контролером” в левый автобус, а с зелеными в правый.

Игра “Где я сяду”. Цель – формирование умения занимать определенное пространственное положение по заданному условию (от себя, от предмета).

Игра “Угадай, где спрятано”.

3. Задания на формирование правильно определять право, лево, вверху, внизу на плоскости.

Игра “Назови соседей”. Для этого используется лист бумаги, на котором хаотично расположены изображения различных предметов.



Вариант 1: воспитатель просит найти изображение какого-то предмета и определить: - что изображено справа от него, - что нарисовано под ним, - что находится вверху справа от заданного предмета, и т.п.

Вариант 2: воспитатель просит назвать или показать предмет(ы), который(е) находятся: - в правом верхнем углу, - вдоль нижней стороны листа, - в центре листа, и т.п.

Игра “Лабиринт”. Воспитатель раздаёт каждому ребёнку лист, на котором нарисован лабиринт и стрелочной указано начало пути. Затем детям предлагается помочь найти дорогу к кубку, для этого необходимо выполнить инструкции, а затем проверить правильность их выполнения. Вначале лист с лабиринтом надо расположить так, чтобы вход в него был слева (справа, вверху, внизу), затем идти по нему (вести линию) до поворота, поворачивать в нужную сторону по инструкции. Например, вход в лабиринт внизу, идём вверх, влево, вверх, вправо, вниз. Дойдя до конца, дети могут себя проверить: воспитатель этот же маршрут нарисовал маркером на пленке, наложив её на свой лист, ребёнок видит – весь ли путь он проделал верно.

“Геометрический диктант”. Перед детьми лежит лист бумаги и набор геометрических фигур. Воспитатель даёт инструкции, а дети должны выполнять в быстром темпе. Например, красный квадрат положить в левый верхний угол, жёлтый круг – в центр листа, и т.д. после выполнения задания дети могут проверить правильность выполнения.

Игра “Я еду на машине”. Перед каждым ребёнком лист бумаги (А4) и маленькая машинка. Дети, слушая инструкции воспитателя, передвигают машинку в нужном направлении. Например, из центра листа машинка поехала в правый нижний угол, затем вдоль правой стороны в правый верхний угол, затем в левый нижний угол, к середине правой стороны и т.д.

Игра “Украсть ёлку”. Цель – найти местоположение игрушки по инструкции педагога.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психолого-педагогический подход к исследованию патогенеза ОНР широко распространён. Причиной возникновения общего недоразвития речи могут стать инфекции или интоксикации матери во время беременности, несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, патология натального периода (родовые травмы и патология в родах), заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребенка и др.

Так же ОНР может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения. Во многих случаях ОНР является следствием комплексного воздействия различных факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности ЦНС (иногда легко выраженной), неблагоприятного социального окружения.

Наиболее сложным и стойким вариантом является ОНР, обусловленное ранним поражением мозга, возникшее во время беременности, родов и в первый год жизни ребенка.

У всех детей с ОНР отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя.

В процессе работы мы проанализировали психологическую и методическую литературу по данной теме; охарактеризовали ОНР и рассмотрели психолого-педагогические особенности 3 уровня речевого развития; изучили возможности формирования предложных конструкций и пространственных представлений у детей с ОНР III уровня; провели исследование и обосновали выбор методик; проанализировали результаты исследования и сделали выводы.

В ходе работы по проблеме исследования нами были изучены следующие теоретические и методические аспекты формирования предложных конструкций у старших дошкольников:

- формирование предложных конструкций;

- особенности употребления предложных конструкций у детей с ОНР;
- методики исследования предложных конструкций у старших дошкольников с ОНР (III);
- анализ результатов проведенного исследования;
- методические рекомендации по формированию предложных конструкций у старших дошкольников с ОНР (III).

В дипломной работе было сделано предположение о том, что у детей с нарушениями речи будут выявлены особенности понимания и употребления предложных конструкций в речи, которые проявляются в: смешении предлогов, замене предлогов, искажениях, пропусках предлогов, неправильном употреблении окончаний в предложных конструкциях.

Проанализировав работы Лурия, Филатовой, Брюховских и данные диаграмм мы пришли к выводу, что у детей с ОНР не достаточно сформированы употребление предложных конструкций и ориентировка пространственных представлений на уровне собственного тела.

