



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекция предложно-падежных отношений в грамматическом
структурировании у детей старшего дошкольного возраста с
задержкой психического развития**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением речи»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

84 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
« 20 » 11 2020 г.
зав. кафедрой СППиПМ,

Дружинина Л.А.

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-2
Сапрыкина Ксения Сергеевна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент кафедры СППиПМ

Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| Введение..... | 4 |
| Глава 1. Теоретические аспекты изучения проблемы коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития..... | 10 |
| 1.1. Определение понятия «предложно-падежные отношения» в современных теоретических исследованиях..... | 10 |
| 1.2. Становление предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании к старшему дошкольному возрасту | 19 |
| 1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития..... | 30 |
| 1.4. Особенности формирования предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития..... | 41 |
| Выводы по I главе..... | 48 |
| Глава II. Экспериментальная работа по коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития..... | 50 |
| 2.1. Организация и методики исследования состояния предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития..... | 50 |

| | |
|---|-----|
| 2.2. Выявление уровня сформированности предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития экспериментальной группы..... | 63 |
| 2.3. Модель логопедической работы по коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития..... | 80 |
| 2.4. Анализ результатов контрольного эксперимента..... | 104 |
| Выводы по II главе..... | 121 |
| Заключение..... | 123 |
| Список использованных источников..... | 126 |

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития образования проблема адаптации детей с ЗПР в условиях их жизнедеятельности является актуальной. Решение этой проблемы стоит на пути индивидуализированного, дифференцированного и поэтапного подхода.

Формирование предложно-падежных отношений в грамматической структуре языка оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевого общения, поэтому оно очень важно для социального развития ребенка в целом. У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР наблюдается своеобразие овладения предложно-падежными отношениями, которое проявляется в более медленном темпе усвоения, в несоответствии между развитием морфолого-синтаксической системы языка и искажении речевого развития.

Нарушения, выражающиеся в элементарном, фрагментарном или неправильном грамматическом структурировании, несформированности процессов словообразования и словоизменения (по падежам), являются устойчивыми и могут сохраняться до конца младшего школьного возраста, это обусловлено не только несформированностью предложно-падежных отношений, но и определёнными недостатками в их психическом развитии.

Проблема усвоения детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР отдельных разделов грамматики является менее изученной. Так, многие исследователи среди морфологического аграмматизма выделяют неправильное употребление предложно-падежных отношений в устной и

письменной речи детей (Н.С. Жукова, Н.П. Рудакова, С.Н. Шаховская и др.). Г.В. Гуровец подчеркивает не только многочисленные искажения употребления падежных форм, родовых и числовых окончаний, согласования формы глагола с именами существительными, но и факт нарушения процесса выбора нужного слова, стойкие затруднения в механизме запуска речи, составлении схемы целого высказывания.

Как говорил Л. С. Выготский, слово для ребенка, как бы прозрачное стекло, в котором светится непосредственно слово, обозначаемое субъектом, было правомерно говорить о том, что характеристики владения той или иной грамматической категорией непосредственно отражают характер мышления ребенка, то есть его способность устанавливать связи между вещами, явлениями, процессами, умение в той или иной мере предвидеть события. В то же время можно видеть, как ребенок понимает отражение этих связей между вещами и явлениями в грамматических категориях языка.

Пространственный анализ и синтез лежит в основе симультанного синтеза, который является одним из условий понимания развернутой речи, речевых конструкций, выражаемых с помощью предлогов, падежных окончаний, порядка слов и других средств (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, И.А. Филатова и др.).

В исследованиях Д.П. Велкова, Ф.М. Гасимова, А.Р. Лурия, А.А. Люблинской, Е.Д. Хомской, отмечается, что пространственные психические функции носят сложный полимодальный характер и базируются на выборе факторов, среди которых центральное место занимает «пространственный фактор», связанный с симультанным способом переработки зрительной, слуховой и кожно-кинестетической информации, используемой для ориентации во внешнем и внутреннем пространстве. Отражение пространственных характеристик информации осуществляется в разных формах и на различных уровнях: сенсорном,

моторном, перцептивном, мнестическом, интеллектуальном или семантическом.

Изучение механизмов нарушения предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, определение в них главной роли расстройства пространственного гнозиса будут способствовать выработке эффективных методов и приемов коррекции.

Проблема усвоения детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании, является менее изученной.

Отсутствие целостной системы логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, не разработанность путей профилактики и коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании, сочетающихся с недоразвитием определенных психических процессов, позволяют считать рассматриваемую проблему актуальной.

Выбор темы исследования обусловлен также тем, что формирование пространственных представлений, предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании, является одним из условий развития речи и, следовательно, успешной интеграции выпускников групп компенсирующей направленности дошкольных учреждений в общеобразовательные школы. Актуальность проблемы мотивирована и ее социальной значимостью.

Цель исследования: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Объект исследования: предложно-падежные отношения в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования: организационно-содержательная модель коррекции предложно-падежных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Гипотеза исследования: формирование предложно-падежных отношений зависит от уровня сформированности пространственных представлений.

Развитие пространственных представлений идет от головы к рукам и в дальнейшем – к туловищу и к ногам, т.е. в соответствии с цефало-каузальным законом развития. Что в свою очередь требует специального обучения, так как ознакомление и познание ребенком пространства и ориентировка в нем процесс сложный и пролонгированный по времени.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие задачи:

1) на основе анализа научно-теоретической литературы раскрыть современные подходы к изучению предложно-падежных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;

2) изучить особенности формирования пространственных представлений, предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и нормой развития, а также, установить зависимость (связь) между уровнем сформированности пространственных представлений и предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании;

3) разработать модель «коррекция предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста» и подобрать (разработать), апробировать и оценить содержание

и методы коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;

Специфика объекта исследования предопределила использование следующих методов:

– теоретических: аналитического изучения лингвистической, психолингвистической, психологической и специальной литературы по теме исследования,

– эмпирических: изучения психолого-педагогической и медицинской документации; констатирующего, формирующего, контрольного эксперимента; анализа динамики,

– методов обработки данных: количественного, качественного, статистического анализа результатов, констатирующего и контрольного экспериментов.

Теоретическая значимость исследования: поставлена и изучена проблема коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Установлено, что уровень сформированности предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании зависит от уровня сформированности пространственных представлений. Полученные результаты расширяют и углубляют представления об особенностях формирования предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, являются основанием для включения задач и разработки содержания логопедической работы, направленных на коррекцию предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании с учётом особой иерархии формирования пространственных представлений.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана и апробирована модель «Коррекции предложно-падежных отношений», реализованы на практике содержание и методы коррекции

предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР; Результаты исследования могут быть широко использованы в коррекционно-педагогической работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР; на курсах повышения квалификации учителей-логопедов и дефектологов.

База исследования: исследование проводилось на базе МАДОУ «ДС № 350 г. Челябинска». В исследовании приняли 24 ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР и 14 детей старшего дошкольного возраста с нормой развития.

Структура и объем: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ГРАММАТИЧЕСКОМ СТРУКТУРИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Определение понятия «предложно-падежные отношения» в современных теоретических исследованиях

Поэтапно реализуя закономерности речевого формирования, ребенок проходит долгий путь в освоении грамматических средств языка: сперва осваивает элементы флективной системы для выражения синтаксических отношений, и в последующем переходит к использованию с этой целью служебных слов (предлогов, союзов, частиц). Эта закономерность в усвоении грамматических средств языка отмечалась рядом исследователей: Е.А. Аркиным, А.Н. Гвоздевым, Н.И. Лепской, А.А. Люблинской, Н.А. Рыбниковым, С.Н. Цейтлин и др.

Сформировавшаяся точка зрения, отражена в работах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, М.В. Вовчик-Блакиной, А.А. Люблинской, Т.А. Мусейбовой, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской и других отечественных психологов, позволяющая определить процесс формирования предложно-падежных отношений как процесс отображения в речи результатов овладения предметной действительностью.

Овладение практической ориентировкой в пространстве предшествует появлению в речи ребенка грамматических средств для отражения результатов ориентировки в пространстве и действий с пространственно-ориентированными предметами. Сначала ребенок

практически овладевает ориентировкой в окружающей действительности, научается выполнять действия с предметами, ориентированными во фронтальном, вертикальном и горизонтальном направлениях, и только после этого в его речи появляются предположно-падежные отношения, отражающие ориентировку в пространстве.

Пространственные представления формируются в строгом порядке и представляют собой сложную функциональную систему, отражающая пространство и время, и имеющая уровневое, вертикальное строение. Все уровни данной системы формируются в онтогенезе постепенно, надстраиваясь один над другим. Каждый последующий уровень включает в себя предыдущие и формируется на их основе. Несформированность даже одного уровня сказывается на дальнейшем наращивании вышележащих уровней и на функционировании всей системы в целом. [97. С. 10].

Освоение ребенком грамматических средств языка, служащих для отражения пространственных отношений предметов, начинается с выделения объекта восприятия и практической ориентировки в пространстве.

К пространственным представлениям относятся различные виды отражения отношений между объектами:

- представления о признаках предмета (форма, размер, величина, ширина, высота, длина),
- представления о направлениях в пространстве и пространственных отношениях между предметами,
- представления о временных, количественных и других отношениях между явлениями.

В понятие пространственной ориентировки входят оценка расположения, размеров, формы и их положения относительно ориентирующегося: определение местоположения субъекта по отношению

к окружающим его объектам; локализация окружающих объектов относительно человека, ориентирующегося в пространстве; определение пространственного расположения предметов относительно друг друга.

У детей практическая пространственная ориентировка формируется, по мнению А.А. Люблинской на втором году жизни: удаленность и местоположение предмета дети познают на основе мышечного (мышечно-суставного) чувства, к которому присоединяются зрительные ощущения. Функция двигательного анализатора до 3-4 лет оказывается ведущей и обеспечивает появление определенных грамматических средств для отражения пространственной ориентировки в речи.

Исследования Б.Г. Ананьева, Л.А. Венгера, М.В. Вовчик-Блакиной, Ф.Н. Шемякина показали, что в период до трех лет ребенок ориентируется на основе чувственной системы отсчета «на себе», то есть в схеме собственного тела, и различные направления соотносит с определенными частями тела.

На этом этапе грамматические средства формируются в импрессивной речи ребенка, он начинает ориентироваться в окружающем его пространстве и выполнять действия с предметами, опираясь на понимание грамматических средств языка, отражающих в обращенной к нему речи взрослого предполагаемые результаты действия в пространстве.

Появление в возрасте от 2 лет 3 месяцев до 2 лет 6 месяцев ряда предлогов и освоение флексий, необходимых по значению предлогов, свидетельствуют о качественном изменении системы различных речевых намерений, так как у ребенка возникает потребность отражать в речи гораздо более сложные процессы освоения предметной действительности и пространственной ориентировки в ней. Таким образом, появлению в речи предлогов предшествует сложная работа по перцептивному освоению практической ориентировки в пространстве и овладение системой отсчета

при оценке местоположения предмета среди других и по отношению к самому ребенку.

В русском языке описание предлогов начинается с М.В. Ломоносова. Основным вопросом, по которому велись научные дискуссии, был вопрос о том, имеет ли предлог самостоятельное лексическое значение. Была представлена точка зрения, согласно которой предлог имеет только грамматическое значение (А.М. Пешковский, Ф.Ф. Фортунатов и А.А. Шахматов, Е.М. Галкина-Федорук, И.М. Стеблин-Каменский, Н.М. Шанский. Другая точка зрения утверждает наличие у предлога и грамматического, и лексического значения (К.С. Аксаков и Н.П. Некрасов), впоследствии эта точка зрения была развита В.В. Виноградовым и поддержана авторами «Русской грамматики» (1980).

Самую значительную роль в теоретическом описании предлогов сыграл В.В. Виноградов, выдвинувший идею единства лексического и грамматического значений предлога. Он утверждал, что предлоги еще не утратили лексическую отдельность и еще не стали простыми падежными префиксами, совсем лишенными способности непосредственно выражать обстоятельственные отношения [19. С. 515].

Важным источником теоретических сведений о предлогах является «Русская грамматика», которая развивает идеи В.В. Виноградова, но кладет в основу описания предлога структурно-синтаксический принцип, т.е. описывает не предлог, а синтаксические функции предложно-падежных отношений (сочетаний). [19. С. 515].

В исследованиях Н.И. Лепской отмечается, что для ребенка употребление предлогов в возрасте до 2 лет 5 месяцев более значимо, чем использование флексий, так как именно предлоги, обладающие конкретным пространственным значением, не просто устанавливают определенные грамматические отношения между элементами высказывания, но становятся для ребенка носителем значения, для

отражения которого требуются грамматические средства. Такая точка зрения во многом согласуется с позицией ряда лингвистов, которые указывают, что усвоение предложной системы происходит на базе взаимодействия лексических и грамматических значений, и в силу этого предлоги обладают семантикой. Более позднее освоение флексий связано с абстрагированностью их значений, и в силу этого недостаточной дифференцированностью. В ряде случаев предлог является единственным формантом падежной формы (Н.И. Лепская, Ю.С. Степанов, К.А. Тимофеев).

Предлоги – это служебные слова, выражающие различные отношения между двумя объектами, между объектом и действием или между объектом и признаком в составе словосочетания. В семантике предлогов объединены их лексические и грамматические значения.

Грамматическое значение предлогов – это падежные значения.

Лексическое значение предлогов – это отношения, которые они выражают.

Разнообразие семантических возможностей предлогов было написано В.В. Виноградовым: «Частицы речи, которые используются для выражения пространственных, временных, причинных, целенаправленных, притяжательных, ограничительных и других отношений между объектами или одних и тех же отношений объектов к действиям, состояниям и особенностям, называются предлогами» [19. С. 515]. Предлоги обозначают синтаксические отношения между формами косвенных падежей имен существительных, местоимений или субстантивированных прилагательных и числительных, с одной стороны, и глаголами, именами существительными, местоимениями, прилагательными, реже наречиями, с другой стороны. По своей грамматической функции предлог соотносим с категорией падежей. В тех языках, где есть склонение существительных, предлог, сочетаясь с определённым падежом, усиливает его значение.

Предлоги органически связаны с падежной формой и без нее не употребляются. Собственное значение предлога не может проявиться вне связи с падежной формой какого-нибудь названия лица или предмета.

Предлоги органически связаны с формой падежа и не используются без нее. Правильное значение предлога не может быть выведено за пределы падежной формы. Н.М. Шанский конкретизирует функции предлога: «Предлоги – это служебные слова, выражающие различные отношения между двумя объектами, между объектом и действием, между объектом и действием в рамках предложения. Имена объектов – это имена, местоимения и числительные. Предлоги используются для выражения падежных значений» [112. С. 256]. Многие ученые отмечают функциональную близость предлога и падежных форм.

Так, по мнению А.Н. Гвоздева, предлоги – служебные слова, выражающие совместное с формами косвенных падежей зависимое положение существительного (местоимения, числительного) от тех или иных слов предложения; они осуществляют синтаксическую связь между членами предложения и служат для выражения разнообразных отношений к предметам в широком понимании со стороны действий, других предметов, признаков. Близость функций предлогов к падежам существительных особенно ясна из того, что отношения, выражаемые в одних языках падежными формами, в других выражаются предлогами [28. С. 415].

Эта идея развивается в «Русской грамматике», которая характеризует предлог как служебную часть речи, оформляющую подчинение одного знаменательного слова другому в словосочетании или в предложении и тем самым выражающая отношение друг к другу тех предметов и действий, состояний, признаков, которые этими словами называются. [117. С. 704].

Н.С. Валгина (2002) пишет о синтаксических особенностях предлогов сведушее, значение предлогов раскрывается только в связи с падежными формами. Более конкретно, синтаксическая оригинальность предлогов характеризует В.А. Белошапкина: «Предлог, как и другие вспомогательные части речи, не может быть членом предложения и не может сформулировать само предложение. Как и в случае союзов, предлоги используются для соединения словоформ в предложении. Однако, в отличие от союзов, предлоги связывают только разнородные элементы предложения; они не могут связывать предложения или части составного предложения. Точнее: предлог используется только для соединения существительных с другими существительными, прилагательными и глаголами. Кроме того, предлоги не только объединяют слова в словосочетания и предложения, но также указывают, что именно представляет собой эта связь. Другими словами, предлог – это служебная часть речи, которая выражает различные «подчиненные» отношения существительного к другим словам в словосочетании и предложении» [86. С. 97].

По значению предлоги делятся на разряды: пространственные (указывают на место), временные (указывают на время), причинные (указывают на причину), целевые (указывают на цель), образа действия (указывают на образ действия), объектные (указывает на предмет, на который направлено действие). В зависимости от того, со сколькими падежными формами соотносятся предлоги, они делятся на: однозначные – предлоги, которые употребляются с одним падежом; многозначные – предлоги, которые может выражать разные значения, употребляясь с несколькими падежами.

Под значением предлогов, так как они не имеют самостоятельного значения, понимают грамматические отношения, которые они выражают в сочетании с косвенными падежами существительных. Предлоги служат

показателями синтаксических связей слов друг с другом. Они непосредственно связаны в речи с падежными формами и употребляются с определенным падежом (или падежами), находясь в связи с той или иной падежной формой. Вместе с падежными окончаниями существительных предлоги выражают различные смысловые значения. Другими словами, лексическое значение предлога зависит от лексического значения знаменательных слов, которые оно соединяет. Причем, соединяясь с одной и той же падежной формой имени существительного предлоги передают различные оттенки обстоятельственных значений.

По мнению многих исследователей (А.Н. Гвоздев, А.В. Захарова, Н.И. Лепская, Н.А. Рыбников, Е.Ф. Тарасович, Н.В. Уфимцева и др.), первыми в речи ребенка появляются беспредложные формы существительных, но у исследователей нет единого мнения о порядке появления падежных форм существительного в детской речи.

Н.А. Рыбников заметил следующую последовательность усвоения падежных форм: сначала формы дательного, винительного падежей, затем - все остальные косвенные падежи существительного.

Другие исследователи, такие, как А.Н. Гвоздев, А.В. Захарова, Н.В. Уфимцева, считают, что усвоение системы падежей родного языка начинается с появления винительного падежа, противопоставления значения именительного и винительного падежей. Следующим осваивается значение родительного падежа, далее, по мнению исследователей, последовательность усвоения падежей может быть разной: одни дети осваивают дательный, другие – творительный падеж существительного.

Падеж – это переменный морфологический признак существительного, одна из наиболее важных морфологических категорий, благодаря которой выражаются отношения предмета или явления, называемого существительным, к другим предметам, явлениям, а также

признакам и действиям (П.А. Лекант, Е.В. Клобуков, Т.В. Маркелова, Т.С. Моница, Н.Б. Самсонов).

Падеж – словоизменительная лексико-грамматическая категория имени существительного, которая системой противопоставленных друг другу падежных форм выражает отношение обозначаемого существительным предмета к другим предметам, действиям, признакам (Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова). В русском языке шесть падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный. Формы самих имен падежей (существительных, числительных, местоимений) сами выражают только общие значения отношений (места, направления, времени, цели, причины и т.д.). Предлоги уточняют и конкретизируют эти отношения. Определенные семантические соответствия наблюдаются между значением предлога и падежа. Это объясняет тот факт, что каждый падеж обслуживают предлоги строго определенной семантики. К примеру, по наблюдениям В.В. Виноградова с формой родительного падежа сочетаются предлоги, указывающие на удаление, отделение, следовательно, и происхождение, причину. Можно утверждать, что падеж с предлогом является определенной единицей значения. Предлог вместе с формой падежа образует такое единство, что в принципе по своему синтаксическому поведению в словосочетании или в предложении, и по характеру его значения не отличается от беспредложного падежа. По словам В.В. Виноградова, связь предлога с конкретным падежом зависит от соответствия значений предлога и формы падежа.

Предложно-падежные отношения – это не только объединение имени и предлога, но и компонент конструкции – словосочетания, которое состоит из главного слова (чаще глагольного), выполняющего роль средства, разрешающего выбор предложно-падежной формы. Иными словами, предложно-падежная форма имени, соединяясь с опорным

словом, от которого она зависит, является элементом более общей синтаксической единицы языка, которая вытекает в «предложно-падежные отношения».

М.А. Теленкова выделяет следующие основные типы отношений:

- пространственные (локальные) отношения: войти в дом,
- временные (темпоральные) отношения: гулять с утра до вечера,
- объектные отношения: вспоминать о семье,
- целевые отношения: поехать на учёбу,
- причинные (каузальные) отношения: устать от забот,
- отношения сравнения (компаративные): ростом с отца,
- отношения лишения, удаления (аблятивные): все за исключением Антона,
- отношения орудия (инструментальные): играть на гитаре,
- определительные (атрибутивные) отношения: платье из шёлка,
- отношения образа действия: говорить с восторгом.

Предложно-падежные отношения многочисленны и разнообразны. Они выражают очень широкий спектр отношений, что связано с множеством предлогов и разнообразием их значений.

Таким образом, значение и особенности функционирования предлогов следует рассматривать в единстве с падежной формой. Вместе с падежной формой имени предлог образует синтаксическое единство, так называемую предложно-падежную форму. В большинстве случаев невозможно установить значение падежа отдельно от предлога в такой связи. В целом применительно к современному языковому состоянию можно сказать, что в предложно-падежном отношении значение предлога соответствует значению падежа, поддерживает его и поддерживается им, объединяя предлог с падежной формой и образуя новую, особую и целостную семантическую единицу.

1.2 Становление предložно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей к старшему дошкольному возрасту

Появление предložно-падежных отношений в структуре грамматики у детей старшего дошкольного возраста обеспечивается за счет определенного уровня когнитивных эмоциональных потребностей. Таким образом, посредством формирования речи, ребенок должен уметь различать грамматические значения, поэтому прежде чем ребенок начнет использовать язык в форме, он должен понимать, что это такое.

При формировании предložно-падежных отношений в грамматическом структурировании, ребенок усваивает сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых, зависит от нормального речевого окружения, достаточной речевой практики и от воспитания, обучения, которые начинаются с первых дней жизни ребенка. Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза (индивидуального развития организма от момента его зарождения до конца жизни).

Исследования отечественных и зарубежных психологов, лингвистов и психолингвистов доказали, что владение предložно-падежными отношениями в грамматических структурах характеризуется формированием языковой системы на основе анализа и обобщения явлений языка и речи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ф.Л. Сохин, А.М. Шахнарович).

Процесс усвоения ребенком предložно-падежных отношений в грамматическом структурировании – сложный. Он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Механизм развития

этой сложной умственной деятельности раскрыл И.П. Павлов, высказав мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа.

По мнению В.П. Глухова, чтобы проследить становление предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании, необходимо выяснить на каком этапе речевого развития появляются первые предпосылки к усвоению их ребенком.

Исследователи определили разное количество этапов развития речи детей, иначе их называют, указывают их различные возрастные границы (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьева, Г.Л. Розенгард-Пупко и др.)

Четыре этапа развития речи детей выделил А.Н. Леонтьев:

- подготовительный – до 1 года,
- преддошкольный – до 3 лет,
- дошкольный – до 7 лет,
- школьный – от 7 до 17 лет.

Становление предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании происходит на третьем этапе и идет параллельно с развитием словарного запаса. Дети 4-го года жизни в своей речи используют простые и сложные предложения. Согласовывают прилагательные с существительными в роде, числе, падеже, существительные с числительными; изменяют слова по числам, родам, лицам; правильно употребляют предлоги в речи.

А. Н. Гвоздев выделяет три периода формирования грамматической структуры речи:

Первый период (до 2 лет) – это период предложений, состоящих из аморфных корневых слов, которые во всех случаях употребляются в одной и той же неизменной форме. Этот период делится на два этапа:

– этап использования односложных предложений. На этом этапе ребенок использует отдельные слова в качестве предложений. В речи

ребенка есть небольшое количество слов, которые используются для выражения его желаний, потребностей и т. д. ребенок использует аморфные слова, корни которых не имеют грамматической формы,

– этап употребления предложений из нескольких слов, преимущественно двухсловных предложений. Ребенок соединяет два, а затем и три слова в одном высказывании, таким образом в речи ребенка появляется фраза. Между словами нет грамматической связи. Слова употребляются в аморфной неизменяемой форме. Существительные употребляются в именительном падеже единственного числа или в неизменной искаженной форме.

Второй период (от 2 до 3 лет) – это период овладения грамматической структурой предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешним выражением. В течение этого периода есть три стадии:

– стадия образования первых форм: число, падеж, время. Дети начинают замечать различные связи между словами в предложении. Ребенок начинает употреблять в речи разные формы одного и того же слова. Первые грамматические формы существительных – это формы именительного падежа, единственного и множественного числа, формы винительного падежа, а иногда и формы родительного падежа. Также формы других частей речи,

– этап использования флективной системы русского языка (флексии) для выражения синтаксических отношений. Эта стадия использует флективную систему для выражения синтаксических отношений слов. Флективная система обеспечивает флексии в русском языке и обеспечивает различные типы склонений существительных и спряжений глаголов. Из-за сложности флективной системы ребенок не может одновременно выучить все формы флексии. Таким образом, формы родительного падежа и множественного числа существительных имеют

несколько вариантов окончаний. На этом этапе появляются семантические простые предлоги, но их употребление не всегда соответствует языковой норме,

– этап овладения служебными словами для выражения синтаксических отношений. Это этап обучения служебным словам для выражения синтаксических отношений. Научившись различать и использовать флексии, ребенок затем вводит предлог как недостающий элемент для выражения лексического и грамматического значения. Ребенок правильно использует простые предлоги, но при использовании более сложных предлогов наблюдаются аграмматизмы. Продолжается усвоение более частых правил словообразования, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных. То есть ассимиляция окончаний множественного числа и падежных окончаний именительного падежа, множественного числа. На этом этапе закрепляется усвоение служебных слов.

Также, А.Н. Гвоздев отмечает, что второй период формирования грамматического строя речи резко отграничен от первого периода. А с последующим не имеет резко очерченных границ.

Третий период (от 3 до 7 лет) связан с освоением морфологической системы русского языка, типов склонений и спряжений. Усваиваются все единичные, стоящие особняком формы.

Е.В. Ковайкина в своих работах отмечает, что при нормальном развитии речи предлоги появляются после всех знаменательных частей речи. Их появлению предшествует период, когда взаимосвязь между словами выражается только флексиями. Раньше всего появляются предлоги в их первичном значении – обозначении пространственных отношений, которые с развитием речи все больше и больше детализируются. Затем предлоги начинают употребляться в других значениях: времени, цели, причины и т.д.

С. Н. Цейтлин, изучив появление предлогов в детской речи, отмечает, что первые предлоги используются для выражения старых функций, а затем они приобретают новые значения.

М. П. Феофанов отмечает, что дошкольник использует любой предлог, чтобы выразить только те отношения, которые могут состоять из визуального восприятия. Развитие многозначности предлога происходит за счет усвоения ребенком разного числа категорий и разновидностей отношений, т.к. одни предлоги в русском языке более многозначны, другие менее многозначны.

Стоит отметить, что важную роль в усвоении многозначного употребления предлогов играет уровень развития мыслительных аналитико-синтетических операций (Г.Г. Корнева)

В.А. Ковшиков в речевом развитии ребенка выявил две стратегии. Одна, аналитическая, – это путь от части к целому, от слова до предложения; другая, холистическая, – движение от целого к части, стремление воспроизвести высказывание целиком. И в том и в другом случае языковые приобретения происходят не хаотично, а в определенной последовательности. Рассматривается аналитический путь усвоения предложно-падежных форм русского языка.

До появления предлогов пространственные и некоторые другие отношения выражаются с помощью беспредложных сочетаний. Форма именительного падежа (в первую очередь, единственного числа) – основная форма имени в первые годы жизни. Вскоре начинают использоваться формы косвенных падежей единственного числа.

По данным А.Н. Гвоздева порядок формирования падежных форм происходит в определенном порядке в зависимости от возрастных границ детей [29. С. 62].

Именительный падеж. Существительные, появляющиеся в числе первых слов ребенка, употребляются в звуковом виде именительного

падежа. Эту первоначальную формацию необходимо рассматривать в качестве слова-корня, так как, с одной стороны, отсутствуют какие-либо другие соотносительные формы и, с другой, – эта «форма» употребляется в различных значениях, в том числе и там, где должны быть и другие падежи. Превращение именительного падежа в форму происходит вместе с появлением других падежей, первыми из которых являются винительный и родительный. С этого времени именительный падеж начинает обозначать только субъект действия и употребляться в предложении в качестве подлежащего. После двух лет именительный падеж появляется в качестве сказуемого. При этом со связкой он употребляется также вместо творительного. Что касается окончаний именительного падежа, то они первоначально выделяются на основе противопоставления единственного и множественного числа; несколько позже устанавливается соотношение с формами других падежей. В начальный период усвоения падежей (до 2 лет).

Винительный падеж. Разграничение падежных форм начинается с противопоставления именительного и винительного падежей. Объект действия начинает обозначаться рано, но первоначально он выражается неизменяемой первичной «формой» существительного в виде именительного падежа. Значение объекта прочно усвоено ребенком до того, как оно получило грамматическое выражение. Таким образом, это значение является первичным элементом в формировании данной категории – для его выражения, затем, и усваиваются имеющиеся в русском языке грамматические средства. К 2 годам начинают появляться формы винительного падежа, соотносительного с именительным. Такой винительный обычно употребляется в зависимости от глаголов, обозначающих передачу, перемещение предметов (дать, нести, класть, бросать), где значение объекта действия особенно просто. Поэтому можно

признать, что винительный обособляется в этот срок и окончательно усваивается к 2 годам. Винительный с предлогом для обозначения места, куда перемещается объект, отмечается после 1 года 10 месяцев. Первоначально он последовательно употребляется с пропуском предлога и отличается от винительного объекта лишь по значению. Среди предлогов раньше и чаще других встречается предлог «в». Другие предлоги с винительным отмечаются поздно и поэтому не пропускаются.

Родительный падеж появляется почти одновременно с винительным и первоначально употребляется со значением, близким к значению винительного, обозначая частичный объект действия. Достоверное употребление родительного частичного объекта относится к 1 году 10 месяцам. Единство значения родительного падежа также свидетельствует о его усвоении в качестве особой грамматической категории. Кроме того, в отдельных случаях он употребляется в зависимости от глаголов, которые с ним употребляются с родительным падежом, тогда как по значению (для обозначения частичного объекта) родительный падеж в таких конструкциях вполне уместен. Это также говорит о самостоятельности ребенка в его использовании. Родительный с предлогами появляется после 2 лет 3 месяцев. При этом пропуска предлога не наблюдаются.

Дательный падеж появляется несколько позже, чем винительный и родительный (после 2 лет). Употребление его не отличается разнообразием значений, и он встречается не часто. Первоначально он употребляется без предлога для обозначения второго объекта действия – лица, в интересах которого совершается действие. Дательный падеж с предлогом появляется одновременно с дательным без предлога. Первоначально он употребляется с предлогом «к», для обозначения лица или предмета, к которому направляется движение. Вначале предлог последовательно опускается. Этот пропуск продолжается до 2 лет 4 месяцев. Также несложно усвоение и морфологических вариантов дательного падежа.

Творительный падеж отмечается после 2 лет. Творительный без предлога первоначально обозначает орудие действия. Затем творительный без предлога обозначает время. После 2 лет 10 месяцев появляется творительный при страдательном причастии. Поздно (после 3 лет) появляется творительный предикативный. Его усвоение проходит сложный путь. Долгое время (до 6 лет) на его месте продолжает появляться именительный предикативный, с которым он и составляет известное единство по значению.

Творительный с предлогом появляется около 2 лет. Первоначально предлоги опускаются. Варианты окончаний творительного падежа усваиваются не сразу. Вначале отмечается широкое смешение окончаний единственного числа, затем они разграничиваются.

Предложный падеж появляется одновременно с дательным. Первоначально он обозначает только место и последовательно употребляется с пропуском предлога. Разграничение падежных окончаний предложного падежа в единственном числе совпадает с делением на склонения.

Таким образом, ребенок к 3 годам овладевает почти всеми падежами и всеми падежными отношениями, которые с их помощью выражаются. То, что именно падежные формы так интенсивно усваиваются в раннем детстве, объясняется характером деятельности ребенка, в процессе которой происходит овладение способами употребления предметов. Раньше всего усваиваются формы, обозначающие отношения объекта действия, орудия, цели, отношения лица, к которому направляется движение, отношения совместности действия. Все эти категории прямо связаны с предметным содержанием деятельности ребенка и с тем, что она производится вместе со взрослыми.

Важно понимать, что падежные формы, в которых находят свое выражение межпредметные отношения, усваиваются раньше других

грамматических категорий, это свидетельствует о ведущей предметной деятельности ребенка и его общения со взрослыми.

На время появления предлога не влияет то, является ли он однозначным или многозначным, сочетается ли с одним или несколькими падежами. Первые предлоги используются лишь в некоторых из возможных значений и обычно перед правильно выбранной формой косвенного падежа. Формы косвенных падежей появляются до предлогов. Поэтому, вероятно, не имеет значения, управляет предлог одним или несколькими падежами.

Первые предлоги – это безликие предлоги, которые просто дублируют значение косвенного падежа, что согласуется с характерной для детской речи тенденцией отдавать предпочтение немаркированным членам морфологических оппозиций, таким как именительный падеж имени или форма единственного числа. Первые предлоги детской речи являются наиболее нейтральными предлогами, и только после них появляются предлоги, которые явно имеют свое значение, то есть предлоги с ярко выраженным значением.

Пространственные представления же – это действие, имеющее определение, форму, размер, положение и движение предметов относительно друг друга и собственного тела относительно окружающих предметов. Пространственные представления играют важную роль в общении с окружающей средой и являются необходимым условием интенции в ней, а также в усвоении и использовании предлогов в собственной речи.

Структуру пространственных представлений можно разделить на четыре основных уровня, каждый из которых, в свою очередь, состоит из нескольких подуровней. Более глобально последовательность освоения пространственных представлений в дошкольном детстве можно разделить на два больших блока.

1. Пространственные представления об отношениях между внешними объектами и телом (по отношению к собственному телу). Это представления об отношениях между внешними объектами и телом (о нахождении конкретного объекта, о нахождении объектов с помощью понятий «сверху-снизу», «с какой стороны», о расстоянии до объекта); представления о пространственных отношениях между двумя и более объектами, расположенными в окружающем пространстве. Обычно все эти представления формируются к трем годам.

2. Вербализация пространственных представлений. Проявление пространственных представлений на вербальном уровне коррелирует с закономерностями развития движения в онтогенезе. Предлоги, обозначающие представления об относительном положении предметов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко и т. д. Этот уровень наиболее сложный и поздно формирующий. Она коренится в пространственных представлениях «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одним из основных компонентов стиля мышления и познавательного развития ребенка.

Понимание пространственных отношений и связей также является важным компонентом умственного развития ребенка. Обычно все эти речевые определения пространственных отношений формируются к 6-7 годам.

Таким образом, ребенок дошкольного возраста усваивает сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщение этих правил и закрепление их в собственной.

Усвоив флективные изменения в словах, ребенок вводит следующий элемент – предлог и без труда научается выражать лексико-

грамматические значения с помощью трех языковых элементов: предлог, лексическая основа, падежное окончание.

Если учесть, что пространственные представления формируются в строгом порядке и имеют возрастные этапы, то необходимо понять, на каком этапе произошел «сбой» в развитии, чтобы определить «отправную точку» и объем работы с основными компонентами для дальнейшего гармоничного становления и развития ребенка. Это позволит реально определить «зону ближайшего развития» и «привязать» ее к границе между уже «зрелыми и еще созревающими процессами» в соответствии с идеями Л.С. Выготского, поскольку полноценное развитие пространственных представлений обеспечивает правильное формирование предложно-падежных отношений при грамматическом структурировании в дальнейшем.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В 50-60-е годы прошлого века появились предпосылки и условия для выделения детей с задержкой психического развития в отдельную категорию: «Стремительный, но при этом недостаточно подготовленный переход к всеобучу не мог не привести к резкому увеличению числа стойко неуспевающих школьников, что заставило правительство считать проблему государственной» [7. С. 27]. Решение этой проблемы было поручено ряду институтов АПН СССР (ныне – РАО), в том числе НИИ дефектологии (ныне – Институт коррекционной педагогики РАО). С этого момента начинают проводиться систематические медико-психолого-педагогические исследования сравнительного характера, направленные на изучение общего и специфического в развитии детей с тяжелыми, постоянными трудностями в обучении, умственно отсталых и нормально

развивающихся детей (Т.А. Власова, И.Ю. Дауленскене, Т.В. Егорова, М.В. Ипполитова, З.И. Калмыкова, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, В.И. Любовский, Н.А. Менчинская, В.И. Насонова, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, Н.Г. Поддубная, М.Г. Рейдибойм, Г.Е. Сухарева, Р.Д. Тригер, А.Н. Цымбалюк, Н.А. Цыпина и мн. др.).

Результатом проведенных сравнительных исследований стало выделение особой категории учащихся – детей с задержкой психического развития – и разработка критериев ее разграничения с нормально развивающимися и умственно отсталыми детьми. Решению проблемы выделения клинических и психологических критериев дифференциации детей с нарушением психического развития посвящается значительное количество исследований и методических разработок, которые сильно укрепили практику отбора детей в вспомогательные школы и одновременно внесли заметный вклад в развитие психологической диагностики детского возраста (С.Д. Забрамная, И.А. Коробейников, Г.Б. Шаумаров).

Для дифференциальной диагностики нарушений речи у детей при ЗПР и отличия их от нарушений речи у детей с другими формами дизонтогенеза необходимо уточнить сущность дизонтогенеза и различных форм нарушений психического развития.

Термин «дизонтогенез» обозначает отклонения от нормального возрастного развития, т. е. различные формы нарушений онтогенеза. Когда говорят о психическом дизонтогенезе, то речь идет о нарушении психического развития.

Исходное отнесение детей с ЗПР к особому виду психического дизонтогенеза стало возможным благодаря классическим работам отечественных клиницистов Г.Е. Сухаревой (1965), М.С. Певзнер (1973), К.С. Лебединской (1982) и др., показавших наличие более высокого потенциала их развития в сравнении с умственно отсталыми детьми.

Кроме того, была показана значительная неоднородность состава детей, входящих в категорию ЗПР, полиморфный и парциальный характер нарушений, определяемых разнообразием факторов дизонтогенеза.

Г.Е. Сухарева, отмечая крайнее разнообразие детей, входящих в выделенную категорию, подчеркивала, что замедленный (или задержанный) темп психического развития у ребенка может возникнуть под влиянием различных факторов, и клинические проявления такой задержки очень разнообразны по симптоматике и течению. Также неодинаков их прогноз: отнюдь не всегда речь идет о временной задержке умственного развития, иногда интеллектуальная недостаточность остается более или менее стойкой. Поэтому без раскрытия клинического содержания, термин ЗПР остается пустым и ненужным.

Попытки дифференциации вариантов нарушенного развития внутри разнородной категории детей с ЗПР на основе различающейся клинической феноменологии и определяющих ее патогенетических механизмов приводят к попыткам создания клинических классификаций данного вида психического дизонтогенеза. Первая такая классификация детей ЗПР была предложена Т.А. Власовой и М.С. Певзнер.

В данной классификации рассматривались два варианта ЗПР. При первом варианте нарушения развития проявляются преимущественно в эмоционально-личностной незрелости ребенка, рассматриваемой в рамках психического или психофизического инфантилизма. При втором варианте на первый план выступают нарушения познавательной деятельности, обусловленные стойкой церебральной астенией. В данной классификации раскрываются основные принципы клинического подхода к пониманию механизмов формирования ЗПР: возможность ее возникновения как за счет замедленных темпов созревания эмоционально-волевой сферы, так и за счет нейродинамических расстройств, тормозящих развитие познавательной деятельности. Различия в патогенетических механизмах

обуславливают и различия в прогнозе. ЗПР в виде неосложненного психического инфантилизма расценивалась как прогностически более благоприятная и большей частью не требующая специальных методов обучения. При преобладании же выраженных нейродинамических, в первую очередь, стойких церебральных расстройств, ЗПР рассматривалась как более стойкая и нередко требующая не только психолого-педагогической коррекции, но и лечебных мероприятий.

В.В. Ковалев (1979) выделяет варианты ЗПР, обусловленные влиянием конституционально-биологических и экзогенно-органических факторов: дизонтогенетический (при состояниях психического инфантилизма); энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС). Кроме того, наряду с ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних нарушениях зрения, слуха) им выделяется ЗПР, связанная с ранней социальной депривацией. Здесь, как легко заметить, также заложены основания как для дифференциации подходов к медико-психолого-педагогической помощи детям с ЗПР, так и для формирования прогностических оценок.

Наиболее востребованной в качестве ориентира дифференциации педагогической практики работы с детьми с ЗПР стала классификация задержки психического развития, разработанная на основе этиопатогенетического подхода К.С. Лебединской (1980). В соответствии с данной классификацией выделяются четыре основных клинических варианта задержки, дифференцированных по клинико-психологическим особенностям структуры и характеру соотношения двух основных компонентов данного нарушения (типу инфантилизма и характеру нейродинамических расстройств):

1. Задержка психического развития конституционального происхождения. При задержке психического развития конституционального происхождения (гармонический

психический и психофизический инфантилизм, по определению Лорена и Ласега, цит. по Г.Е. Сухаревой, 1965) инфантильности психики часто соответствует инфантильный тип телосложения с детской пластичностью мимики и моторики. Эмоциональная сфера этих детей как бы находится на более ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребенка более младшего возраста: с яркостью и живостью эмоций, преобладанием эмоциональных реакций в поведении, игровых интересов, внушаемости и недостаточной самостоятельности. Эти дети неутомимы в игре, в которой проявляют много творчества и выдумки и в то же время быстро пресыщаются интеллектуальной деятельностью. Поэтому в первом классе школы у них иногда возникают трудности, связанные как с малой направленностью на длительную интеллектуальную деятельность (на занятиях они предпочитают играть), так и неумением подчиняться правилам дисциплины (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, 1973). Эта «гармоничность» психического облика иногда нарушается в школьном и взрослом возрасте, так как незрелость эмоциональной сферы затрудняет социальную адаптацию. Неблагоприятные условия жизни могут способствовать патологическому формированию личности по неустойчивому типу (Г.Е. Сухарева, 1959; Г. Штутте, 1967; В.В. Ковалев, (1979). Нередки случаи аналогичного сомато-психического инфантилизма в семье; непатологический уровень психических особенностей свидетельствует о преимущественно конституциональном генезе этой формы задержки психического развития (Л.С. Юсевич, Г.Е. Сухарева, 1959). Однако, такая «инфантильная» конституция может быть сформирована и в результате негрубых, большей частью обменно-трофических заболеваний, перенесенных на первом году жизни.

2. Задержка психического развития соматогенного генеза. При так называемой соматогенной задержке психического развития эмоциональная незрелость, как указывалось, обусловлена длительными, нередко

хроническими заболеваниями, пороками развития сердца и т. д. Хроническая физическая и психическая астения тормозят развитие активных форм деятельности, способствуют формированию таких черт личности, как робость, боязливость, неуверенность в своих силах. Эти же свойства в значительной степени обуславливаются и созданием для больного или физически ослабленного ребенка режима ограничений и запретов. Таким образом, к явлениям, обусловленным болезнью, добавляется искусственная инфантилизация, вызванная условиями гиперопеки.

3. Задержка психического развития психогенного генеза связана с неблагоприятными условиями воспитания. Социальный генез этой аномалии развития не исключает ее патологического характера. Как известно, при раннем возникновении и длительном действии психотравмирующего фактора могут возникнуть стойкие сдвиги нервно-психической сферы ребенка, обуславливающие патологическое развитие его личности. Так, в условиях безнадзорности может формироваться патологическое развитие личности с задержкой психического развития по типу психической неустойчивости: неумением тормозить свои эмоции и желания, импульсивностью, отсутствием чувства долга и ответственности. В условиях гиперопеки психогенная задержка эмоционального развития проявляется в формировании эгоцентрических установок, неспособности к волевому усилию, труду. В психотравмирующих условиях воспитания, где преобладают жестокость либо грубая авторитарность, нередко формируется невротическое развитие личности, при котором задержка психического развития будет проявляться в отсутствии инициативы и самостоятельности, робости, боязливости.