В связи с этим, проблема изучения и формирования предложных конструкций у детей с ОНР занимает важное место в современной логопедии и является актуальной.

На основе уровневого подхода нами были разработаны содержание и критерии оценивания заданий. Работа велась в двух направлениях:

1. формирование предложных конструкций;
2. формирование пространственных представлений.

В каждом направлении предусматривались задачи:

- дифференциация простых и сложных предлогов;
- определение правых и левых частей тела;
- ориентировка в пространственном представлении: лево, право, спереди, сзади;
- ориентировка пространства на плоскости.

Указанные направления коррекционного воздействия на основании методических рекомендаций помогут у старших дошкольников сформировать понимание предложных конструкций.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Приказ Минобрнауки России №1155 от 17 октября 2013г. об утверждении ФГОС ДО.
2. Агаева И. Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии: словарь. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2008. 180 с.
3. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб.пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
4. Волкова Г. А. Методики психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. – С. – Петербург: Детство – Пресс, 2003.
5. Волкова Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов/ Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
6. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие/ Под общ.ред. Т. В. Волосовец. – М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. – 256 с.
7. Гаркуша Ю. Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи : методические рекомендации для воспитателей / Ю. Ф. Гаркуша ; ред. О. Н. Усанова. – Москва : Научно-практический центр "Коррекция", 1992. – 60 с. – 3,75 печ. л. – 2000 экз.
8. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 96 с.  
Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования
9. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных

учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.– М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

10. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод. пособие. — М.: Соц.-полит, журн., 1994. — 96 с.

11. Жукова Н. С. Отклонение в развитии детской речи, - М., 1994

12. Иншакова О. Б., Колесникова А. М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. Учебно-методическое пособие. – М.: В. Секачев, 2006.

13. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). - СПб.: СОЮЗ, 1999. - 160 с.

14. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. Ростов на Дону: "Феникс", СПб: "Союз", 2004. - 224 с.

15. Р. И. Лалаева. Логопатофизиология: учеб.пособие для студентов /Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская

16. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967

17. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжёлыми нарушениями речи. – М., 1997.

18. Семаго Н. Я. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст: Методическое пособие и комплект демонстрационных материалов. – М.: Айрис-пресс, 2005.

19. 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.

20. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. - М., 2000.

21. Сивцова В. А. Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей с общим

недоразвитием речи в дошкольном образовательном учреждении // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). — СПб.: СатисЪ, 2014. — С. 93-100.

22. Собонович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е. Ф. Собонович. - М.: Классикс стиль, 2003. - 160 с.: ил. - (Коррекционная педагогика)

23. Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ – 2010» - март - апрель 2010 года / сост. Е. В. Ушакова, Ю. А. Покровская. — М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 190 с.

24. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., 1991

25. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи.-М., 1991. - 44 с.

26. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведения/М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.

27. Яцель О. С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи: Конспекты занятий по обучению детей с ОНР в старшей и подготовительной группах.-М.: Гном и Д, 2005 – 48 с.

28. Михаил Семаго Пространственные представления ребенка // Журнал «Школьный психолог». – 2000-09-14. - №34 (128).

29. Логопед. Научно – методический журнал, 2007 №5

30. <http://fusionpiter.ru/articles/preschool-age> Возрастная психология - дошкольный возраст. «Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. высш.

учеб. заведений» Дарвиш О. В. / Под ред. В. Е. Ключко. – М.: - Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

31. [http://pedlib.ru/Books/2/0049/2\\_0049-636.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-636.shtml#book_page_top)

Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. -М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.

32. <http://psylist.net/slovar/15a99.htm> - словарь.



## Список детей

1. Г. Егор
2. Г. Даша
3. Д. Маша
4. И. Илья
5. К. София
6. М. Ратмир
7. Н. Маша
8. Н. Миша
9. П. Даша
- 10.Р. Арина
- 11.С. Амина
- 12.Т. Степа
- 13.Т. Лиза
- 14.Я Женя

## Приложение 2





Предлоги на, в со значением местонахождения

## Предлоги на, в



На крыше



На диване



На стуле



На заборе



На дереве

Посмотри на картинки и скажи, где сидит кошка.