4. Задержка церебрально-органического генеза имеет наибольшую значимость для клиники и специальной психологии ввиду выраженности проявлений и частой необходимости специальных мер психолого-

педагогической коррекции. Причины церебрально-органических форм задержки психического развития (патология беременности и родов, инфекции, интоксикации, травмы нервной системы в первые годы жизни), как видно, в определенной мере сходны с причинами олигофрении. Это сходство определяется органическим поражением центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Пойдет ли речь о выраженном и необратимом психическом недоразвитии в виде олигофрении либо только о замедлении темпа психического созревания – будет зависеть в первую очередь от массивности поражения. Другим фактором является время поражения. Задержка психического развития значительно чаще связана с более поздними, экзогенными повреждениями мозга, воздействующими в период, когда дифференциация основных мозговых систем уже в значительной мере продвинута и нет опасности их грубого недоразвития. Тем не менее Л. Тарнополь (1971) и др. предполагают и возможность генетической этиологии.

Преобладание более поздних сроков поражения обуславливает наряду с явлениями незрелости почти постоянное наличие и признаков повреждения нервной системы. Поэтому в отличие от олигофрении, которая часто встречается в виде неосложненных форм, в структуре задержки психического развития церебрально-органического генеза почти всегда имеется набор энцефалопатических расстройств (церебрастенических, неврозоподобных, психопатонодобных, эпилептиформных, апатико-адинамических), свидетельствующих о повреждении нервной системы.

Таким образом, три первых варианта задержки, как показали психолого-педагогические исследования, проводимые на протяжении многих лет сотрудниками НИИ дефектологии АПН СССР, имеют более благоприятный прогноз развития и компенсации его нарушений, который, в первую очередь, зависит от времени начала коррекционно-

воспитательной работы. Отклонения в развитии у детей четвертого – наиболее распространенного варианта ЗПР (церебрально-органического генеза) отличаются стойкостью, слабо выраженными ресурсами компенсации нарушений как в эмоционально-волевой, так и в познавательной сферах (А.О. Дробинская, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, Р.Д. Тригер, М.Н. Фишман, С.Г. Шевченко и др.). Анализ анамнестических сведений, полученных при исследовании детей с данным вариантом задержанного развития, указывает на наличие негрубой органической недостаточности центральной нервной системы, чаще резидуального характера.

По данным ЭЭГ-исследований, проведенных Н.Н. Зислиной, Э.С. Ополинским, М.Г. Рейдибоймом, М.Н. Фишман, И.П. Лукашевич, Р.И. Мачинской, у детей с ЗПР церебрально-органического генеза, наряду с существенным отставанием развития электрической активности коры головного мозга и стволовых регуляторных структур от возрастной нормы, часто выявляются локальные поражения мозговых структур. Но, в отличие от олигофрении, здесь наблюдалось не тотальное недоразвитие интеллектуальных функций, а разные сочетания их парциальных нарушений. Полученные физиологами данные о преимущественной парциальности корковой недостаточности у детей рассматриваемого варианта задержки развития нашли подтверждение в ряде клинических и нейропсихологических исследований (В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, W.H. Gaddes, H. Spionek, P.H. Wender и др.).

И.Ф. Марковская на основе данных нейропсихологического исследования ЗПР церебрально-органического генеза выделяет два варианта развития:

– задержка психического развития с преобладанием незрелости эмоциональной сферы,

– задержка психического развития с преобладанием нарушений познавательной деятельности.

У детей первой группы преобладают черты незрелости функциональной организации мозга, представленные в клиническом синдроме по типу органического инфантилизма; вторая группа характеризуется более выраженными признаками органического повреждения ЦНС, представленного, в первую очередь, нарушениями познавательной деятельности в связи со специфическими расстройствами высших корковых функций, более стойкой энцефалопатической симптоматикой, а также более грубыми нарушениями эмоционально-волевой сферы.

Перечисленные классификации, основанные на базовых принципах и категориях клинического подхода, позволили существенно углубить и структурировать представления о природе нарушений при ЗПР и их проявлениях. Лучшая, на наш взгляд, из клинических классификаций таких детей, разработанная К.С. Лебединской, определяет различия между ними, исходя из категорий этиологии и патогенеза, несомненно, важных для решения клинических и исследовательских задач. Однако в реальной практике она не дает надежных оснований для корректного разделения детей на феноменологически различающиеся группы. Это трудно сделать хотя бы потому, что в анамнезе ребенка с ЗПР можно обнаружить одновременное влияние различных групп этиологических факторов, определяющих в итоге мозаичность клинической картины и разнообразие трудностей его психического и социального развития.

Кроме того, рассматривая возможности использования клинических классификаций нарушений психического развития в педагогической практике, полезно вернуться к истокам дискуссии, отсылающей нас к оценкам практической пользы этиологических классификаций, принадлежащим некоторым их авторам – видным психиатрам конца XIX–

начала XX века. В частности, итальянский психиатр Санте де Санктис приходит к выводу, что «патогенез не может служить основанием для классификации, так как при одном и том же патогенезе может быть различная клиническая и психологическая картина дефекта». Французский психиатр Д. Бурневиль, разработавший в свое время наиболее популярную классификацию умственной отсталости и вначале также опиравшийся на анатомо-патологические и симптоматические критерии, не считает их имеющими практическое значение и полагает, что «наибольший интерес должны представлять психолого-педагогические классификации» [55. С. 15].

К сожалению, до настоящего времени такие классификации не разработаны, хотя продуктивные попытки приблизиться к их созданию имели место. В частности, в исследованиях Е.Л. Инденбаум дифференциация детей с легкими формами интеллектуальной недостаточности основывается на определении степени дефицита познавательных и социальных способностей, осложняемого разного рода дисфункциями и эмоциональными проблемами.

Предлагаемое разделение детей с ЗПР на группы в соответствии с преобладанием или устойчивыми комбинациями перечисленных характеристик, в значительной мере соотносится с содержанием задач коррекционно-педагогической практики и одновременно акцентирует внимание на вероятном генезисе тех или иных трудностей развития ребенка. То есть, с одной стороны, предлагаются ориентиры для выбора приоритетов психолого-педагогической работы, ее содержания, средств и условий в зависимости от типологического варианта нарушенного развития, с другой стороны, перспективы этой работы и прогноз развития конкретного ребенка оцениваются с учетом клинических характеристик случая.

Подобный подход отражает изменение смысла дифференциальной диагностики, который задается уже не столько задачами определения типа образовательной организации (либо школы 7-го, либо 8-го вида), рекомендуемой ребенку на основании клинического диагноза, сколько задачами определения вариантов развития внутри нозологической группы. А эти задачи складываются лишь на этапе развития интегрированных форм обучения детей с ОВЗ.

Завершая обзор изучения психического дизонтогенеза, следует отметить, что исследования в этой области продолжаются и в настоящее время (В.И. Лубовский, Е.В. Макушкин, Ю.Н. Нестеровский, Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов, Н.В. Бабкина и др.). Не претендуя на оценку их вклада в клиническую психиатрию детского возраста, можем лишь предположить, что они не могут существенно изменить представления о феноменологии и генезисе легких форм нарушения психического развития в детском возрасте, сформированные выдающимися отечественными психиатрами в 60-80-е гг. прошлого столетия. Не могут они повлиять и на содержание психолого-педагогической помощи детям с ЗПР, и на развитие организационных форм специальной образовательной практики, которое на современном этапе определяется процессами реформирования системы образования в целом. Становление психолого-педагогического подхода к обучению и воспитанию детей с задержкой психического развития исходно опиралось на их клинико-психологические характеристики, прямо или косвенно указывавшие на существование у этих детей особых образовательных потребностей, удовлетворение которых предполагало разработку соответствующих форм и условий образования, а также непосредственное включение психолога в решение задач их обучения и социализации [7. С. 31].

Как мы видим, при ЗПР различного этиопатогенеза чаще всего сочетаются различные симптомы, такие как: замедление темпа развития

одних психических функций, стойкое недоразвитие других и нарушение структуры третьих психических функций. Таким образом, опираясь на особенности психического развития, необходима наиболее ранняя клиническая, психологическая и педагогическая диагностика задержки психического развития.

Сложность структуры психического дизонтогенеза у детей с ЗПР вызывает необходимость комплексного подхода при коррекции нарушений психического развития, учитывая структуру дефекта, неравномерность и дисгармоничность психического развития этих детей.

1.4 Особенности формирования предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Особенности формирования предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) характеризуется нарушением, как целой системы. У таких детей замечается медленная скорость речевого формирования, а также значительная общераспространенность патологий речи. Свойственным показателем медицинской картины многих детей с ЗПР считается трудность вербальной патологии, присутствие ансамбля речевых патологий, совокупность разных повреждений речи. Таким образом, формирование предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР имеет ряд особенностей.

Импрессивная речь. У детей с ЗПР многие ученые замечают, что слуховое понимание, а также разделение звучаний в речи характеризуется несформированностью. Согласно исследованиям Е.В. Мальцевой, неудовлетворительная интеллектуальная динамичность, а также низкая когнитивная динамичность, свойственные детям данной группы,

усложняют приобретение и выделение базисных данных об фонетической реальности речи. По словам исследователей, понимание детей с ЗПР слов и «простых предложений», которые не включают в себя сложные формы управления, сформировано своеобразно. Дети буквально понимают слова, употребляемые в языке в переносном смысле, выделяют в значении этого слова отдельный признак, связанный с конкретной ситуацией. Чаще всего они воспринимают незнакомые слова по аналогии с уже известным словом, опираясь на звуковое сходство. Эти характеристики приводят к дефициту понимания их речи в целом (Н. А. Цыпина).

Экспрессивная речь. Согласно суждению ученых (Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко), у дошкольников с ЗПР обнаруживается отличительная черта бездейственного также интенсивного лексикографического резерва, то что сопряжено с их интеллектуальной, а также психологической незрелостью сокращенной познавательной инициативностью. Данное, устанавливает ограничение, погрешность, неправильность детских познаний, а также взглядов об мире, причинно-следственных отношениях, пространственных взаимоотношениях. Е.С. Слепович подмечает, то что речь ребенка с ЗПР носит ситуативный характер, и весьма сложно изменить конкретные эмоции во вербальную конфигурацию.

Грамматическая сторона речи ребенка с ЗПР также мало сформирована. Отмечаются проблемы в изучении экспериментальных грамматических обобщений. Несколько грамматических категорий взрослые дошкольники почти никак не применяют в своей речи, также недостаточно понимают их в речи в окружающей речи (формы родительного падежа множественного числа, также творительного падежа единственного числа, логико-грамматические системы и др.), у их не сформировано детальное речевое утверждение, в частности, внутреннее кодирование и грамматическая структуризация.

Изучение грамматического строя речи подразумевает овладение как парадигматических, так и синтагматических взаимосвязей. В ходе развития

грамматического строя осуществляется идеакцентирование (сначала – в фактической, бессознательной степени) морфем и сопоставление их с лексическим либо грамматическим смыслом. В основе данного и появляются языковые обобщения: морфологические и синтаксические.

Формирование лексики в онтогенезе происходит по ходу расширения объема словаря, уточнения смыслов слов. В ходе формирования у детей обогащается его лексикон, «формируется значение фразы, изменяет собственную структуру» [67. С. 51].

Л.С. Выготский, писал: «Нас занимает кажущаяся нам совершенно истинной та мысль, что путь от первого знакомства с новым понятием до того момента, когда слово и понятие делаются собственностью ребенка, есть сложный внутренний психический процесс, включающий в себя постепенно развивающееся из смутного представления понимание нового слова, собственное применение его ребенком и только в качестве заключительного звена действительное освоение его. Говоря, что в момент, когда ребенок впервые узнает значение нового для него слова, процесс развития понятия не заканчивается, а только начинается» [24. С. 168].

Процесс освоения слов общего характера непосредственно соединен с формированием умения исследовать, а также обобщать, с умением подводить итог отделения значительных характеристик объектов. Уровень владения обобщенными понятиями характеризует процесс формирования семантических полей, лексической системы. В словаре ребенка с ЗПР доминируют существительные, а также глаголы. Овладение прилагательными порождает определенные проблемы. В речи данной категории детей используются только те прилагательные, которые свидетельствуют о качестве, улавливаемые напрямую от объектов.

Развитие языковых обобщений базируется в довольно высокой степени в формировании аналитической и синтетической деятельности ребенка:

умении исследовать звук, различать морфологическую структуру слов между общим и специфическим в разных формах одного и того же слова, в различных словах, обладающих равными грамматическими значениями, умение обобщать разные морфемы в структуре слова на основе законов речи.

Усваивая конкретные языковые модификации правильно, дошкольник грамотно моделирует собственные речевые выражения. Неспособность овладеть законами языка приводит к патологиям морфологической структуры фразы, а также синтаксической структуры предложения.

Изучение грамматической структуры языка у детей с ЗПР (Н.Ю. Борякова, С.В. Зорина, Р.И. Лалаев, Г.Н. Рахмакова, Е.С. Слепович, Е.Ф. Соботович, И.А. Симонова, А.А. Хохлова, Л.В. Яссман) показало, что у детей дошкольного возраста наблюдаются нарушения словоизменения, словообразования существительных, прилагательных, глаголов, а также недоразвитие синтаксической структуры предложения.

Последовательность ассимиляции словоизменения существительных при нормальном онтогенезе оказалась общей моделью как для детей с нормальным развитием, так и для детей с ЗПР. Тем не менее, овладение формами словоизменения существительных у детей с ЗПР происходит в течение более длительного периода.

Детям с ЗПР сложнее освоить категорию рода (особенно средний род). Трудности в освоении среднего рода объясняются, с одной стороны, отсутствием семантической обусловленности, а с другой – спецификой системы разнообразия существительных среднего рода.

Овладение категорией падежа существительных происходит перед овладением категорией рода. К концу второго, начала третьего года жизни у детей наблюдается разграничение отдельных падежей (А. Н. Гвоздев, М. И. Попова, Ф. А. Сохин, А. В. Захарова и др.). Выбирая правильный падеж, дети еще долго используют неправильную форму падежа, в течение

длительного времени, смешивают или заменяют отдельные окончания в том же падеже. В этом случае отмечается следующая закономерность: чем больше изменчивость окончаний в одном падеже, тем медленнее овладевает формами этого падежа. При замене окончаний существительных намечается доминирующее положение одного из них, которое заменяет другие менее продуктивные окончания этого падежа.

Преимущественно усвоенными у старших дошкольников с ЗПР являются формы именительного, дательного и предложного падежа множественного числа. У многих детей отмечаются ошибки в употреблении творительного и родительного падежа множественного числа. Наименьшая сложность у детей заключается в различении форм именительного падежа единственного и множественного числа существительных.

Дети с ЗПР испытывают еще большие трудности в ассимиляции предлогов.

В своих исследованиях С.В. Зорина выявила два уровня нарушений при усвоении предложных отношений детьми:

- семантические нарушения,
- нарушения на уровне формального языка.

Нарушения в усвоении предлогов на уровне семантики проявляются:

- в пропуске предлога,
- в нарушении дифференциации предлогов одного общего значения.

Дети с ЗПР допускают замену как семантически близких предлогов, например, со значением направления, так и отдаленных, например, с указанием места; в трудностях дифференциации при использовании одного и того же предлога, но с другим значением, например, в смысле места и направления; не ассимилируя разницу в предлогах. Неправильно используют предлоги с правильным падежным значением. Хаотично используют предлоги и окончания. В этом случае дети из ЗПР не

замечают, что предлоги и падежи связаны отношением одновременности, что их сочетание выражает единственное грамматическое значение словоформы.

Невозможность различать формы глагола у детей с ЗПР также обусловлена отсутствием морфологических обобщений и отсутствием так называемого «языкового чувства» (языковой компетенции), с помощью которого у нормально развивающегося ребенка на практике усваивается вся сложная система русского языка.

Формирование прилагательных вызывает меньше ошибок у детей с ЗПР, чем процесс словоизменения существительных. Отчасти это связано с более простым построением системы парадигмы прилагательного, но с последующим появлением прилагательных в речи ребенка, когда он уже освоил некоторые правила образования существительных.

Различая грамматические формы в процессе восприятия и формирования речи, дети с ЗПР используют только определенные семантические дифференциальные признаки и не используют все грамматические значения, которые отличают форму слова от другой.

Ограничена, недостаточно стабильна и характеризуется большим количеством смещений окончаний – парадигма форм словоизменения у детей с ЗПР. Одной из основных особенностей онтогенеза языка является то, что ребенок осваивает языковую систему раньше, чем языковую норму. Следовательно, усвоение грамматических форм идет от простого к сложному, от продуктивного к менее продуктивному.

Дети с ЗПР испытывают трудности при пространственной ориентации, что ведет к трудностям формирования пространственных понятий и сложность развития навыков правильного использования предлогов. Использование предлогов с пространственным значением представляет значительные трудности для дошкольников с ЗПР.

В русском языке значения, выраженные предложно-падежными отношениями, чрезвычайно сложны для ребенка с ЗПР. Падежные окончания используются с разными предлогами, что говорит о многообразии их значений.

Особенностью детей данной категории является и своеобразие связной речи. Дети испытывают трудности в составлении рассказа по серии картин; многим детям не удается выполнить задание на составление творческого рассказа, рассказа-описания. Для речи детей с ЗПР характерны неосознанность и произвольность построения фразы как высказывания в целом, дети не дают развернутого ответа на вопрос взрослого, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями (Н.Ю. Борякова, 1983; С.Г. Шевченко, 2001).

У детей с задержкой психического развития недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи. Слабость словесной регуляции действий при задержке психического развития отмечал В.И. Лубовский (1978).

Исследования Н.Ю. Боряковой (1983) показали, что неполноценность речевой деятельности детей с задержкой психического развития связана недостаточной сформированностью основных этапов порождения речевого высказывания (замысел, внутреннее программирование и грамматическое структурирование). При этом у детей с ЗПР не возникает четкого замысла высказывания.

Таким образом, для прогнозирования развития, подбора оптимального содержания обучения и воспитания, определения коррекционной программы, выбора методов и технологий необходимо всесторонне обследовать каждого ребенка, поступающего в ДООУ.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Одной из характерных особенностей ЗПР является неравномерность – гетерогенность и гетерохронность – формирование разных аспектов психической деятельности. В речевой сфере это проявляется в различном соотношении нарушений структурных элементов импрессивной и экспрессивной сторон речи у детей этой категории. Большая часть речевых способностей зависит от времени созревания у детей определенных участков мозга, отвечающих за функции ассимиляции и генерации речи. Одно из ведущих нарушений грамматической структуры речи у дошкольников с ЗПР проявляется в понимании и использовании логических и грамматических конструкций, выражающих пространственные представления и пространственные отношения. Это нарушение свидетельствует, прежде всего, об отсутствии формирования пространственных функций на вербальном уровне и проявляется в ошибках в использовании грамматических конструкций, выражающих

пространственные представления, а также предложно-падежных отношений.

Предложно-падежные отношения – это не просто сочетание имени и предлога, но также и компонент конструкции – состоящий из главного слова, выполняющего роль средства, позволяющий выбор предложно-падежной формы. Другими словами, предложно-падежная форма имени в сочетании с опорным словом, от которого оно зависит, является элементом более общей синтаксической единицы языка, которая вытекает в «предложно-падежные отношения». М.А. Теленкова выделяет следующие основные типы отношений: пространственные, временные, объектные, целевые, причинные, отношения сравнения, отношения лишения, удаления, отношения орудия, определительные и отношения образа действия.

Как мы видим, предложно-падежные отношения многочисленны и разнообразны. Они выражают очень широкий спектр отношений, что связано с множеством предлогов и разнообразием их значений.

Грамматические формы словоизменения (по падежам, родам, числам), словообразования, типы предложений появляются у детей с ЗПР обычно в том же порядке, что и при нормальном психическом развитии. Особенность усвоения предложно-падежных отношений выражается дисгармонией развития морфологической и синтаксической языковой системы, семантических и формальных языковых элементов. Доминирующими трудностями являются понимание и использование предложно-падежных конструкций с пространственной значимостью.

Таким образом, развитие пространственной ориентировки, формирование пространственных представлений, отражение в устной речи пространственных отношений являются составной частью и предпосылкой формирования предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ГРАММАТИЧЕСКОМ СТРУКТУРИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Организация и методики исследования состояния предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Для решения основной задачи исследования, заключающейся в коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами был организован и проведён констатирующий этап эксперимента.

Целью констатирующего этапа экспериментального исследования являлось выявление уровня сформированности предложно-падежных

отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальное исследование было проведено на базе МАДОУ «ДС № 350 г. Челябинска». Для определения специфики предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании, исследование было организовано в разных группах. Экспериментальную группу составили 14 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Контрольную группу составили 14 детей старшего дошкольного возраста с нормой развития. Включение группы детей старшего дошкольного возраста с нормой развития, позволило провести сравнительный анализ полученных данных и выделить особенности формирования предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В исследовании учитывались следующие принципы, сформулированные Л.С. Выготским, С.Я. Рубинштейном, А.Р. Лурией, А.Н. Леонтьевым, Р.Е. Левиной:

1) принцип комплексного подхода к изучению детей с речевой патологией, предполагает анализ данных медицинского и логопедического обследования;

2) принцип системного подхода, определяющий необходимость установления причинно-следственных зависимостей между дефектами и его отсроченными последствиями, к которым относятся затруднения в формировании предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании;

3) принцип объективности, что требует учета всех факторов, которые характеризуют то или другое явление (нужно найти пути и средства проникновения в суть феномена, не внося при этом ничего внешнего, субъективного);

4) принцип единства теории и практики, которые являются взаимообусловленными: практика – критерий истинности того или иного теоретического положения.

Констатирующий этап эксперимента включал следующие этапы (рисунок 1).

1. Комплексное изучение речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР: медицинские карты, коллегиальные заключения.

2. Изучение пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития.

3. Выявление уровня предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития и у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.



Рисунок 1 – Этапы изучения предложно-падежных отношений

Так как пространственные представления формируются в строгом порядке, ступени (уровни) этой иерархии отражены в рисунке 2. (А.В. Семенович «Таланты детского мозга», 2016 г, с.10-11)

1 уровень. «Темное мышечное чувство» (И.М. Сеченов) – протопатическая и эпикритическая чувствительность

2 уровень. Соматогнозис-схема тела. Пространство, существующее в пределах собственного тела человека и ограниченное им. Взаимодействие с внешним пространством «от тела»

3 уровень. Метрика и топология. Представления о расположении объектов относительно человека; их величине, дальности-близости, расстояния, углах, пропорциях и т.п. Появление ближнего и дальнего пространства. Взаимодействие с внешним пространством «от головы»

4 уровень. Координатные представления. Правое-левое, верхнее-нижнее расположение тела, разных объектов и их деталей в пространстве

5 уровень. Структурно-топологические представления. Общая принципиальная, холистическая схема пространственного строения воспринимаемого мира, включая самого человека. Представление о взаимоотношениях и взаимосвязях разных фрагментов любого объекта или нескольких объектов

6 уровень. Проекционные представления. Вербальное, концептуальное обозначение пространства, позволяющее манипулировать с ним в абстрактном плане.