Предлоги под, за со значением местонахождения

## Предлоги под, за



Под столом



Под стулом



Под крыльцом

Скажи, где сидит кошка.



Под шкафом



Под деревом



За ящиком



За шкафом



За стулом



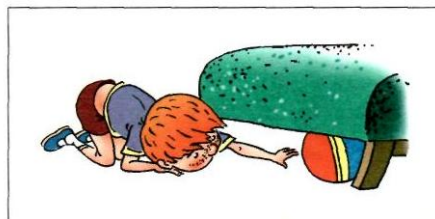
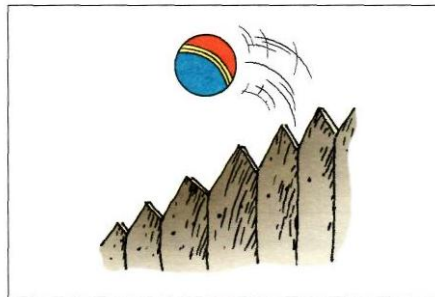
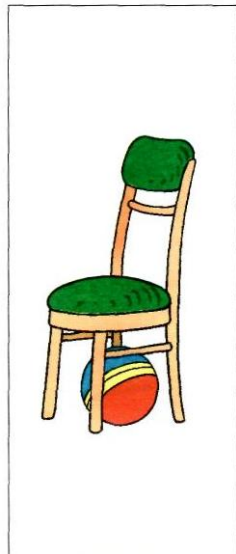
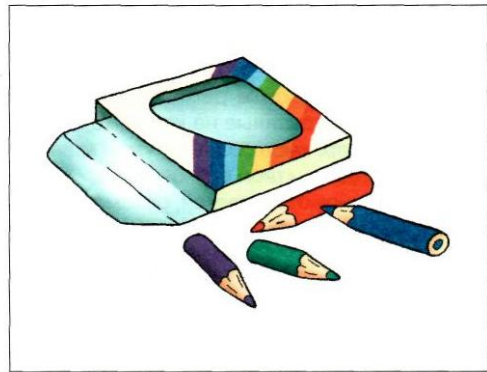
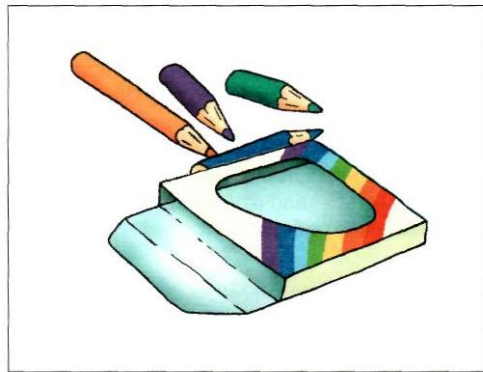
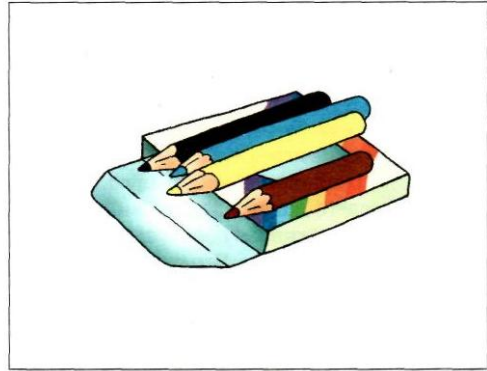
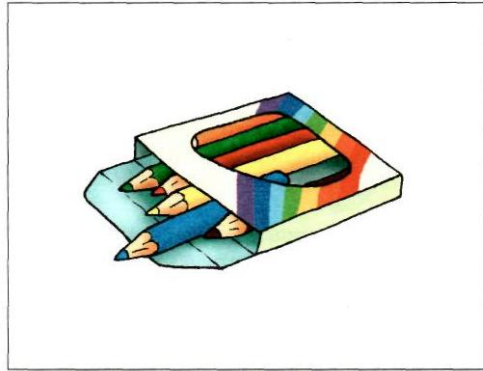
За деревом



За диваном

♦ Следите за тем, чтобы ребенок четко проговаривал предлоги под, за и окончания существительных. Помогите ему вычленивать эти предлоги в речи, выделяя их голосом.

Приложение 5



**«Подбери предлог»**

Закончи предложения, подобрав подходящий предлог.



Ящерица греется ... (солнце).



Шарманщик играет ... (шарманка).



Пчёлы вылетели ... (улей).



Чайка летит ... (море).



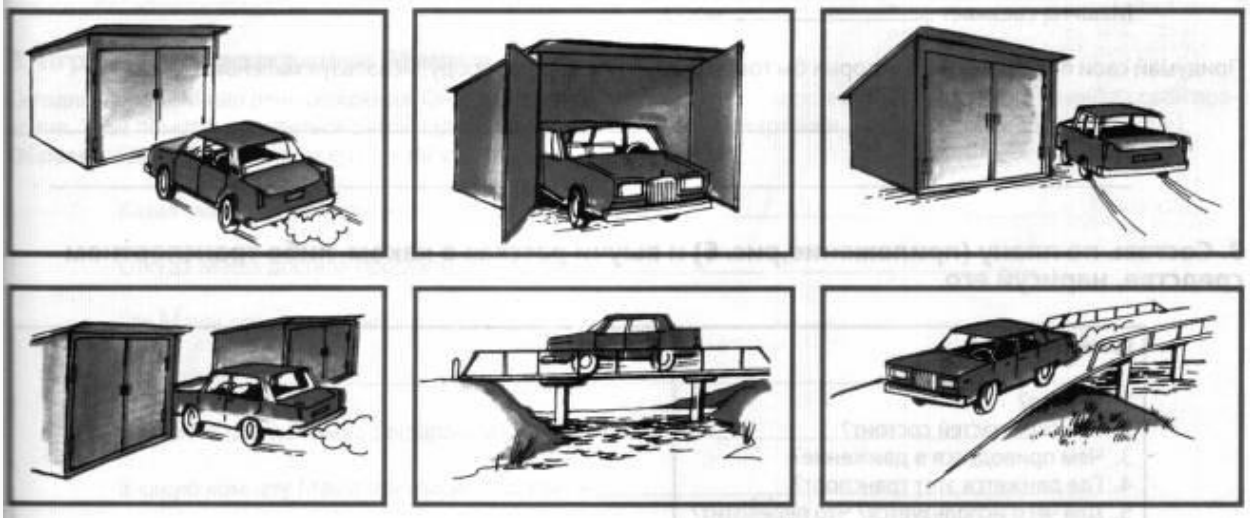
У мальчика шарф ... (шея).

[www.liveinternet.ru/  
users/4619293](http://www.liveinternet.ru/users/4619293)