7 уровень. Стратегия, когнитивный стиль личности.
Целостная/холистическая, фрагментарная или хаотичная; полезависимая или полenezависимая; «я поглощаю пространство/мир и пространство/мир поглощает меня» и т.п.

Рисунок 2 – Уровни формирования пространственных представлений
Анализируя ступени иерархии пространственных представлений (рисунок 2), на первом этапе исследования мы составили схему изучения пространственных представлений, которая стала опорой для выявления уровня пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.



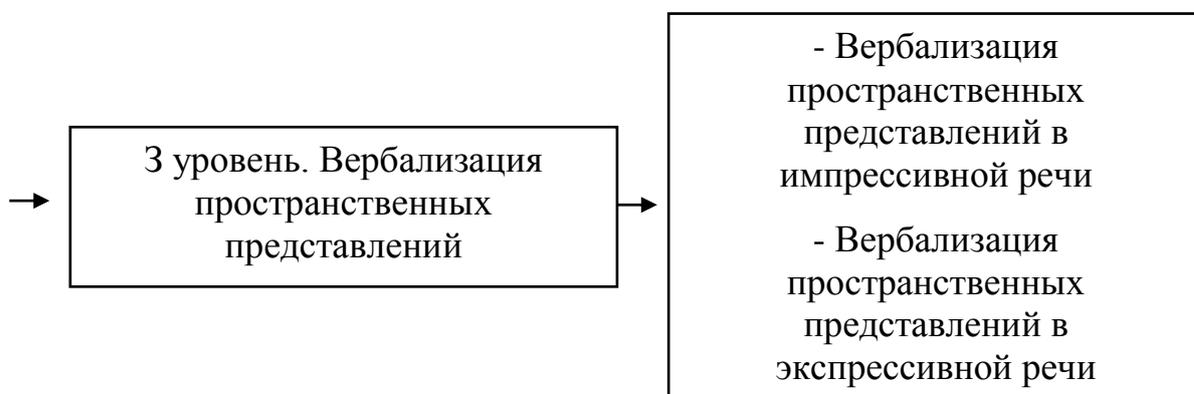


Рисунок 3 – Схема обследования пространственных представлений

Методика для выявления уровня сформированности предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР не найдена, поэтому мы разработали совокупность приемов и способов исследования, определяющих порядок их применения, и интерпретацию полученных с их помощью результатов.

Методика исследования состояла из двух блоков заданий. Задания первого блока направлены на выявление уровня пространственных представлений, т.е. на выявление психологических предпосылок овладения предложно-падежными отношениями в грамматическом структурировании.

Задания второго блока направлены на выявление уровня сформированности предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании (в импрессивной и экспрессивной речи).

В основу методики исследования мы заложили принципы последовательности, доступности, наглядности, используя такие педагогические качества как доброжелательность, терпение, выдержка, педагогический такт и умение расположить ребенка к общению.

К каждому заданию давалась инструкция. При затруднении ребенку оказывалась помощь в виде побуждающих или уточняющих вопросов, контекстной подсказки, повторения инструкции, разбора образца. Для интерпретации полученных результатов, разработана балльная система. Результаты предлагалось оценивать по 3-х балльной системе. Каждое задание оценивалось отдельно, что дает возможность сравнивать результаты. Критерии оценки отражают правильность выполнения задания (принятие и понимание инструкции, принятие и использование помощи, возможность исправления ошибок, не понимание задания).

Учитывая особенности познавательной деятельности детей с ЗПР (сниженная познавательная активность), мы использовали разнообразные приемы, побуждающие познавательную активность.

Экспериментальное исследование на первом этапе проводилось по двум направлениям: комплексное изучение речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР; изучение пространственных представлений (рисунок 3).

Были проанализированы данные медицинского обследования, что позволило в комплексе рассмотреть симптоматику расстройств. Данные медицинского обследования указали на особенности психофизического развития детей. Далее было проведено специальное изучение пространственных представлений.

Первый блок заданий был направлен на выявление уровня, на котором произошел «сбой» в развитии пространственных представлений, определение «исходной точки» и объема работы с базовыми составляющими для дальнейшего гармоничного формирования и развития ребенка. Это дает возможность реально определить «зону ближайшего развития и «привязать» ее к границе между уже «созревшими и еще созревающими процессами» в соответствии с представлениями Л.С. Выготского. Это же позволит использовать так называемый принцип

замещающего онтогенеза (развития) – как основа интегративной коррекционной работы (А.В. Семенович).

Методика № 1. «Изучение пространственных представлений»

1. Пространственные представления о собственном теле.

Первый этап развития пространственных отношений идёт через телесные ощущения. Ощущения боли, дискомфорта, голода и сытости, мокро и сухо, тепла и холода, а также через соприкосновение с другими людьми или предметами способствуют формированию соматогнозиса (восприятия своего тела), поэтому на данном этапе необходимо понять, испытывает (понимает) ли ребенок следующие состояния:

- пропорциональные ощущения: напряжение, расслабление,
- ощущения внутреннего мира тела: голод, сытость,
- тактильные ощущения: сыро, сухо, холодно, горячо, гладко, шершаво.

Чтобы ребенок сформировал пространственные представления об отношениях между внешними объектами и телом, он должен научиться чувствовать, определять различные части тела, понимать их взаимосвязь с различными сторонами своего тела (спереди, сзади, сверху, снизу, справа и слева). Работа должна начинаться с ориентировки в частях своего тела и соответствующих им пространственных направлений: впереди – там, где лицо, позади (сзади) – там, где спина, справа (направо) – там, где правая рука (та, которой держат ложку, рисуют), слева (налево) – там, где левая рука. Особо важной задачей является различение правой и левой руки, правой и левой части своего тела.

Умение ориентироваться «на себе» служит основой для овладения ориентировкой на других объектах.

2. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела.

2.1. Представления о взаимоотношениях внешних объектов и тела:

– топологические представления (нахождение того или иного предмета),

– координатные представления (вверх-низ, с какой стороны),

– метрические представления (о дальности нахождения предмета).

Термины «вверх-вниз», «вправо-влево», «вперед-назад» помогают нам интегрировать наши чувства, восприятие мира в единый образ.

2.2. Представления о пространственных между несколькими предметами в окружающем пространстве.

Опыт пространственной ориентации, совершенствование пространственных восприятий и представлений помогают детям понять смысл соответствующих терминов.

3. Вербализация пространственных представлений.

У ребенка вначале в импрессивной речи, а позже в экспрессивной (иногда параллельно) появляется возможность вербализации представлений второго уровня, поэтому акцент исследования делаем на диагностике 3 уровня (рисунок 3).

3.1. Вербализация пространственных представлений в импрессивной речи.

Задание 1.

Инструкция: ребенку предлагается на слух выполнить следующие задания (посмотреть на картинки):

Анализ взаиморасположения объектов и тела по вертикальной оси:

- 1) покажи, где находится голова;
- 2) покажи, где находятся ноги;
- 3) покажи, что находится в верхней части головы;
- 4) покажи, что находится в нижней части головы;
- 5) покажи какой предмет изображен выше медведя;
- 6) покажи какие предметы изображены ниже куклы.

Анализ взаиморасположения объектов и тела по горизонтальной оси:

- 1) покажи, что находится спереди от тебя;
- 2) покажи, что находится сзади от тебя;
- 3) покажи, что находится за мишкой;
- 4) покажи, что находится перед куклой;
- 5) покажи, что находится между машинкой и мячом.

Анализ взаиморасположения объектов и тела в направлении:

- 1) покажи, где находятся руки;
- 2) покажи, что находится слева от тебя;
- 3) покажи, что находится справа от тебя;
- 4) покажи правую руку;
- 5) покажи левую руку;
- 6) покажи какой стул стоит в левом углу;
- 7) покажи какой стул стоит в правом углу.

Задание 2.

Инструкция: на компьютере или интерактивной доске, ребенку предлагается посмотреть на картинки и выполнить следующие задания:

- 1) покажи картинку, на которой кошка находится в коробке;
- 2) покажи картинку, на которой кошка находится на коробке;
- 3) покажи картинку, на которой кошка находится под коробкой;
- 4) покажи картинку, на которой кошка находится рядом с коробкой;
- 5) покажи картинку, на которой кошка находится над коробкой;
- 6) покажи картинку, на которой кошка находится между коробками;
- 7) покажи картинку, на которой кошка находится около коробки;
- 8) покажи картинку, на которой кошка находится слева от коробки;
- 9) покажи картинку, на которой кошка находится справа от коробки;
- 10) покажи картинку, на которой кошка находится перед коробкой;
- 11) покажи картинку, на которой кошка находится внутри коробки;
- 12) покажи картинку, на которой кошка находится за коробкой;

13) покажи картинку, на которой кошки находятся друг напротив друга;

14) покажи картинку, на которой кошка находится далеко;

15) покажи картинку, на которой кошка находится близко;

16) покажи картинку, на которой кошка находится сверху;

17) покажи картинку, на которой кошка находится внизу.

Задание 3.

Инструкция: в качестве инструментария используется интерактивное учебное пособие для дошкольников «Смотри и Говори» (руководитель проекта Лев Лаппо).

1. Послушай, и отметь запись которая подходит к картинке (где кошка? под, над, в, рядом).

2. Послушай, и отметь запись которая подходит к картинке (где кошка? за, между, в, перед).

3. Раскрась картинку следуя инструкции (раскрась кошку внутри коробки - черным цветом, коробку желтым цветом, кошек, которые сидят друг напротив друга коричневым цветом, кошку, которая находится под коробкой - серым).

4. Найди и отметь картинку на которой одна кошка на коробке, а другая между коробками.

5. Найди и отметь картинку на которой одна кошка в коробке, а другая перед коробкой.

6. Послушай записи и передвинь подходящие картинки (кошка прыгает над коробкой, кошка сидит справа от коробки, слева от коробки, перед коробкой).

7. Где кошки, отметь подходящие ответы (рядом с коробкой, на коробке, в коробке).

8. Где кошки, отметь подходящие ответы (между коробкой, над коробкой, на коробке).

3.2. Вербализация пространственных представлений в экспрессивной речи.

Задание 1.

Инструкция: в качестве инструментария используется интерактивное учебное пособие для дошкольников «Смотри и Говори» (руководитель проекта Лев Лаппо). На компьютере или интерактивной доске запускается программа, ребенку предлагается ответить на вопросы:

1. Где кошка? (на коробке). 2. Где кошка? (под коробкой). 3. Где кошка? (рядом с коробкой). 4. Где кошка? (над коробкой). 5. Где кошка? (между коробками). 6. Где кошка? (около коробки). 7. Где кошка? (слева от коробки). 8. Где кошка? (справа от коробки). 9. Где кошка? (в коробке). 10. Где кошка? (перед коробкой). 11. Где кошка? (внутри коробки). 12. Где кошка? (за коробкой). 13. Где кошки? (друг напротив друга). 14. Где кошка? (далеко). 15. Где кошка (близко). 16. Где кошка (наверху). 17. Где кошка (внизу).

На втором этапе изучались предложно-падежные отношения в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития и у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Второй блок заданий направлен на выявление уровня сформированности предложно-падежных отношений в экспрессивной речи.

Методика № 2. «Изучение предложно-падежных отношений»

1. Пространственные (локальные) отношения:

– родительный падеж (кого? чего?) + предлоги: вокруг, до, между, мимо, из, из-за, от, у, с,

– творительный падеж (кем? чем?) + предлог: между,

– винительный падеж (кого? что?) + предлоги: за, на, через, под,

– творительный падеж (кем? чем?) - предлоги: за, под, над,

- дательный падеж (кому? чему?) + предлоги: к, по.
- 2. Объектные отношения:
 - предложный (о ком? о чем?) + предлог: о.
- 3. Временные (темпоральные) отношения:
 - родительный падеж (кого? чего?) + предлоги: до, от, после, с,
 - дательный падеж (кому? чему?) + предлоги: к, по,
 - творительный падеж (кем? чем?) + предлоги: за, между,
 - винительный падеж (кого? что?) + предлог: через,
 - предложный (о ком? о чем?) + предлог: о.
- 4. Отношения лишения, удаления (аблятивные):
 - родительный падеж (кого? чего?) + предлоги: от, вместо, кроме, против.
- 5. Причинные (каузальные) отношения:
 - винительный падеж (кого? что?) + предлоги: за, под, в,
 - творительный падеж (кем? чем?) + предлог: за,
 - дательный падеж (кому? чему?) + предлоги: по, благодаря,
 - родительный падеж (кого? чего?) + предлоги: из, из-за.
- 6. Целевые отношения:
 - винительный падеж (кого? что?) + предлог: на, к,
 - родительный падеж (кого? чего?) + предлог: для,
 - творительный падеж (кем? чем?) + предлог: за,
 - дательный падеж (кому? чему?) + предлог: к.
- 7. Отношения сравнения (компаративные):
 - винительный падеж (кого? что?) + предлог на, с, под,
 - дательный падеж (кому? чему?) + предлог по.
- 8. Отношения орудия (инструментальные):
 - предложный (о ком? о чем?) + предлог: на.
- 9. Определительные (атрибутивные) отношения:
 - родительный падеж (кого? чего?) + предлог: из.

10. Отношения образа действия:

– творительный падеж (кем? чем?) + предлог с.

Инструкция: перед ребенком серии картинок (фразовый конструктор), предлагается рассмотреть и назвать, составить предложения.

1. Котенок между коробками, котенок у коробки, котенок прыгает с коробки, котенок под коробкой, котенок за коробкой, бабочка над котенком, котенок идет к корзине, котенок идет от корзины, котенок бежит вокруг коробки, котенок выглядывает из-за коробки, котенок вылез из коробки, котенок запрыгивает на коробку, котенок перепрыгивает через коробку.

2. Девочка мечтает о кукле, мальчик думает о семье.

3. Девочка закончила делать уроки до вечера, мальчик пошел гулять после обеда, между летом и зимой, осень, поезд отправляется через 5 минут.

4. Мяч укатился от девочки, лодка плывет против течения, все, кроме моркови, мальчик вместо девочки.

5. Девочка устала от занятий, благодаря хорошей погоде, девочки поехали на озеро, мальчик ухаживает за растением.

6. Попугай летит к клетке, девочка пошла на урок, мальчик купил цветы для мамы, мама пошла за дочкой, девочка пришла к бабушке.

7. Мальчик с ростом папы, мальчик похож на папу, мальчик загримировался под клоуна, по цвету волос они похожи.

8. Мальчик играет на гитаре, девочка едет на велосипеде.

9. Шапка из шерсти, стакан из стекла.

10. Девочка говорит с восторгом, мальчик относиться с уважением.

В ходе диагностического исследования, были учтены индивидуальные особенности каждого ребенка, создана максимально благоприятная психолого-педагогическая среда для контакта с каждым ребенком.

2.2 Выявление уровня сформированности предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития экспериментальной группы

Целью констатирующего этапа эксперимента является выявление уровня предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития.

Первый этап констатирующего эксперимента заключался в комплексном изучении речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. С целью получения более полного представления о детях старшего дошкольного возраста с ЗПР и их развитии, перед началом обследования нами была проведена предварительная работа, которая включала в себя изучение медицинских карт детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В анамнестических данных отмечаются: токсикозы первой- второй половины беременности матери, преждевременные, стремительные роды, патология в родах, недоношенность, соматические и инфекционные заболевания ребёнка в ранний период, задержка психомоторного и речевого развития. Исходя из данных медицинских карт, можно сделать вывод о том, что почти у всех обследованных детей имели место патологии беременности (резус конфликт, асфиксия и др.) или родов (со стимуляцией, преждевременные и др.), что возможно и является причиной выявленных недостатков.

Коллегиальные заключения ПМПК (таблица 1) позволили нам выяснить какие у детей имелись отклонения в развитии в момент поступления в дошкольное учреждение и на что следует обратить внимание при ведении коррекционно-логопедической работы.

Таблица 1 – Изучение коллегиальных заключений ПМПК

| И.Ф ребенка | Заключение ПМПК |
|-------------|---|
| Дмитрий Б. | Темпово задержанное психическое развитие (гармонический инфантилизм). Нарушение речи системного характера, II уровень речевого развития. Ринопалаталгия |
| Иван Д. | Темпово задержанное психическое развитие (гармонический инфантилизм). Нарушение речи системного характера, II уровень речевого развития |
| Альбина А. | F 06.7. Смешанное парциальное недоразвитие. Нарушение речи системного характера, I уровень речевого развития |
| Дмитрий К. | Парциальная недостаточность компонентов психической деятельности смешанный вариант. Нарушение речи системного характера II уровень речевого развития. Дизартрические расстройства |
| Евгения Л. | F 06.7. Парциальное недоразвитие когнитивного компонента познавательной деятельности. Нарушение речи системного характера, III уровень речевого развития |
| Ярослав П. | F 06.7 Задержанное развитие. Нарушение речи системного характера, II уровень речевого развития |
| Артур С. | Парциальное недоразвитие когнитивного компонента познавательной деятельности. Нарушение речи системного характера, II уровень речевого развития |
| Анна С. | Смешанное парциальное недоразвитие. Нарушение речи системного характера, III уровень речевого развития |

Продолжение таблицы 1

| И.Ф ребенка | Заключение ПМПК |
|--------------|--|
| Владимир С. | Неравномерно задержанное психическое развитие. Нарушение речи системного характера, III уровень речевого развития. |
| Владик Т. | F 06.7 Смешанное парциальное недоразвитие. Нарушение речи системного характера, II уровень речевого развития |
| Владимир Ц. | Темпово задержанное психическое развитие (гармонический инфантилизм). Нарушение речи системного характера, III уровень речевого развития |
| Анастасия Х. | Темпово задержанное психическое развитие (гармонический инфантилизм). Нарушение речи системного характера, III уровень речевого развития |
| Никита Ш. | Темпово задержанное психическое развитие (гармонический инфантилизм). Нарушение речи системного характера, I уровень речевого развития |

Анализ таблицы 1 показал, что темпово задержанное психическое развитие имеют 42% (6 детей), смешанное парциальное недоразвитие – 21% (3 ребенка), неравномерно задержанное психическое развитие – 7% (1

ребенок), парциальная недостаточность компонентов психической деятельности - 7% (1 ребенок), парциальное недоразвитие когнитивного компонента познавательной деятельности – 14% (2 ребенка), задержанное развитие – 7% (1 ребенок). I уровень речевого развития – 14 % (2 ребенка), это говорит нам о том, что у этих детей практически полная несформированность вербальных средств коммуникации (резко ограниченный словарь, состоящий из звукокомплексов и аморфных слов, отсутствие фразы, ситуативное понимание речи, неразвитость грамматических навыков, дефекты звукопроизношения и фонематического восприятия). II уровень речевого развития – 49 % (7 детей). Для этих детей характерны низкие возможности самостоятельной речевой продукции (изъясняется простой фразой, но допускает множество вербальных ошибок, аграмматизмов. Словарный запас беден, не сформированы навыки словоизменения и словообразования, тяжело нарушены звукопроизношение и фонематические операции). III уровень речевого развития – 35 % (5 детей).

Это умеренные отклонения в формировании различных сторон речи, касающиеся, сложных лексических и грамматических единиц. (наличие развернутой фразы, но речь аграмматична, звукопроизношение плохо дифференцировано, фонематические процессы отстают от нормы). Также у всех детей познавательная деятельность формируется с отставанием.

Второй этап нашего эксперимента был направлен на изучение пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (экспериментальная группа – ЭГ), т.е. на выявление психологических предпосылок овладения предложно-падежными отношениями в грамматическом структурировании, и у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития (контрольная группа – КГ). Второй этап эксперимента дал нам следующие результаты.

Таблица 2 – Пространственные представления о собственном теле, ЭГ

| Ф.И ребенка | Ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов: напряжение, расслабление | Ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела: сытость, голод | Ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством: сыро, сухо, горячо, холодно, тепло, а также от взаимодействия со взрослыми |
|--------------|---|---|---|
| Дмитрий Б. | - | + | + |
| Иван Д. | + | + | + |
| Альбина Ж | + | + | + |
| Дмитрий К. | - | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + |
| Ярослав П. | + | + | + |
| Артур С. | - | + | + |
| Анна С. | + | + | + |
| Богдан С. | + | + | + |
| Владимир С. | - | + | + |
| Владик Т. | + | + | + |
| Владимир Ц. | + | + | + |
| Анастасия Х. | + | + | + |
| Никита Ш. | + | + | + |

Таблица 3 – Пространственные представления о собственном теле, КГ

| Ф.И ребенка | Ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов: напряжение, расслабление | Ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела: сытость, голод. | Ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством: сыро, сухо, горячо, холодно, тепло, а также от взаимодействия со взрослыми |
|-------------|---|--|---|
| Тимофей Б. | + | + | + |
| Татьяна В. | + | + | + |
| Дарья В. | + | + | + |
| Мария К. | + | + | + |
| Максим К. | + | + | + |
| Милана К. | + | + | + |
| Иван К. | + | + | + |
| Алиса Н. | + | + | + |
| Каролина М. | + | + | + |

| | | | |
|-----------|---|---|---|
| Ульяна П. | + | + | + |
| Арина С. | + | + | + |
| Степан С. | + | + | + |
| Артем С. | + | + | + |
| Алина Х. | + | + | + |

Сравнительный анализ показал, что у 28% детей экспериментальной группы, ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (напряжение, расслабление) нарушены. Также у этих детей наблюдаются проблемы в саморегуляции, и эти дети очень подвижны, гиперактивны. У остальных детей экспериментальной группы (72%) и у детей контрольной группы (100%) ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов сохранены.