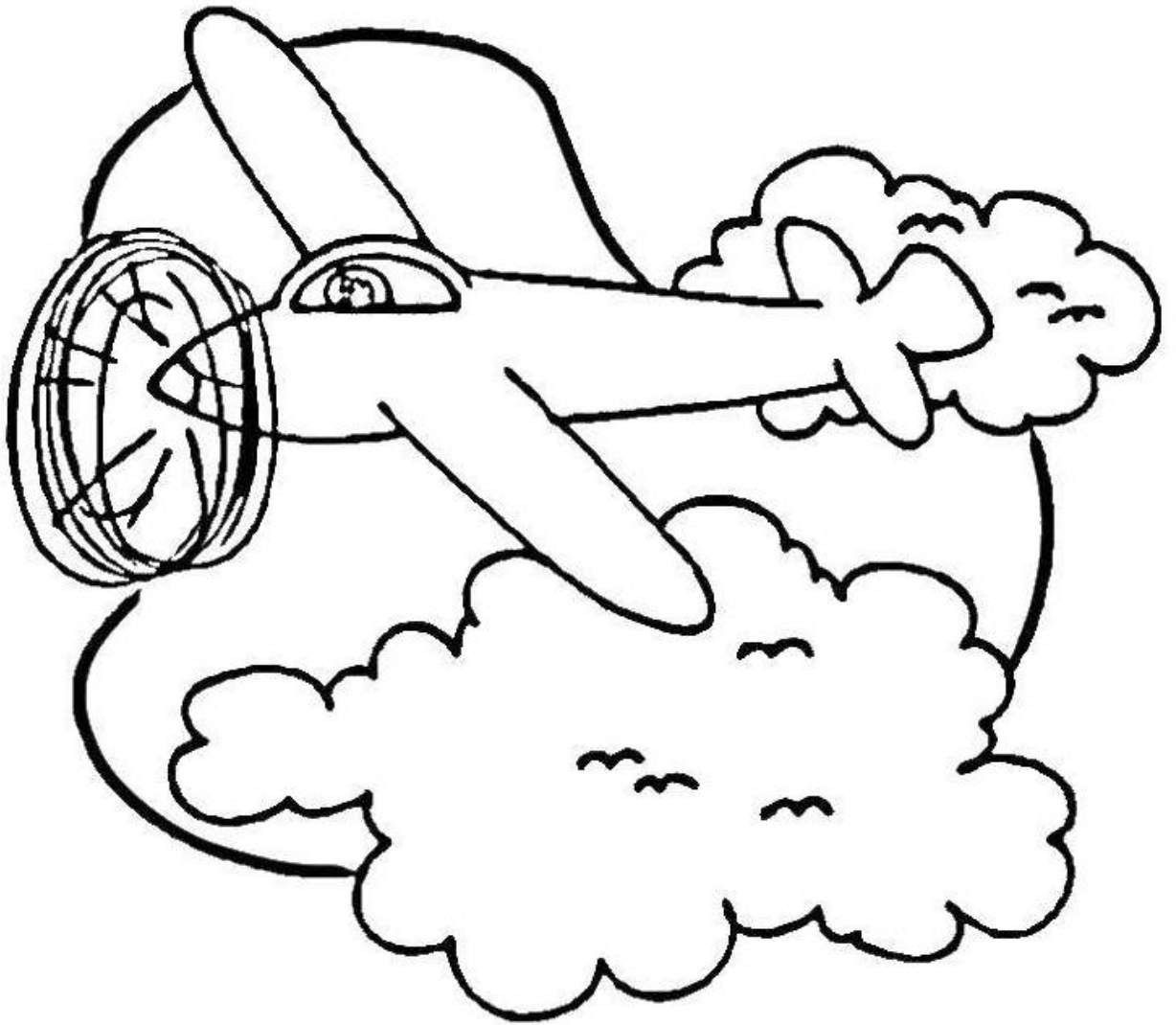


Жучок сидит ... (лист).

Приложение 6









## ОПРЕДЕЛЕНИЕ РАСПОЛОЖЕНИЯ ПРЕДМЕТОВ НА ЛИСТЕ БУМАГИ



	<b>X</b>	

### Протокол обследования

Ф. И. ребёнка Г. Егор




Серия 1				
Задание 1	Задание выполнил самостоятельно и правильно.	3	6	В
Задание 2	Задание выполнил самостоятельно и правильно.	3		

Серия 2				
Задание 1	Задание выполнил самостоятельно. Допустил 1 ошибку: предлог ИЗ-ЗА заменил на предлог ЗА. Подумав, исправил.	3	12	В
Задание 2	Задание выполнил самостоятельно. Внимательно слушал вопросы, отвечал не торопливо.	3		
Задание 3	Допустил несколько ошибок. «Кошка сидит <b>за</b> домом - кошка выглядывает <b>из-за</b> дома. Мяч летит <b>за</b> забор – мяч перелетает <b>через</b> забор. Чайка летит <b>по</b> морю – чайка летит <b>над</b> морем».	2		
Задание 4	Допустил несколько ошибок. Было затруднение с исправлением предложения « <b>За</b> угла выбежала собака», долго думал над исправлением предлога. Задание выполнял медленно.	2		
Задание 5	Допустил ошибку, предлог <b>из</b> заменил предлогом <b>с</b> . Долго думал над ответом. Несколько раз переспрашивал предложения.	2		

Серия 3				
Задание 1	Задания выполнил самостоятельно, с некоторыми подсказками. Задания внимательно слушал, перед тем как выполнить действие, обдумывал его.	3	6	В
Задание 2	Задание выполнил самостоятельно, с некоторыми подсказками. Не торопился, был внимателен.	3		

Серия 4				
Задание 1	Задания выполнил самостоятельно, с некоторыми подсказками. Проговаривал про себя задание, действовал поочередно, находя сначала левую сторону, затем верхний угол и т.д.	3	6	В
Задание 2	Задание выполнил самостоятельно, последовательно выполняя каждое действие с некоторыми подсказками.	3		

T. Erop

		
	<b>X</b>	