Таблица 4 – Взаиморасположение объектов и тела по вертикальной оси, ЭГ

| Ф.И ребенка | Покажи, где находится голова | Покажи, где находятся ноги | Покажи, что находится в верхней части головы | Покажи, что находится в нижней части головы | Покажи какой предмет изображен выше медведя | Покажи какие предметы изображены ниже куклы |
|-------------|------------------------------|----------------------------|--|---|---|---|
|-------------|------------------------------|----------------------------|--|---|---|---|

Продолжение таблицы 4

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------------|---|---|---|---|---|---|
| Дмитрий Б. | + | + | - | - | - | - |
| Иван Д. | + | + | + | + | + | + |
| Альбина Ж | + | + | - | - | - | - |
| Дмитрий К. | + | + | + | + | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + | + | + | + |
| Ярослав П. | + | + | + | + | + | + |
| Артур С. | + | + | - | - | - | - |
| Анна С. | + | + | + | + | - | - |
| Богдан С. | + | + | - | - | - | - |
| Владимир С. | + | + | - | - | - | - |
| Владик Т. | + | + | - | - | - | - |
| Владимир Ц. | + | + | + | + | + | + |
| Анастасия Х. | + | + | + | + | - | - |

| | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|
| Никита Ш. | + | + | - | - | - | - |
|-----------|---|---|---|---|---|---|

Таблица 5 – Взаиморасположение объектов и тела по вертикальной оси, КГ

| Ф.И ребенка | Покажи, где находится голова | Покажи, где находятся ноги | Покажи, что находится в верхней части головы | Покажи, что находится в нижней части головы | Покажи какой предмет изображен выше медведя | Покажи какие предметы изображены ниже куклы |
|-------------|------------------------------|----------------------------|--|---|---|---|
| Тимофей Б. | + | + | + | + | + | + |
| Татьяна В. | + | + | + | + | + | + |
| Дарья В. | + | + | + | + | + | + |
| Мария К. | + | + | + | + | + | + |
| Максим К. | + | + | + | + | + | + |
| Милана К. | + | + | + | + | + | + |
| Иван К. | + | + | + | + | + | + |
| Алиса Н. | + | + | + | + | + | + |
| Каролина М. | + | + | + | + | + | + |
| Ульяна П. | + | + | + | + | + | + |
| Арина С. | + | + | + | + | + | + |
| Степан С. | + | + | + | + | + | + |
| Артем С. | + | + | + | + | + | + |
| Алина Х. | + | + | + | + | + | + |

Сравнительный анализ взаиморасположения объектов и тела по вертикальной оси показал, что у 9 детей (63%) экспериментальной группы есть трудности в понимании координатных представлений: где находится предмет с использованием сочетания «верх-низ». Это говорит о том, что есть нарушения в развитии соматогнозиса, восприятия схемы своего тела т.е. дети не ощущают себя в пространстве по вертикальной оси, нет взаимодействия с внешним миром за счёт органов чувств. Дети не манипулируют предметами, не взаимодействуют с ними и таким образом не понимают и не ощущают, что такое и где «верх-вниз». У 14 детей контрольной группы (100%) и у 5 детей экспериментальной группы (35%) понимание координатных представлений: где находится предмет с использованием сочетания «верх-низ» - сформированы.

Таблица 6 – Взаиморасположение по горизонтальной оси, ЭГ

| Ф.И ребенка | Покажи, что находится впереди от тебя | Покажи, что находится сзади от тебя | Покажи, что находится за мишкой | Покажи, что находится перед куклой | Покажи, что находится между машинкой и мячом |
|--------------|---------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--|
| Дмитрий Б. | - | - | - | - | - |
| Иван Д. | + | + | + | + | - |
| Альбина Ж. | - | - | - | - | - |
| Дмитрий К. | + | + | + | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + | + | + |
| Ярослав П. | + | + | + | + | - |
| Артур С. | - | - | - | - | - |
| Анна С. | - | - | - | - | - |
| Богдан С. | - | - | - | - | - |
| Владимир С. | - | - | - | - | - |
| Владик Т. | - | - | - | - | - |
| Владимир Ц. | - | - | - | - | + |
| Анастасия Х. | - | - | - | - | - |
| Никита Ш. | - | - | - | - | - |

Таблица 7 – Взаиморасположение по горизонтальной оси, КГ

| Ф.И ребенка | Покажи, что находится впереди от тебя | Покажи, что находится сзади от тебя | Покажи, что находится за мишкой | Покажи, что находится перед куклой | Покажи, что находится между машинкой и мячом |
|-------------|---------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--|
| Тимофей Б. | + | + | + | + | + |
| Татьяна В. | + | + | + | + | + |
| Дарья В. | + | + | + | + | + |
| Мария К. | + | + | + | + | - |
| Максим К. | + | + | + | + | + |
| Милана К. | + | + | + | + | + |
| Иван К. | + | + | + | + | + |
| Алиса Н. | + | + | + | + | - |
| Каролина М. | + | + | + | + | + |
| Ульяна П. | + | + | + | + | + |

| | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|
| Арина С. | + | + | + | + | + |
| Степан С. | + | + | + | + | - |
| Артем С. | + | + | + | + | + |
| Алина Х. | + | + | + | + | + |

Сравнительный анализ взаиморасположения объектов и тела по горизонтальной оси показал, что у 70% детей (10) экспериментальной группы пространственное направление от себя: «впереди-сзади», «между» - не сформировано. Это говорит о том, что есть нарушения в развитии соматогнозиса, восприятия схемы своего тела т.е. дети не ощущают себя в пространстве по горизонтальной оси, нет взаимодействия с внешним миром за счёт органов чувств. Дети не манипулируют предметами, не взаимодействуют с ними и таким образом не понимают и не ощущают, что такое и где «впереди, сзади, между». 28 % детей (4) экспериментальной группы и 21% детей (3) контрольной группы, допускают ошибки, значит координатные представления еще формируются, т.е. соматогнозис развит недостаточно. В контрольной группе наблюдаются незначительный процент детей, которые допустили ошибки в определении понятий «между». У 77 % детей (11) контрольной группы и 28% детей (4) экспериментальной группы понимание взаиморасположения объектов и тела по горизонтальной оси – сформированы.

Таблица 8 – Взаиморасположение объектов и тела в направлении, ЭГ

| Ф.И ребенка | Покажи, что находишься слева от тебя | Покажи, что находишься справа от тебя | Покажи правую руку | Покажи левую руку | Покажи стул в правом углу | Покажи стул в левом углу |
|-------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------|-------------------|---------------------------|--------------------------|
| Дмитрий Б. | - | - | - | - | - | - |
| Иван Д. | + | + | + | + | - | - |
| Альбина Ж | - | - | - | - | - | - |
| Дмитрий К. | + | + | + | + | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + | + | + | + |
| Ярослав П. | - | - | + | + | - | - |
| Артур С. | - | - | - | - | - | - |

| | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|---|
| Анна С. | - | - | - | - | - | - |
| Богдан С. | - | - | - | - | - | - |
| Владимир С. | - | - | - | - | - | - |
| Владик Т. | - | - | - | - | - | - |
| Владимир Ц. | + | + | + | + | - | - |
| Анастасия Х. | - | - | + | + | - | - |
| Никита Ш. | - | - | - | - | - | - |

Таблица 9 – Взаиморасположение объектов и тела в направлении, КГ

| Ф.И ребенка | Покажи, что находишься слева от тебя | Покажи, что находишься справа от тебя | Покажи правую руку | Покажи левую руку | Покажи стул в правом углу | Покажи стул с в левом углу |
|-------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------|-------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Тимофей Б. | + | + | + | + | + | + |
| Татьяна В. | + | + | + | + | + | + |
| Дарья В. | + | + | + | + | + | + |
| Мария К. | + | + | + | + | - | - |
| Максим К. | + | + | + | + | + | + |
| Милана К. | + | + | + | + | + | + |

Продолжение таблицы 9

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------|---|---|---|---|---|---|
| Иван К. | + | + | + | + | + | + |
| Алиса Н. | + | + | + | + | - | - |
| Каролина М. | + | + | + | + | + | + |
| Ульяна П. | + | + | + | + | + | + |
| Арина С. | + | + | + | + | + | + |
| Степан С. | - | - | - | - | - | - |
| Артем С. | + | + | + | + | + | + |
| Алина Х. | + | + | + | + | + | + |

Сравнительный анализ взаиморасположения объектов и тела в направлении показал, что у 56 % детей (8) экспериментальной группы и 7

% детей (1) контрольной группы координатные представления «лево-право» – не сформированы. Это также говорит о том, что есть нарушения в развитии соматогнозиса, восприятия схемы собственного тела т.е. дети не ощущают себя в пространстве по направлениям, нет взаимодействия с внешним миром за счёт органов чувств. Дети не манипулируют предметами, не взаимодействуют с ними и таким образом не понимают и не ощущают, что такое и где «право-лево». 28 % детей (4) экспериментальной группы и 21% детей (3) контрольной группы, допускают ошибки, значит координатные представления еще формируются, т.е. соматогнозис развит недостаточно. У 14 % детей (2) экспериментальной группы и 77 % детей (11) контрольной группы координатные представления «лево-право» - сформированы.

Таблица 10 – Понимание предлогов в импрессивной речи 1, ЭГ

| Ф.И ребенка | в | на | под | рядом | над | между | около | слева | справа | перед | за | напротив | далеко | близко | вверх | вниз |
|-------------|---|----|-----|-------|-----|-------|-------|-------|--------|-------|----|----------|--------|--------|-------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| Иван Д. | - | + | + | + | - | - | - | + | + | - | - | - | + | + | + | + |
| Дмитрий Б. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Альбина Ж | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Продолжение таблицы 10

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Дмитрий К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Ярослав П. | + | + | + | + | - | - | - | + | + | - | - | + | + | + | + | + |
| Артур С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Анна С. | - | - | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | + | + |
| Богдан С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Владимир С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Владик Т. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Владимир Ц. | - | + | - | - | - | - | - | + | + | - | - | + | + | + | + | + |
| Анастасия Х. | - | - | - | - | - | - | - | + | + | - | - | - | + | + | + | + |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Никита Ш. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

Таблица 11 – Понимание предлогов в импрессивной речи 1, КГ

| Ф.И ребенка | в | на | под | рядом | над | между | около | слева | справа | перед | за | напротив | далеко | близко | вверх | вниз |
|-------------|---|----|-----|-------|-----|-------|-------|-------|--------|-------|----|----------|--------|--------|-------|------|
| Тимофей Б. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Татьяна В. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Дарья В. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Мария К. | + | + | + | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + | + | + | + |
| Максим К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Милана К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Иван К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Алиса Н. | + | + | + | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + | + | + | + |
| Каролина М. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Ульяна П. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Арина С. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Степан С. | + | + | + | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + | + | + | + |
| Артем С. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Алина Х. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |

Сравнительный анализ вербализации пространственных представлений в импрессивной речи показал, что у 56 % детей (8) экспериментальной группы понимание предлогов не сформировано, дети имеют низкий уровень. 28 % детей (4) экспериментальной группы имеют средний уровень. И только 14 % детей (2) экспериментальной группы имеют высокий уровень. В контрольной группе 77 % детей (11) имеют высокий уровень, у 21 % детей (3) уровень понимания предлогов находится также на высоком уровне, но наблюдаются ошибки в понимании координатных представлений: «лево-право».

Таблица 12 – Понимание предлогов в импрессивной речи-2, ЭГ

| Ф.И ребенка | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Дмитрий Б. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Иван Д. | + | + | - | + | + | - | + | + |
| Альбина Ж | - | - | - | - | - | - | - | - |

| | | | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Дмитрий К. | + | + | - | + | + | - | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + | + | + | - | + | + |
| Ярослав П. | + | + | + | - | - | - | + | + |
| Артур С. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Анна С. | + | - | - | - | - | - | - | - |
| Богдан С. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Владимир С. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Владик Т. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Владимир Ц. | + | + | - | - | - | - | + | + |
| Анастасия Х. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Никита Ш. | - | - | - | - | - | - | - | - |

Таблица 13 – Понимание предлогов в импрессивной речи-2, КГ

| Ф.И ребенка | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Тимофей Б. | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Татьяна В. | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Дарья В. | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Мария К. | + | + | + | - | - | - | + | + |
| Максим К. | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Милана К. | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Иван К. | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Алиса Н. | + | + | + | - | - | - | + | + |
| Каролина М. | + | + | + | + | + | + | + | + |

Продолжение таблицы 13

| Ф.И ребенка | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ульяна П. | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Арина С. | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Степан С. | + | + | + | - | - | - | + | + |
| Артем С. | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Алина Х. | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Тимофей Б. | + | + | + | + | + | + | + | + |

Сравнительный анализ вербализации пространственных представлений в импрессивной речи показал, что у 63 % детей (9) экспериментальной группы понимание предлогов не сформировано, дети

имеют низкий уровень, 28 % детей (4) экспериментальной группы имеют средний уровень. И только 7 % детей (1) экспериментальной группы имеют высокий уровень. В контрольной группе 77 % детей (11) имеют высокий уровень, у 21 % детей (3) уровень понимания предлогов находится на среднем уровне.

Таблица 14 – Употребление предлогов в экспрессивной речи, ЭГ

| Ф.И ребенка | в | на | под | рядом | над | между | около | слева | справа | перед | за | напротив | далеко | близко | вверх | вниз |
|--------------|---|----|-----|-------|-----|-------|-------|-------|--------|-------|----|----------|--------|--------|-------|------|
| Дмитрий Б. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Иван Д. | - | + | - | + | - | - | - | + | + | - | - | - | + | + | + | + |
| Альбина Ж | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Дмитрий К. | + | + | + | - | - | - | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Евгения Л. | - | + | + | + | - | - | - | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Ярослав П. | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | - | - | + | + | + | + |
| Артур С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Анна С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | + | + |
| Богдан С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Владимир С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Владик Т. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Владимир Ц. | - | + | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | + | + | + | + |
| Анастасия Х. | - | - | - | + | - | - | - | + | + | - | - | - | - | - | + | + |
| Никита Ш. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Таблица 15 – Употребление предлогов в экспрессивной речи, КГ

| Ф.И ребенка | в | на | под | рядом | над | между | около | слева | справа | перед | за | напротив | далеко | близко | вверх | вниз |
|-------------|---|----|-----|-------|-----|-------|-------|-------|--------|-------|----|----------|--------|--------|-------|------|
| Тимофей Б. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Татьяна В. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Дарья В. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Мария К. | + | + | + | - | - | + | - | - | - | + | + | - | + | + | + | + |
| Максим К. | + | + | + | - | + | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Милана К. | + | + | + | - | + | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Иван К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Алиса Н. | + | + | + | + | - | - | + | - | - | + | + | - | + | + | + | + |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Каролина М. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Ульяна П. | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Арина С. | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Степан С. | + | + | + | + | - | - | + | - | - | - | + | - | + | + | + | + |
| Артем С. | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Алина Х. | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |

Сравнительный анализ вербализации пространственных представлений в экспрессивной речи показал, что у 21 % детей (3) экспериментальной группы уровень употребления предлогов в экспрессивной речи – средний. Еще у 21 % детей (3) уровень употребления предлогов в экспрессивной речи – ниже среднего. У 56% детей (8) – низкий уровень. Высокий уровень имеет 3 детей (21 %) контрольной группы. 8 детей (56 %) контрольной группы имеют уровень – выше среднего. 3 детей (21 %) контрольной группы имеют средний уровень. Дошкольники контрольной группы, имеющие уровень выше среднего и средний, опускают предлоги рядом, над, между, около. Не используют наречия, обозначающие направление: справа, слева, друг напротив друга.

Также мы видим, что дети экспериментальной группы опускают предлоги, смешивают, заменяют, не используют их в речевых конструкциях, не используют наречия, обозначающие направление.

Это говорит о том, что не сформировано ощущение, восприятие пространства и пространственных представлений по вертикали: над, под; горизонтали: справа, слева, между; направления: лево-право. Таким образом, можно сделать вывод, что способность дошкольника давать словесную характеристику пространственной ситуации зависит от степени усвоения обобщенного способа анализа предметно-пространственного окружения.

Третий этап нашего эксперимента был направлен на выявление уровня предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с нормой

развития и у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в экспрессивной речи.

Третий этап эксперимента дал нам следующие результаты. Которые отражены в таблицах.

Таблица 16 – Сформированность предложно-падежных отношений, ЭГ

| Ф.И ребенка | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Дмитрий Б. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Иван Д. | - | - | - | - | - | + | - | + | + | - |
| Альбина Ж | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Дмитрий К. | - | + | - | - | - | + | - | + | + | - |
| Евгения Л. | - | + | - | - | - | + | - | + | + | - |
| Ярослав П. | - | + | - | - | - | + | - | + | + | - |
| Артур С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Анна С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Богдан С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Владимир С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Владик Т. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Владимир Ц. | - | + | - | - | - | - | - | + | + | - |
| Анастасия Х. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Никита Ш. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Таблица 17 – Сформированность предложно-падежных отношений, КГ

| Ф.И ребенка | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Тимофей Б. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Татьяна В. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Дарья В. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Мария К. | - | + | - | + | + | + | + | + | + | + |
| Максим К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Милана К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Иван К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Алиса Н. | - | + | - | + | + | + | + | + | + | + |
| Каролина М. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Ульяна П. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |

| | | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Арина С. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Степан С. | - | + | - | + | + | + | + | + | + | + |
| Артем С. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Алина Х. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |

Сравнительный анализ изучения предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании показал, что у 63 % детей (9) экспериментальной группы уровень вербализации предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании – низкий. У 35 % детей (5) – ниже среднего. Дети экспериментальной группы пропускают предлог при правильном употреблении флексии, правильно употребляют простые предлоги при неправильном выражении падежных окончаний управляемых слов, заменяют требуемый предлог другим, при этом флексия не соответствует использованному предлогу, замещают требуемый предлог гласными звуками при правильном флективном оформлении предложной конструкции, неправильно употребляют как предлог, так и падежное окончание. Дети контрольной группы 21 % (3 ребенка) испытывают трудности в вербализации пространственных и временных отношений (уровень – выше среднего). У 77 % детей (11) уровень вербализации предложно-падежных отношений находится на высоком уровне.

Таким образом, сопоставительный анализ полученных данных на констатирующем этапе эксперимента позволяет сделать следующий вывод:

1. У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР имеются нарушения в вербализации пространственных представлений в импрессивной и экспрессивной речи: в теле (обусловлено нарушением соматогнозиса), в предложно-падежных конструкциях; трудности в понимании и определения топологических, координатных, метрических представлениях: о нахождении предметов с использованием сочетания «далеко-близко», «верх-низ», «лево-право», «впереди-сзади», «между».

2. У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР выявляется значительное отставание в дифференцировке пространственных представлений в импрессивной и экспрессивной речи.

3. В большинстве случаев детям недоступно выражение значений в грамматическом структурировании через несколько единиц – предлог, лексическая основа, падежное окончание.

4. Формирование предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании зависит от уровня сформированности пространственных представлений (например, если не сформировано понимание координатных представлений: где находится предмет с использованием сочетания «верх-низ», то в грамматическом структурировании не будут использоваться предлоги под, над и пространственные отношения, а именно предложно-падежное отношение в котором сочетаются: предлоги: под, над + творительный падеж (кошка под столом, бабочка над кошкой).

5. Нарушения в понимании категорий пространства, а в дальнейшем и предложно-падежных отношений у детей с ЗПР вызвано нарушениями в формировании сложной функциональной системы, которая отражает пространство и время и имеет вертикальное строение. Все уровни этой системы постепенно формируются в онтогенезе, выстраиваясь один над другим. Каждый последующий уровень включает в себя предыдущие и формируется на их основе. Несформированность одного уровня влияет на дальнейший рост более высоких уровней и функционирование всей системы в целом. Если брать во внимание, что пространственные представления формируются в строгом порядке и имеют возрастные этапы, то, необходимо понимать на каком этапе произошел «сбой» в развитии, для определения «исходной точки» и объема работы с базовыми составляющими для дальнейшего гармоничного формирования и развития ребенка. Это даст возможность реально определить «зону ближайшего

развития и «привязать» ее к границе между уже «созревшими и еще созревающими процессами» в соответствии с представлениями Л.С. Выготского, ведь полноценное развитие пространственных представлений обеспечивает в дальнейшем правильное формирование предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании.

2.3 Модель логопедической работы по коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Цель формирующего этапа эксперимента – коррекция предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента дают возможность разработать содержание коррекционно-педагогической работы. С этой целью нами были выведены этапы (смотри рисунок 4 – Модель коррекции пространственных представлений, предложно-падежных отношений) коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании.



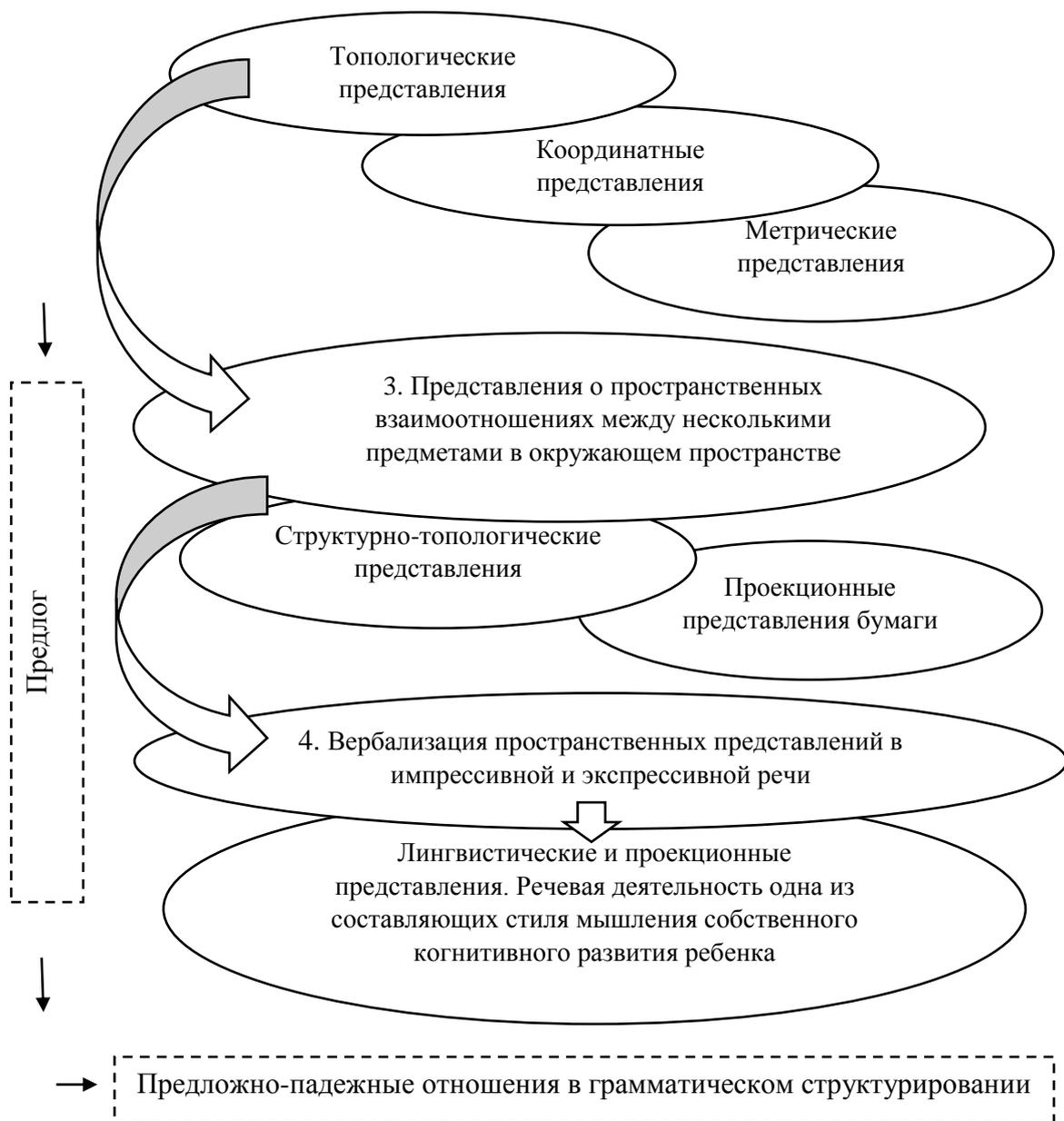


Рисунок 4 – Модель коррекции пространственных представлений, предложно-падежных отношений

Работа на формирующем этапе эксперимента включала в себя два блока:

- 1) подготовительный блок, включающий в себя формирование пространственных представлений;
- 2) основной блок, включающий коррекцию предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании.

Формирование пространственных представлений и коррекция предположно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития проводилось на подгрупповых и индивидуальных занятиях. Продолжительность индивидуального занятия – 20 минут, подгруппового – 20-30 минут (в зависимости от формы логопедического занятия, возраста и структуры дефекта), возраст участников 5-7 лет. Периодичность занятий 4 раза в неделю (2 индивидуальных, 2 подгрупповых).

Структура занятия содержала: приветствие, создание положительного эмоционального настроения; двигательные упражнения; овладение новым материалом; игры и упражнения по развитию эмоционально-волевой сферы; игры или упражнения, направленные на внимание, слухоречевой памяти, мыслительных процессов, зрительно-моторной координации; игры на развития пространственных представлений; упражнения на релаксацию и ритуал прощания.

Дадим подробное описание:

1. Подготовительный блок (формирование пространственных представлений). Так как пространственные представления формируются в строгом порядке (А.В. Семенович «Таланты детского мозга», 2016 г, с.10-11), то и коррекционную работу над пространственными представлениями следует начинать согласно ступеням этой иерархии. Второй этап констатирующего эксперимента дал нам понять на каком этапе у каждого ребенка произошел «сбой» в развитии пространственных представлений, и помог определить «исходную точку» и объем работы с базовыми составляющими для дальнейшего гармоничного формирования и развития пространственных представлений.

Прежде чем начать коррекционно-педагогическую работу по формированию пространственных представлений (см. модель) мы должны понимать, что строение тела, исходя из нашего «темного мышечного

чувства», дано нам генетически, что в процессе развития организует интеграцию всех внутренних и внешних ощущений в единый образ. Так как онтогенез соматогнозиса происходит за счет:

1) болезненных состояний и подобных неудобных условий (как мы можем чувственно знать о существовании горла, живота или сердца, пока они не заболят?). В том числе по этой причине один из неприятных онтогенетических законов гласит: «Без боли нет развития»;

2) взаимодействия, множественных ощущений, возникающих в результате контакта с внешним миром (горячая и холодная вода, ощущение полета на качелях, перец или клубника во рту, нежное солнце, запах сена и нелюбимой каши и т.д.);

3) разнообразных комфортных и неудобных контактов, чувственных прикосновений с другими людьми (точнее, с их телами): добрая или злая мама, массажист, драка в песочнице, учитель, который успокаивающе погладил ее по плечу и т. д.;

4) собственной двигательной активности, которая дает нам самые разнообразные и богатые ощущения. Быстро, медленно, утомительно, свободно, «как будто я шел по болоту», «правая рука не знает, что делает левая рука» – все эти метафоры, которые мы используем каждый день для описания нашего состояния были прочувствованы нами когда-то.

Поэтому в первую очередь мы обратили внимание на развитие тактильных ощущений (т.е. связанными с прикосновениями). С этой целью использовались различные виды деятельности, прямо или косвенно способствующие развитию тактильно-двигательных ощущений:

- лепка из глины, пластилина, теста,
- аппликация из разного материала (бумага, ткань, пух, вата, фольга),
- конструирование из бумаги (оригами),
- макраме (плетение из ниток, веревок),
- рисование пальцами, кусочком ваты, бумажной «кисточкой»,

– игры с крупной и мелкой мозаикой, конструктором (металлическим, пластмассовым, кнопочным),

– ощупывание и сортировка предметов (камушки, пуговицы, желуди, бусинки, фишки, ракушки), разных по величине, форме, материалу,

– игры с сухим бассейном, кинетическим песком, аквагелем, льдом, водой, пеной.

Ежедневно в работу включали традиционную пальчиковую гимнастику, элементы массажа и самомассажа тела, что также способствовало повышению тактильной чувствительности.

Основная задача второго этапа – помочь ребенку осознать, что мир вокруг него существует объективно и что он и его тело занимают в нем определенное место. Таким образом, второй этап (пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела) включал:

1) метрические и топологические представления. Формирование представлений о том, где и как далеко находится тот или иной объект (близко, далеко);

2) координатные представления. Формирование представлений о нахождении предметов с использованием комбинаций «верх-вниз», «с какой стороны» (от тела), правое-левое, верхнее-нижнее расположение тела, разных объектов и их деталей в пространстве.

Работа на втором этапе строилась следующим образом:

1. Формирование представлений о лице, теле (начало работы над схемой тела), объектах, расположенных по отношению к телу с точки зрения вертикальной организации пространства тела (его вертикальной оси) перед зеркалом, с анализа расположения частей лица: вверху; внизу; выше чем; ниже чем.

В сопоставлении с этими представлениями в работу вводились предлоги «над», «под», «между»: что находится над; что находится под; что находится между.

Аналогично, было проанализировано положение частей:

– руки: пальцы, ладонь, запястье, локоть, плечо,

– тело: шея, плечи, грудь, спина, живот,

– ноги: ступня, нога, колено, бедро.

Работу выполняли сначала перед зеркалом, затем с помощью движения, пальпации (на уровне тактильных и проприоцептивных ощущений) и с закрытыми глазами.

Предлоги и слова, указывающие относительное положение частей, были введены в указанном выше порядке.

Далее отрабатывалось и анализировалось расположение объектов во внешнем пространстве. Отрабатывались пространственные понятия «выше чем», «ниже чем». Предлоги «над», «под» и «между». При анализе относительного положения объектов напоминалось различие между «выше» и «над», а также «ниже» и «под».

2. Формирование представлений о собственном лице, теле (продолжение работы над схемой тела), объектах, расположенных по отношению к телу и взаимосвязи объектов с точки зрения горизонтальной организации пространства.

Мы проанализировали положение частей тела, находившихся в горизонтальном положении (ребенок лежит лицом вниз): – «выше», «ниже» (вверху, внизу); – «над», «под».

При переходе к внешним объектам вводились пространственные понятия «ближе», «дальше». Затем происходил перенос понятий «выше», «ниже» на горизонтальную плоскость. Были отработаны понятия «впереди», «сзади», введены предлоги «перед», «за»: сначала на уровне тела; затем на уровне внешних объектов.

Переход от анализа горизонтального пространства «впереди», «сзади» к горизонтальному положению «сбоку».

Работа проходила, начиная с собственного тела (руки, ноги), с переходом на внешние объекты, расположенные в горизонтальной плоскости «со стороны», но с позиции «ближе», «дальше», «ближе, чем», «дальше, чем», «перед за».

Представления «близко», «дальше», «далеко» дети получали, производя те или иные действия с игрушками и предметами. «Чей мяч покатился дальше? Кто дальше бросил снежок?» – подобные вопросы привлекали внимание детей к расстоянию.

Кроме того, были использованы различные игры и игровые упражнения: «Что ты видишь?», «Прятки».

Цель: ориентация в групповом пространстве.

Ребенок стоял посреди комнаты, вращался в разные стороны и рассматривал то, что видит. Далее ребенок ложился на спину, на живот, на бок (рассматривали с этих позиций). В заключение ребенок размещался на столе, под столом и т.д. (чтобы тело ребенка побывало в разных положениях).

После мы исследовали те же пространственные отношения, сидя в коробке, под одеялом.

Вышеуказанные игры были даны так, чтобы ребенок понял, что пространство состоит из фрагментов, частей, которые расположены определенным образом.

3. Формирование координатных представлений. Была проделана работа по дальнейшему совершенствованию схемы тела с упором на левую и правую ориентировку, с последующим анализом относительного положения объектов в пространстве с точки зрения «сторонности».

Работа началась с анализа положения объектов (предметов, окружающих ребенка) вокруг собственного тела, с формирования таких понятий, как «слева», «справа», «левее», «правее» и с маркировкой руки

ребенка. Использовались рисунки на руках, кольца, браслеты, часы. Отрабатывалось:

- в отношении правой руки – то, что дальше – правее,
- в отношении левой руки – то, что дальше, то, соответственно, левее.

Анализ относительного положения объектов во внешнем пространстве на основе положения «правой-левой» ориентации. Отрабатывались понятия «слева от», «справа от», «левее, чем», «праве, чем». В нашей работе мы постоянно возвращались к координатным и метрическим представлениям. Все пространственные представления чередовались с «освоенными».

Таким образом, основным результатом развития на втором этапе является целостная картина мира в восприятии пространственных отношений между объектами и собственным телом ребенка (структурно-топологические представления).

Основная задача третьего этапа – дать ребенку представление о том, что вся картина пространства состоит из фрагментов и имеет строго определенный порядок, поэтому перестройка этих элементов может искажать картину до неузнаваемости. Таким образом, третий этап (представления о пространственных взаимоотношениях между несколькими предметами в окружающем пространстве) включал в себя:

1) структурно-топологические представления. Формирование представлений о взаимоотношениях и взаимосвязях разных фрагментов любого объекта или нескольких объектов. При дефиците структурно-топологических представлений разрушается целостный образ предмета, его части и целое смещаются относительно друг друга.

2) проекционные представления. Проявление вербального,

концептуального обозначения пространства, позволяющего ориентироваться в нем даже в абстрактном плане (например, на плоскости - листе бумаги).

Работа на третьем этапе началась с целостного восприятия предмета (образа предмета) и осознания отдельных частей этого предмета. Необходимо было уточнить, что весь объект состоит из отдельных частей, каждая из которых имеет не только свою функцию, форму, размер, но и свое собственное место в целом, неизменное пространственное расположение.

На этом этапе были использованы дидактические пособия:

- разрезные картинки (предмет и сюжет),
- лото-вкладыши,
- кубики,
- изображения реальные и контурные.

Затем ориентация в пространстве листа бумаги. Во-первых, ребенок должен понимать, что лист – это ограниченное пространство, имеющее верх и низ, середину и боковые стороны. На бумаге мы можем отразить реальные пространственные отношения между объектами. Ребенок должен научиться самостоятельно переносить объемные объекты на плоскости, воспринимать изображение как модель реального пространства и уметь воссоздавать его в действиях с реальными объектами.

Порядок работы с листовым пространством:

- понятия «слева», «справа», «верху», «внизу», «в середине»,
- углы (вверху справа – верхний правый, внизу справа – нижний правый, вверху слева – верхний левый, внизу слева – нижний левый).

В начале мы поместили значком верхний левый угол, верхний правый угол, центр и для каждого обозначения мы использовали символ. Далее мы приступили к разделению листа на части и выполнению рисунка в каждой части (за основу брали геометрические фигуры).

После, обучали ориентировке на листе бумаги в клетку, используя пространственные понятия: «левее», «правее», «выше», «ниже»; предлоги: «от», «до», «над», «под».

Мы делали различные рисунки по клеточкам, вдоль контура, по опорным точкам, в соответствии с моделью (по образцу), в соответствии с инструкциями, переходя от простых задач к более сложным, которые требуют все большей самостоятельности.

Игры и игровые упражнения, используемые на этом этапе:

– дидактическая игра «Найди клад». Цель: формировать целостную картину мира, совершенствовать умение ориентироваться в пространстве. Мы использовали лист плотной бумаги 150см*150см, разделенный на 25 клеток. Ведущий (взрослый) просил всех закрыть глаза с условием, что никто не будет подглядывать, и клал «клад» в один из конвертов в клетках. Затем просил открыть глаза и предлагал одному из детей встать на клетку. Далее проговаривался путь к «кладу» (пройди две клетки вперед, три клетки вправо, одну назад и 2 клетки влево»). Если ребенок в конверте находил клад, значит, он все выполнял правильно. Если конверт был пустым, значит, ошибся,

– интерактивная игра на портале Мерсибо «Пират и клад». Цель: умение ориентироваться на плоскости, повторить и освоить пространственные понятия. Давалась инструкция, путь к «кладу» (две клетки вперед, три клетки влево, одну назад и две клетки влево»). Если ребенок находил клад, значит, он все выполнял правильно,

– двигательные диктанты (ребенок, опираясь на ведущую руку, сначала выполнял команды в медленном темпе, а затем в быстром),

– игры, описывающие положение предметов в группе с закрытыми глазами,

– использование плоских и объемных моделей пространства,

– рисуночные схемы, планы пространства,

– методы расширения зрительной и пространственной активности, предложенные доктором В.Ф. Базарным (использовали различные типы траекторий, по которым дети «бегали» глазами (все цветные фигуры были изображены на целом листе ватмана (овал, восьмерка, волна, зигзаг, спираль, толщина линии 1 см). Такой плакат размещался в любом удобном месте и по просьбе педагога дети пробегали глазами в заданном направлении,

– физкультминутки, упражнения, направленные на двигательную-пространственную ориентировку.

Также мы использовали дидактический материал «Учусь ориентироваться в пространстве», предназначенный для занятий с детьми с 5-7 лет для обучения ориентированию в пространстве и правильному использованию предлогов. Пособие содержит методические рекомендации и картинки с изображением людей, животных, предметов по-разному расположенных относительно друг друга.

Занятия проводились по схеме:

1. Ознакомление с картинкой.
2. Обсуждение нарисованных предметов.
3. Обозначение местонахождения предметов.
4. Закрепление материала на примерах в быту.

Таким образом, все предыдущие этапы формируются, конечно, на определенной стадии развития речи, когда у ребенка вначале в импрессивной, затем в экспрессивной речи появляется возможность вербализации пространственных представлений 2-го уровня, а затем и всех остальных. Изначально в речи ребенка появляются топологические обозначения: тут, там, вот. Позже – координатные и метрические: ниже, дальше, слева и др. Появление этих представлений на вербальном уровне взаимосвязано с закономерностями развития движения в онтогенезе:

сначала формируются представления вертикали, а потом горизонтали. Самым поздним является понятие «сзади». Становится очевидным, что пространственные представления: верх, низ, далеко, близко и др. формируются в речи ребенка раньше, чем предлоги: в, над, под, за, перед и т.д., которые обозначают пространственные представления об расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг другу.

2. Основной блок, включающий коррекцию предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании начинался с четвертого этапа.

Основная цель четвертого этапа – вербализация пространственных представлений в импрессивной и экспрессивной речи.

Характерной закономерностью данного этапа являлось использование следующей последовательности:

– формирование пространственных представлений на уровне понимания и показа (вербализация пространственных представлений в импрессивной речи),

– употребление предлогов и формирование предложно-падежных отношений (вербализация пространственных представлений в экспрессивной речи).

Нами была проведена система работы по обучению детей умению правильно употреблять предлоги в речи и использовать предложно-падежные отношения в грамматическом структурировании. За основу мы взяли 24 занятия О.С. Яцель «Учимся правильно употреблять предлоги» и демонстрационный материал. На занятиях у детей уточнялось значение предлогов, проводилась их дифференциация, что способствовало формированию умения правильно употреблять предложно-падежные отношения в речи (т.е. правильное употребление предлогов с именами существительными косвенных падежей). Занятия включали:

– понимание значения предлогов: на, в, за, под, к, от, по, около, из, с, над, из-за, из-под, через, между (формирование пространственных представлений на уровне понимания и показа т.е. вербализация пространственных представлений в импрессивной речи). Правильное употребление в речи предлогов с существительными и прилагательными,

– дифференциацию предлогов: на-в, на-под, из-с, над-под, из-под-из, из-за-из. Составление предложений с предлогами по демонстрации действий, по сюжетным и предметным картинкам, по схеме предлога и предложенным словам; анализ предложения с предлогом (определение количества слов в предложении, какой по счёту предлог и т.д.); составление схемы предложения с предлогом в схеме. На занятиях большое внимание уделялось демонстрации действий, правильному произношению предлогов и окончаний существительных педагогом, громко и четко обозначенные интонацией (употребление предлогов и составление предложно-падежных отношений т.е. вербализация пространственных представлений в экспрессивной речи).

Формирование (закрепление) пространственных представлений на уровне понимания и показа (вербализация пространственных представлений в импрессивной речи) включало в себя игровые упражнения (смотри приложение «Картотека игр») и проигрывание ситуаций с игрушками:

1. Формирования предлогов и закрепления пространственных понятий, обозначающих расположение объектов в пространстве по вертикальной оси (выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между):

- эта кошка находится выше,
- эта кошка находится ниже,
- эта кошка на коробке,
- эта кошка над коробкой,
- эта кошка под коробкой,

- эта кошка смотрит снизу,
- эта кошка смотрит сверху,
- эта кошка между коробками.

2. Формирования предлогов и пространственных понятий, обозначающих расположение объектов в пространстве по горизонтальной оси (слева, справа, близко, далеко, перед, за):

- эта кошка далеко,
- эта кошка близко,
- эта кошка перед коробкой,
- эта кошка за коробкой,
- эта кошка находится справа от коробки,
- эта кошка находится слева от коробки,
- кошка идет к коробке,
- кошка уходит от коробки.

Далее отрабатывались предлоги и пространственные понятия, обозначающие расположение объектов:

- эта кошка в коробке,
- эта кошка рядом с коробкой,
- эта кошка около коробки,
- эта кошка выглядывает из коробки,
- эта кошка выглядывает из-за коробки,
- эти кошки находятся друг напротив друга,
- эта кошка прыгает через коробку.
- эта кошка прыгает с коробки.

Также, в качестве инструментария использовалось интерактивное учебное пособие для дошкольников «Смотри и Говори». На компьютере или интерактивной доске, ребенку предлагалось посмотреть на картинки и выполнить инструкции:

- покажи картинку, на которой кошка находится в коробке,
- покажи картинку, на которой кошка находится на коробке,
- покажи картинку, на которой кошка находится под коробкой,
- покажи картинку, на которой кошка находится рядом с коробкой,
- покажи картинку, на которой кошка находится над коробкой,
- покажи картинку, на которой кошка находится между коробками.
- покажи картинку, на которой кошка находится около коробки,
- покажи картинку, на которой кошка находится слева от коробки,
- покажи картинку, на которой кошка находится справа от коробки,
- покажи картинку, на которой кошка находится перед коробкой.
- покажи картинку, на которой кошка находится внутри коробки,
- покажи картинку, на которой кошка находится за коробкой.
- покажи картинку, на которой кошки находятся друг напротив друга,
- покажи картинку, на которой кошка находится далеко,
- покажи картинку, на которой кошка находится близко,
- покажи картинку, на которой кошка находится вверху,
- покажи картинку, на которой кошка находится внизу,
- покажи кошку, которая выглядывает из-за коробки,
- покажи кошку, которая прыгает через коробку,
- покажи кошку, которая прыгает с коробки,
- покажи кошку, которая подходит к коробке,
- покажи кошку, которая отходит от коробки.

Употребление предлогов и формирование предложно-падежных отношений (вербализация пространственных представлений в экспрессивной речи).

В качестве инструментария использовали подобранные дидактические, речевые игры и разработанный нами комплекс пособий «Падежи» и «Предлоги» (смотри приложение), что являлось предпосылкой формирования предложно-падежных отношений.

Работа над каждым падежом строилась по следующему плану:

- работа над словом (добавь слово в нужной форме – скажи правильно),
- работа над словосочетанием, включающее данное слово,
- работа над предложением.

Использовались:

1. Дидактическое пособие «Падежи». Цель: формирование падежных конструкций, а именно работа над флексиями. В наборе 6 карточек и способом наложения на определенную часть карточки отрабатывались:

- 1) именительный падеж (У Маши что? кто?);
- 2) родительный падеж (У Маши нет кого? чего?);

- 3) винительный падеж (Маша видит кого? что?);
- 4) Творительный падеж (Маша гордится кем? чем?);
- 5) Дательный падеж (Маша рада кому? чему?);
- 6) Предложный падеж (Маша думает о ком? о чем?).

2. Дидактическое пособие «Грамматические ступеньки». Цель: формирование падежных конструкций. В наборе 2 карточки и способом наложения на определенную часть карточки отрабатывались падежные окончания в словосочетаниях, предложениях.

Работа над предлогами включало в себя:

3. Дидактическое пособие «Предлоги». Цель: формирование предложно-падежных конструкций. В наборе двенадцать карточек и способом наложения на определенную часть карточки отрабатывались:

- 1) предлог В;
- 2) предлог НА;
- 3) предлог ПОД;
- 4) предлог ПЕРЕД;
- 5) предлог ЗА;
- 6) предлог ОКОЛО, У, РЯДОМ;
- 7) предлог НАД;
- 8) предлог МЕЖДУ;
- 9) предлог ИЗ;
- 10) предлог С;
- 11) предлог ПО;
- 12) предлог К;
- 13) предлог ОТ.

4. Дидактическая игра «Предлоги». (И.И. Каширина, Т.М. Парамонова, развивающая игра-лото для детей 5-8 лет «Предлоги»). В наборе 2 листа со схемами, 10 карт для лото, 4 листа с разрезными картинками на каждый из предлогов (в, на, под, к, от, с, из, у, за, над). Предлагалось 6 вариант игр:

Вариант 1. Рассмотреть вместе картинки на карточках, далее ребенок раскладывает их на листах лото в соответствии со схемами и называет.

Вариант 2. У игроков большие карты лото. У ведущего карточки. Ведущий задавал вопрос, например, «Где сидит пчелка?» или «Над чем летит пчелка?» Игрок отвечает. Если ответ правильный, игрок забирал карточку.

Вариант 3. «Четвертый лишний». Перед ребенком выкладывались 4 маленькие карточки, 3 из которых подходили к схеме одного предлога, а четвертая – другого. Ребенок должен объяснить, какая карточка лишняя и почему.

Вариант 4. «Найди по схеме». Перед ребенком выкладывалось несколько карточек с картинками на разные предлоги, предлагалось подобрать нужную карточку, следуя схеме.

Вариант 5. «Кто быстрее». Игрокам раздавались карты лото и раскладывались перед ними маленькие карточки. Побеждал тот, кто быстрее заполнит свою карту-основу.

Вариант 6. Выбиралось несколько карточек с одинаковыми (или разными) предлогами, ребенок описывал картинки, используя нужный предлог.

5. Дидактическая игра «Мемори». В наборе 40 карточек (20 – схемы предлогов, 20 – картинки на разные предлоги). Запоминание начиналось с минимального количества карточек, из расчета 1 пара карточек на игрока. Постепенно количество пар увеличивалось. Перед началом игры все карточки перемешивались и раскладывались рядами или по кругу лицевой стороной вверх. Вместе с детьми рассматривали и называли изображения, схемы на карточках. Затем предлагалось детям внимательно посмотреть и запомнить месторасположение всех карточек (20-30 с.) Далее дети закрывали глаза, а ведущий в это время переворачивал карточки лицевой стороной вниз. Далее поочередно каждый из детей открывал по 2 карточки, и называл изображение, схему на этих карточках. Если открыты одинаковые карточки, то игрок забирал их себе и открывал следующую пару карточек. Если карточки не совпадали – игрок клал их на прежнее место лицевой стороной вниз и право хода переходит к следующему участнику. Побеждал игрок, набравший наибольшее количество карточек.

6. Дидактическая игра «Лото». Цель: закрепить пространственные понятия, правильное употребление предложно-падежных конструкций. В комплекте 6 основ, а также 36 маленьких карточек с изображениями. Детям предлагалось по очереди достать по одной маленькой карточке, назвать и отыскать (закрыть) соответствующую картинку на основе. Побеждал игрок, закрывший быстрее всех свою основу.

7. Дидактическая игра «Футбол». Цель: закрепить пространственные понятия, правильное употребление предложно-падежных конструкций. В наборе одно поле (футбольное) и многоразовые наклейки (картинки). Ребенку предлагалось 2 варианта игры:

Вариант 1. Выполнение задания по инструкции (расположи футболиста около скамейки, расположи мяч перед воротами и т.д.)

Вариант 2. Самостоятельное расположение картинок и придумывание своей истории, употребляя в собственной речи пространственные понятия и предлоги (мяч летит в ворота, мяч пролетел над головой, мяч был так близко и т.д.)

8. Дидактическая игра «Вокруг да около». Цель: закрепить пространственные понятия, правильное употребление предложно-падежных конструкций. Игра состоит из 72 парных карточек с изображением предметов. В каждой паре предметы расположены по-разному: слева, в центре, справа, сверху, снизу, один за другим, внутри и т.д. Ребенку предлагалось 2 варианта игры:

Вариант 1. Разобрать карточки по парам и объяснить, используя предлоги, чем отличаются картинки (на первой картинке машина стоит за домом, на второй, машина стоит перед домом; здесь девочка поднимается по лестнице вверх, а тут спускается вниз, тут дверь слева, а там справа).

Вариант 2. Выбрать все карточки, которые можно описать с помощью определенных пространственных понятий (далеко – близко, слева – справа, вверху – внизу, под – над и т.д.).

9. Интерактивное учебное пособие для дошкольников «Смотри и Говори». Цель: закрепить пространственные понятия, правильное употребление предложно-падежных конструкций. На компьютере или интерактивной доске запускалась программа и ребенку предлагалось ответить на вопросы:

1. Где кошка? (эта кошка на коробке).
2. Где кошка? (эта кошка под коробкой).
3. Где кошка? (эта кошка рядом с коробкой).
4. Где кошка? (эта кошка над коробкой).
5. Где кошка? (эта кошка между коробками).
6. Где кошка? (эта кошка около коробки).
7. Где кошка? (эта кошка слева от коробки).
8. Где кошка? (эта кошка справа от коробки).
9. Где кошка? (эта кошка в коробке).
10. Где кошка? (эта кошка перед коробкой).
11. Где кошка? (эта кошка внутри коробки).
12. Где кошка? (эта кошка за коробкой).
13. Где кошки? (эти кошки друг напротив друга).
14. Где кошка? (эта кошка далеко).
15. Где кошка (эта кошка близко).
16. Где кошка (эта кошка наверху).
17. Где кошка (эта кошка внизу).
18. Что делает кошка (эта кошка выглядывает из-за коробки).
19. Что делает кошка (эта кошка прыгает через коробку).
20. Что делает кошка? (эта кошка прыгает с коробки).
21. Что делает кошка? (эта кошка подходит к коробке).
22. Что делает кошка? (эта кошка отходит от коробки).

Формирование предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании. В качестве инструментария использовалось:

10. Набор карточек с рисунками «Играем с предлогами В, ОТ, ИЗ, ПЕРЕД, ИЗ-ЗА, ОКОЛО, НА, ЗА, У, ЧЕРЕЗ, ПОД, НАД» С.Ю. Танцюра. В наборе 12 обучающих картинок, состоящих из 36 карточек, 6 графических схем и 2 варианта игры:

Вариант 1. Переставь предлог. Предлагалось ребенку составить картинки «В саду вишня», «Дым из трубы» и прочитать предложение. Ориентируясь на картинки, ребенку предлагалось переставить предлоги в предложениях «Вишня в саду», «Из трубы дым». Задавались вопросы: «Изменился ли смысл предложения?». Просили придумать свои предложения с данным предлогом.

Вариант 2. Найди маленькое слово. На столе раскладывались пять собранных картинок с предложениями, предварительно удалив из них предлоги («Дима...школе»). Просили ребенка дополнить картинки недостающими частями и прочитать предложения.

11. ИКТ технология. На компьютере или интерактивной доске запускалась презентация Microsoft Power Point и ребенку предлагалось ответить на вопросы педагога (котенок у чего? котенок у коробки; котенок прыгает с чего? котенок прыгает с коробки и т.д.).

12. Фразовый конструктор (перед ребенком лежали серии картинок, предлагалось рассмотреть, назвать, составить предложения).

Предложно-падежные отношения в грамматическом структурировании отрабатывались в следующей последовательности:

1. Пространственные (локальные) отношения:

– родительный падеж (кого? чего?) + предлоги: вокруг, до, между, мимо, из, из-за, от, у, с,

– творительный падеж (кем? чем?) + предлог: между,

– винительный падеж (кого? что?) + предлоги: за, на, через, под,

- творительный падеж (кем? чем?) - предлоги: за, под, над,
- дательный падеж (кому? чему?) + предлоги: к, по.

Примеры грамматического структурирования. Котенок между коробками. Котенок у коробки. Котенок прыгает с коробки. Котенок под коробкой. Котенок за коробкой. Бабочка над котенком. Котенок идет к корзине. Котенок идет от корзины. Котенок бежит вокруг коробки. Котенок выглядывает из-за коробки. Котенок вылез из коробки. Котенок запрыгивает на коробку. Котенок перепрыгивает через коробку и т.д.

2. Объектные отношения:

- предложный (о ком? о чем?) + предлог: о.

Примеры грамматического структурирования. Девочке мечтает о кукле, мальчик вспоминает (думает) о семье и т.д.

3. Временные (темпоральные) отношения:

- родительный падеж (кого? чего?) + предлоги: до, от, после, с,
- дательный падеж (кому? чему?) + предлоги: к, по,
- творительный падеж (кем? чем?) + предлоги: за, между,
- винительный падеж (кого? что?) + предлог: через,
- предложный (о ком? о чем?) + предлог: о.

Примеры грамматического структурирования. Девочка закончила делать уроки до вечера, мальчик пошел гулять после обеда, между летом и зимой, осень, за Машей, стоит Петя, поезд отправляется через 5 минут и т.д.

4. Отношения лишения, удаления (аблятивные):

- родительный падеж (кого? чего?) + предлоги: от, вместо, кроме, против.

Примеры грамматического структурирования. Мяч укатился от девочки, лодка плывет против течения, все, кроме моркови, Маша вместо Кати и т.д.

5. Причинные (каузальные) отношения:

- винительный падеж (кого? что?) + предлоги: за, под, в,
- творительный падеж (кем? чем?) + предлог: за,
- дательный падеж (кому? чему?) + предлоги: по, благодаря,
- родительный падеж (кого? чего?) + предлоги: из, из-за.

Примеры грамматического структурирования. Мальчик ухаживает за растением, благодаря хорошей погоде девочки поехали на озеро, девочка устала от занятий и т.д.

6. Целевые отношения:

- винительный падеж (кого? что?) + предлог: на, к,
- родительный падеж (кого? чего?) + предлог: для,
- творительный падеж (кем? чем?) + предлог: за,
- дательный падеж (кому? чему?) + предлог: к.

Примеры грамматического структурирования. Попугай летит к клетке, девочка пошла на урок, мальчик купил цветы для мамы, мама пошла за дочкой, девочка пришла к бабушке и т.д.

7. Отношения сравнения (компаративные):

- винительный падеж (кого? что?) + предлог на, с, под,
- дательный падеж (кому? чему?) + предлог по.

Примеры грамматического структурирования. Мальчик с ростом папы, мальчик похож на папу, мальчик загримировался под клоуна, по цвету волос они похожи и т.д.

8. Отношения орудия (инструментальные):

- предложный (о ком? о чем?) + предлог: на.

Примеры грамматического структурирования. Мальчик играет на гитаре, девочка едет на велосипеде и т.д.

9. Определительные (атрибутивные) отношения:

- родительный падеж (кого? чего?) + предлог: из.

Примеры грамматического структурирования. Шапка из шерсти, стакан из стекла и т.д.

10. Отношения образа действия:

– творительный падеж (кем? чем?) + предлог с.

Примеры грамматического структурирования. Девочка говорит с восторгом, мальчик относиться с уважением и т.д.

Таким образом, формирование пространственных представлений (лингвистическое пространство – пространство языка и мышления – когнитивный стиль мышления) является основой речевой деятельности, а также одним из основных компонентов когнитивного развития ребенка.

Исходя из вышесказанного, делаем вывод, что коррекционная работа по формированию пространственных представлений и коррекции предложно-падежных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представляет собой систему специальных коррекционно-педагогических мероприятий. Сущность которой заключалась в формировании пространственных представлений, в обогащении его практического опыта и в преодолении или ослаблении, сглаживании его нарушений.

Доказательством эффективности коррекционной работы являются успехи ребенка в формировании целостного представления о мире, в восприятии пространственных отношений между объектами и телом, в речевом и когнитивном развитии, в использовании предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании.

2.4 Анализ результатов контрольного эксперимента

После проведения логопедической работы по коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей

старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на практике, проводился контрольный этап эксперимента.

Эффективность предложенного содержания логопедической работы по коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития оценивалась с помощью сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп.

Контрольный этап эксперимента был проведен на базе МАДОУ «ДС № 350 г. Челябинска». В экспериментальную (ЭГ) и контрольную группу (КГ) вошли 24 ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Уровень развития предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании на начало обучения был примерно равным.

В рамках формирующего эксперимента была проведена работа по коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании ЭГ с применением разработанной нами модели «Коррекции пространственных представлений, предложно-падежных отношений».

Сравнительный анализ результатов, проведенный на основе количественного и качественного методов обработки данных, позволил проследить динамику развития предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании и оценить эффективность предложенного содержания и методов коррекции.

Для определения уровня сформированности предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития ЭГ и КГ использовались те же задания, описанные в констатирующем эксперименте. Результаты представлены в таблицах.

Таблица 18 – Пространственные представления о собственном теле, ЭГ

| Ф.И ребенка | Ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов: напряжение, расслабление | Ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела: сытость, голод | Ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством: сыро, сухо, горячо, холодно, тепло, а также от взаимодействия со взрослыми |
|--------------|---|---|---|
| Дмитрий Б. | + | + | + |
| Иван Д. | + | + | + |
| Альбина Ж | + | + | + |
| Дмитрий К. | + | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + |
| Ярослав П. | + | + | + |
| Артур С. | + | + | + |
| Анна С. | + | + | + |
| Богдан С. | + | + | + |
| Владимир С. | + | + | + |
| Владик Т. | + | + | + |
| Владимир Ц. | + | + | + |
| Анастасия Х. | + | + | + |
| Никита Ш. | + | + | + |

Таблица 19 – Пространственные представления о собственном теле, КГ

| Ф.И ребенка | Ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов: напряжение, расслабление | Ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела: сытость, голод | Ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством: сыро, сухо, горячо, холодно, тепло, а также от взаимодействия со взрослыми |
|--------------|---|---|---|
| Миша К. | + | + | + |
| Софья К. | + | + | + |
| Влад Б. | + | + | + |
| Мария С. | + | + | + |
| Илья Д. | + | + | + |
| Егор Л. | + | + | + |
| Алексей П | + | + | + |
| Евгений М. | + | + | + |
| Станислав Н. | + | + | + |

| | | | |
|-----------|---|---|---|
| Мария Д. | + | + | + |
| Андрей Х. | + | + | + |
| Максим П. | - | + | + |
| Павел А. | - | + | + |
| Софья И. | - | + | + |

Сравнительный анализ результатов после проведенной коррекционной работы в ЭГ показал: что у 14 (100%) детей экспериментальной группы, ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов, ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела, ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством сформированы. У 3 (21%) детей КГ ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (напряжение, расслабление) нарушены. У этих детей наблюдаются проблемы в саморегуляции, они очень подвижны, гиперактивны. У остальных 11 (77%) детей контрольной группы ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов сохранены.

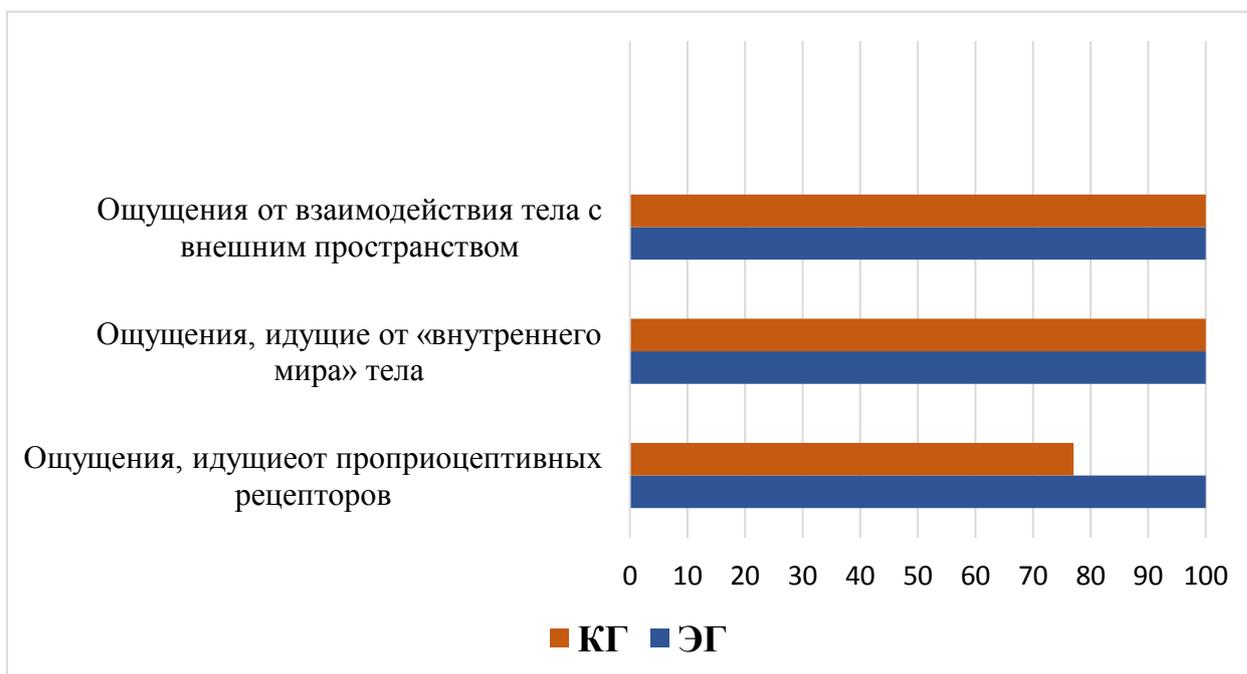


Рисунок 5 – Пространственные представления о собственном теле

Таблица 20 – Взаиморасположение объектов и тела по вертикальной оси, ЭГ

| Ф.И ребенка | Покажи, где находится голова | Покажи, где находятся ноги | Покажи, что находится в верхней части головы | Покажи, что находится в нижней части головы | Покажи какой предмет изображен выше медведя | Покажи какие предметы изображены ниже куклы |
|--------------|------------------------------|----------------------------|--|---|---|---|
| Иван Д. | + | + | + | + | + | + |
| Альбина Ж | + | + | + | + | + | + |
| Дмитрий К. | + | + | + | + | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + | + | + | + |
| Ярослав П. | + | + | + | + | + | + |
| Артур С. | + | + | + | + | - | - |
| Анна С. | + | + | + | + | + | + |
| Богдан С. | + | + | + | + | + | + |
| Владимир С. | + | + | + | + | + | + |
| Владик Т. | + | + | + | + | + | + |
| Владимир Ц. | + | + | + | + | + | + |
| Анастасия Х. | + | + | + | + | + | + |
| Никита Ш. | + | + | + | + | + | + |

Таблица 21 – Взаиморасположение объектов и тела по вертикальной оси, КГ

| Ф.И ребенка | Покажи, где находится голова | Покажи, где находятся ноги | Покажи, что находится в верхней части головы | Покажи, что находится в нижней части головы | Покажи какой предмет изображен выше медведя | Покажи какие предметы изображены ниже куклы |
|-------------|------------------------------|----------------------------|--|---|---|---|
| Миша К. | + | + | + | + | + | + |
| Софья К. | + | + | + | + | + | + |
| Влад Б. | + | + | + | + | + | + |
| Мария С. | + | + | + | + | - | - |
| Илья Д. | + | + | + | + | + | + |
| Егор Л. | + | + | + | + | + | + |
| Алексей П. | + | + | + | + | - | - |
| Евгений М. | + | + | + | + | + | + |

| | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|---|
| Станислав Н. | + | + | + | + | - | - |
| Мария Д. | + | + | + | + | + | + |
| Андрей Х. | + | + | + | + | + | + |
| Максим П. | + | + | - | - | - | - |
| Павел А. | + | + | - | - | - | - |
| Софья И. | + | + | - | - | - | - |

Сравнительный анализ результатов после проведенной коррекционной работы в ЭГ показал: что у 2 детей (14%) ЭГ наблюдаются трудности в понимании координатных представлений: где находится предмет с использованием сочетания «верх-низ». У 12 детей (86%) ЭГ понимание координатных представлений: где находится предмет с использованием сочетания «верх-низ» – сформированы. У 6 детей (42%) КГ наблюдаются трудности в понимании координатных представлений. Это говорит о том, что есть нарушения в развитии соматогнозиса, восприятия схемы своего тела т.е. дети не ощущают себя в пространстве по вертикальной оси. У 8 детей (58%) КГ понимание координатных представлений: где находится предмет с использованием сочетания «верх-низ» – сформированы.

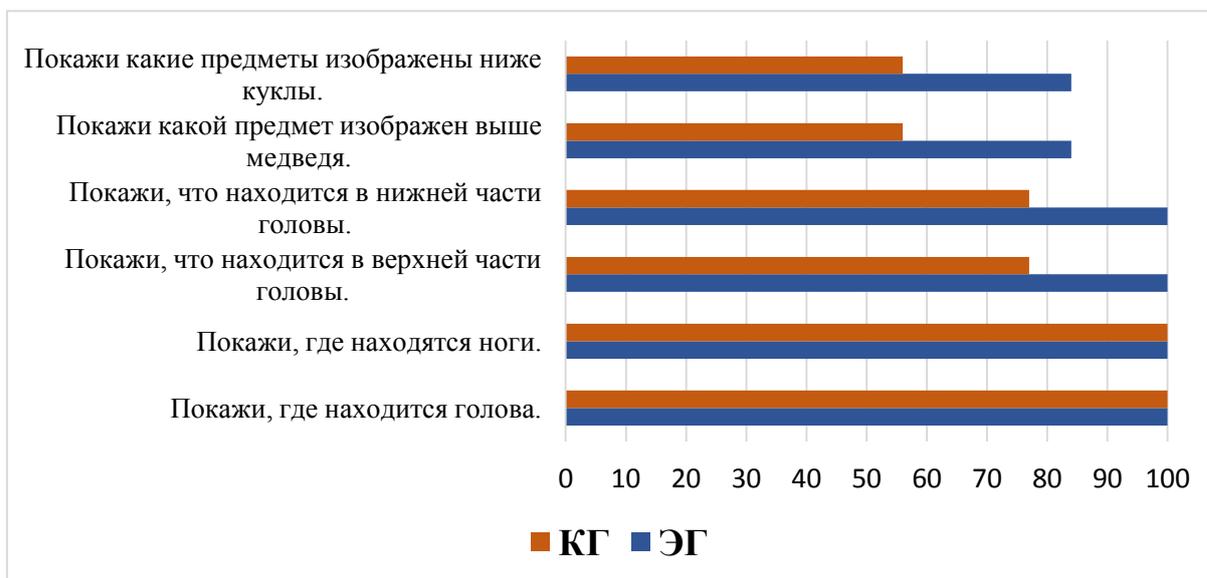


Рисунок 6 – Взаиморасположение объектов и тела по вертикальной оси

Таблица 22 – Взаиморасположение по горизонтальной оси, ЭГ

| Ф.И ребенка | Покажи, что находится впереди от тебя | Покажи, что находится сзади от тебя | Покажи, что находится за мишкой | Покажи, что находится перед куклой | Покажи, что находится между машинкой и мячом |
|--------------|---|---|--|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Дмитрий Б. | + | + | + | + | + |
| Иван Д. | + | + | + | + | + |
| Альбина Ж | + | + | + | + | + |
| Дмитрий К. | + | + | + | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + | + | + |
| Ярослав П. | + | + | + | + | + |
| Артур С. | + | + | + | + | + |
| Анна С. | + | + | + | + | + |
| Богдан С. | + | + | + | + | + |
| Владимир С. | + | + | + | + | + |
| Владик Т. | + | + | + | + | + |
| Владимир Ц. | + | + | + | + | + |
| Анастасия Х. | + | + | + | + | + |
| Никита Ш. | + | + | + | + | + |

Таблица 23 – Взаиморасположение по горизонтальной оси, КГ

| Ф.И ребенка | Покажи, что находится впереди от тебя | Покажи, что находится сзади от тебя | Покажи, что находится за мишкой | Покажи, что находится перед куклой | Покажи, что находится между машинкой и мячом |
|--------------|---|---|--|--|---|
| Миша К. | + | + | + | + | + |
| Софья К. | + | + | + | + | + |
| Влад Б. | + | + | + | + | + |
| Мария С. | + | + | - | - | - |
| Илья Д. | + | + | + | + | + |
| Егор Л. | + | + | + | + | + |
| Алексей П. | + | + | - | - | - |
| Евгений М. | + | + | + | + | + |
| Станислав Н. | + | + | - | - | - |

| | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|
| Мария Д. | + | + | + | + | - |
| Андрей Х. | + | + | + | + | + |
| Максим П. | - | - | - | - | - |
| Павел А. | + | + | - | - | - |
| Софья И. | + | + | - | - | - |

Сравнительный анализ результатов после проведенной коррекционной работы в ЭГ показал: что у 14 детей (100%) ЭГ понимание взаиморасположения объектов и тела по горизонтальной оси – сформированы. У 5 детей (35%) КГ пространственное направление от себя: «впереди-сзади», «между» - не сформировано. Еще у 1 (7%) ребенка наблюдаются ошибки в понимании пространственного понятия «между». Это говорит о том, что есть нарушения в развитии соматогнозиса, восприятия схемы своего тела т.е. дети не ощущают себя в пространстве по горизонтальной оси.

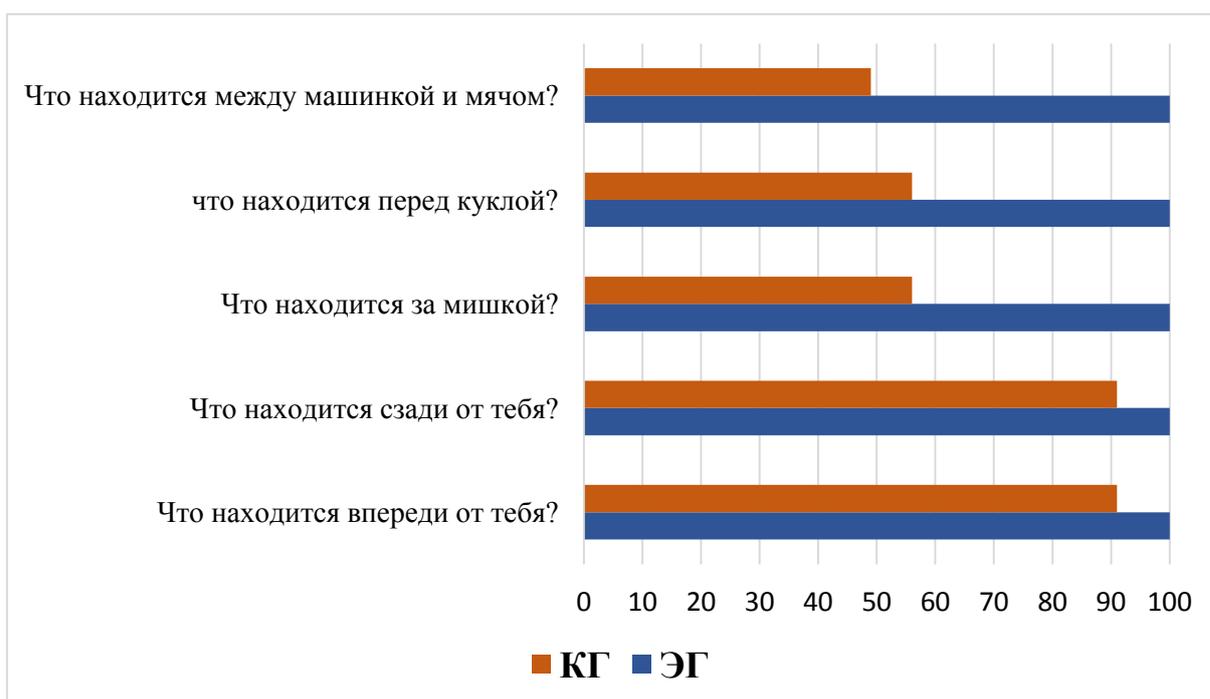


Рисунок 7 – Взаиморасположение объектов и тела по горизонтальной оси

Таблица 24 – Взаиморасположение объектов и тела в направлении, ЭГ

| Ф.И ребенка | Покажи, что находится | Покажи, что находит | Покажи правую руку | Покажи левую руку | Покажи какой стул | Покажи какой стул |
|-------------|-----------------------|---------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
|-------------|-----------------------|---------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|

| | слева от тебя | ся справа от тебя | | | стоит в правом углу | стоит в левом углу |
|--------------|------------------|-------------------------|---|---|---------------------------|--------------------------|
| Дмитрий Б. | - | - | + | + | - | - |
| Иван Д. | + | + | + | + | + | + |
| Альбина Ж | + | + | + | + | + | + |
| Дмитрий К. | + | + | + | + | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + | + | + | + |
| Ярослав П. | + | + | + | + | + | + |
| Артур С. | - | - | + | + | - | - |
| Анна С. | + | + | + | + | - | - |
| Богдан С. | + | + | + | + | + | + |
| Владимир С. | - | - | + | + | - | - |
| Владик Т. | + | + | + | + | + | + |
| Владимир Ц. | + | + | + | + | + | + |
| Анастасия Х. | + | + | + | + | + | + |
| Никита Ш. | + | + | + | + | + | + |

Таблица 25 – Взаиморасположение объектов и тела в направлении, КГ

| Ф.И ребенка | Покажи, что находитс я слева от тебя | Покажи, что находитс я справа от тебя | Покажи правую руку | Покажи левую руку | Покажи какой стул стоит в правом углу | Покажи какой стул стоит в левом углу |
|--------------|--|---|--------------------------|-------------------------|--|---|
| Миша К. | + | + | + | + | + | + |
| Софья К. | + | + | + | + | + | + |
| Влад Б. | + | + | + | + | + | + |
| Мария С. | - | - | + | + | - | - |
| Илья Д. | + | + | + | + | - | - |
| Егор Л. | + | + | + | + | + | + |
| Алексей П. | - | - | + | + | - | - |
| Евгений М. | + | + | + | + | + | + |
| Станислав Н. | - | - | + | + | - | - |
| Мария Д. | - | - | + | + | - | - |
| Андрей Х. | + | + | + | + | + | + |
| Максим П. | - | - | - | - | - | - |
| Павел А. | - | - | - | - | - | - |
| Софья И. | - | - | - | - | - | - |

Сравнительный анализ результатов после проведенной коррекционной работы в ЭГ показал, что у 10 детей (70%) ЭГ координатные представления «лево-право» – сформированы. 4 детей (28 %) ЭГ допускают ошибки в понимании пространственных понятий «справа» – «слева» (дети путают стороны), значит координатные представления еще формируются. У 7 детей (49 %) КГ координатные представления «лево» – «право» – не сформированы. Это говорит о том, что есть нарушения в развитии соматогнозиса, восприятия схемы собственного тела т.е. дети не ощущают себя в пространстве по направлениям. У 1 ребенка (7%) уровень сформированности координатных представлений – средний, значит координатные представления еще формируются. У 6 детей (42%) КГ координатные представления «лево-право» – сформированы.

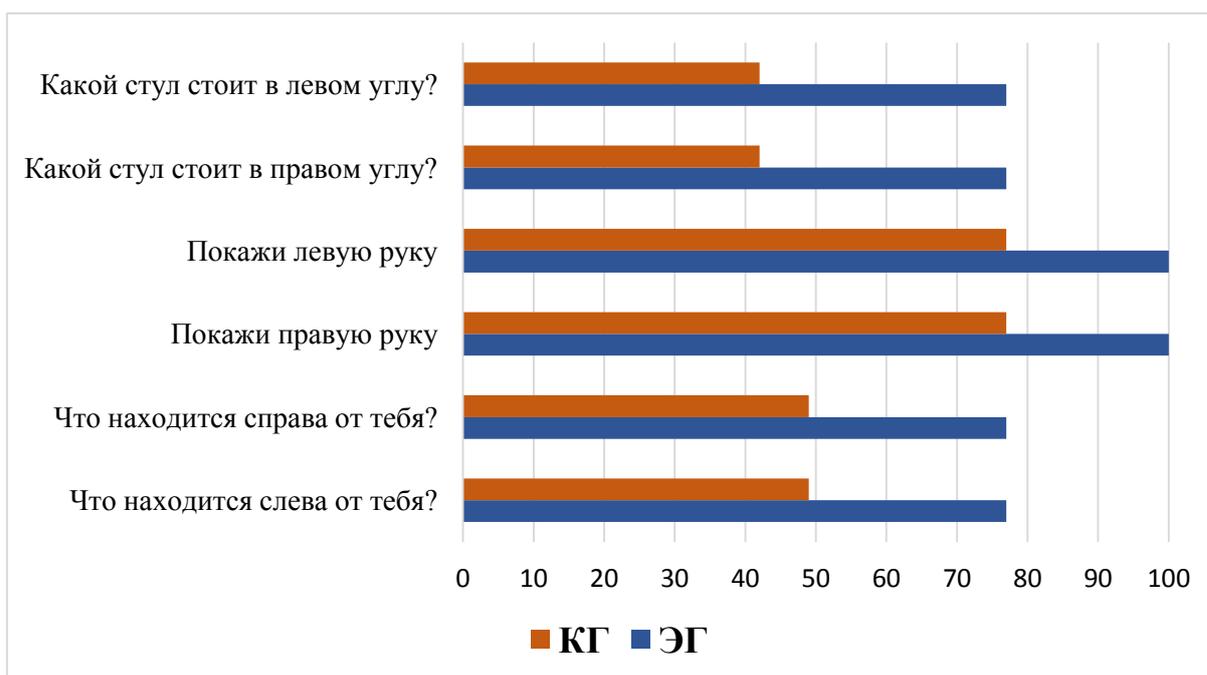


Рисунок 8 – Взаиморасположение объектов и тела в направлении

Таблица 26 – Понимание предлогов в импрессивной речи, ЭГ

| Ф.И ребенка | в | на | под | рядом | над | между | около | слева | справа | перед | за | напротив | далеко | близко | вверх | вниз |
|-------------|---|----|-----|-------|-----|-------|-------|-------|--------|-------|----|----------|--------|--------|-------|------|
| | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Иван Д. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Дмитрий Б. | + | + | - | + | - | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + | + |
| Альбина Ж. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | | | + | + | + | + | |
| Дмитрий К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Ярослав П. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Артур С. | + | + | - | + | - | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + | + |
| Анна С. | + | + | + | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + | + | + | + |
| Богдан С. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Владимир С. | + | + | - | + | - | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Владик Т. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Владимир Ц. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Анастасия Х. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Никита Ш. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |

Таблица 27 – Понимание предлогов в импрессивной речи, КГ

| Ф.И ребенка | в | на | под | рядом | над | между | около | слева | справа | перед | за | напротив | далеко | близко | вверх | вниз |
|--------------|---|----|-----|-------|-----|-------|-------|-------|--------|-------|----|----------|--------|--------|-------|------|
| Миша К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Софья К. | + | + | + | - | - | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + | + |
| Влад Б. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Мария С. | - | + | - | + | - | - | + | - | - | - | - | - | + | + | - | - |
| Илья Д. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Егор Л. | + | + | - | + | + | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + | + |
| Алексей П. | - | + | - | - | - | - | + | - | - | - | - | - | + | + | - | - |
| Евгений М. | + | + | + | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + | + | + | + |
| Станислав Н. | - | + | - | + | - | - | + | - | - | - | - | - | + | + | - | - |
| Мария Д. | + | + | - | - | - | - | + | - | - | - | - | - | + | + | + | + |
| Андрей Х. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Максим П. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Павел А. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Софья И. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Сравнительный анализ результатов после проведенной коррекционной работы в ЭГ показал, что у 10 детей (70%) ЭГ понимание предлогов в импрессивной речи сформировано, дети имеют высокий уровень, у 4 детей (28%) ЭГ понимание предлогов в импрессивной речи находится на среднем уровне. Дети путают «право-лево», «над-под», и недопонимают речевую конструкцию «напротив друг друга». Это говорит о том, что у 4 детей ЭГ не сформированы ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством. У 6 детей (42%) КГ понимание предлогов не сформировано, дети имеют низкий уровень. 3 детей (21%) имеют средний уровень. И только 5 детей (35%) КГ имеют высокий уровень.

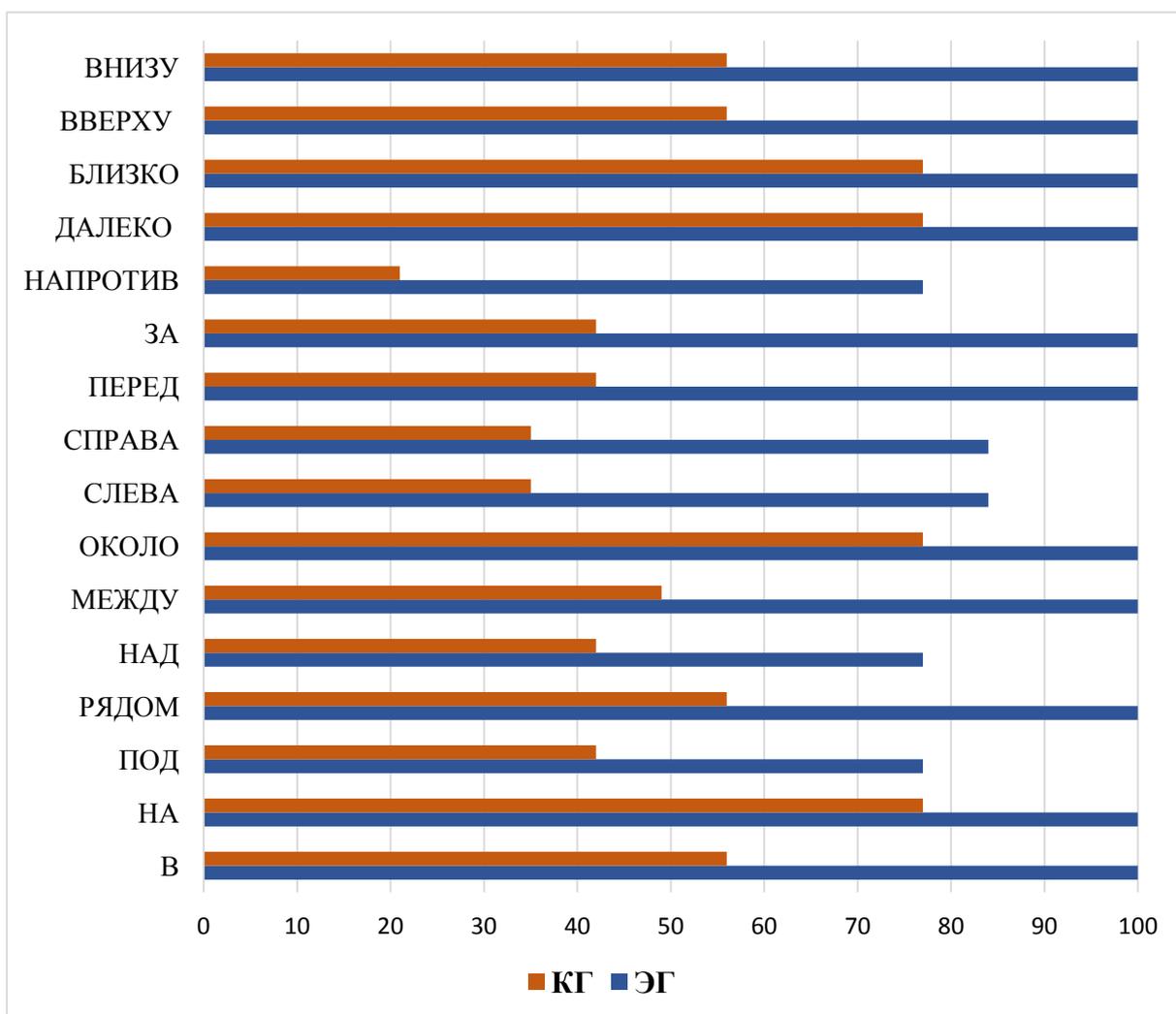


Рисунок 9 – Понимание предлог в импрессивной речи

Таблица 28 – Употребление предлогов в экспрессивной речи, ЭГ

| Ф.И ребенка | в | на | под | рядом | над | между | около | слева | справа | перед | за | напротив | далеко | близко | вверх | вниз |
|-------------|---|----|-----|-------|-----|-------|-------|-------|--------|-------|----|----------|--------|--------|-------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| Иван Д. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Дмитрий Б. | + | + | - | - | - | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + | + |
| Альбина Ж. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + |
| Дмитрий К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Ярослав П. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Артур С. | + | + | - | - | - | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + | + |
| Анна С. | + | + | + | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + | + | + | + |

Продолжение таблицы 28

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Богдан С. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Владимир С. | + | + | - | - | - | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Владик Т. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Владимир Ц. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Анастасия Х. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Никита Ш. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |

Таблица 29 – Употребление предлогов в экспрессивной речи, КГ

| Ф.И ребенка | в | на | под | рядом | над | между | около | слева | справа | перед | за | напротив | далеко | близко | вверх | вниз |
|--------------|---|----|-----|-------|-----|-------|-------|-------|--------|-------|----|----------|--------|--------|-------|------|
| Миша К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Софья К. | + | + | + | - | - | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + | + |
| Влад Б. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Мария С. | + | + | - | + | - | - | + | - | - | - | - | - | + | + | - | - |
| Илья Д. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Егор Л. | + | + | - | + | + | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + | + |
| Алексей П. | - | + | - | - | - | - | + | - | - | - | - | - | + | + | - | - |
| Евгений М. | + | + | + | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + | + | + | + |
| Станислав Н. | - | + | - | + | - | - | + | - | - | - | + | - | + | + | - | - |
| Мария Д. | + | + | - | - | - | - | + | - | - | - | - | - | + | + | + | + |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Андрей Х. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Максим П. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Павел А. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Софья И. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Сравнительный анализ результатов после проведенной коррекционной работы в ЭГ показал, что у 11 детей (77%) экспериментальной группы уровень употребления предлогов в экспрессивной речи – высокий. У 3 детей (21%) уровень употребления предлогов в экспрессивной речи – средний. Дети, имеющие средний уровень, опускают предлоги рядом, над, между. Не используют наречия, обозначающие направление: справа, слева, перед, за, друг напротив друга. У 6 детей (42%) КГ уровень употребления предлогов в экспрессивной речи – низкий. У 3 детей (21%) – средний уровень. И только у 5 детей (35%) КГ – высокий уровень. Это говорит о том, что не сформированы ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством и именно поэтому, дети не могут оперировать этими пространственными понятиями выраженные предлогами.

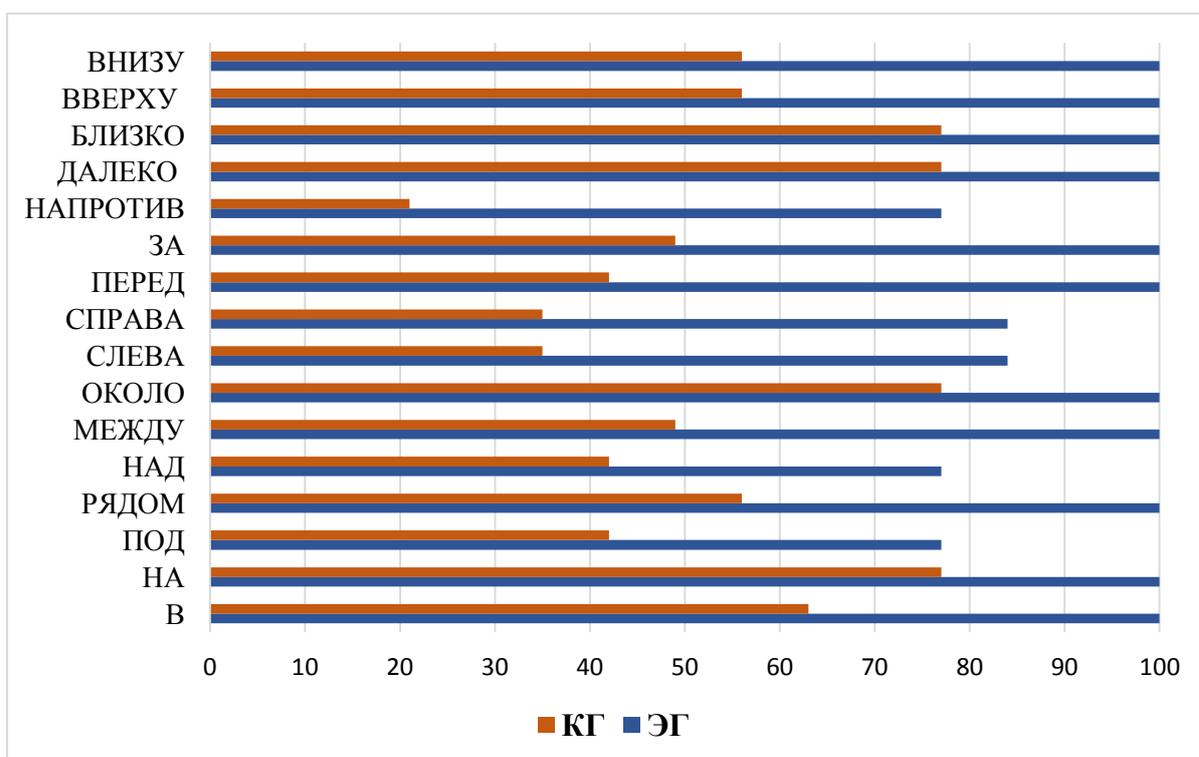


Рисунок 10 – Употребление предлогов в экспрессивной речи

Таблица 30 – Сформированность предложно-падежных отношений, ЭГ

| Ф.И ребенка | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Дмитрий Б. | - | + | + | + | - | + | + | + | + | - |
| Иван Д. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Альбина Ж. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Дмитрий К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Евгения Л. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Ярослав П. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Артур С. | - | + | + | + | - | + | + | + | + | - |
| Анна С. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Богдан С. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |

Продолжение таблицы 30

| | | | | | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Владимир С. | - | + | + | + | + | + | + | + | + | - |
| Владик Т. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Владимир Ц. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Анастасия Х. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Никита Ш. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |

Таблица 31 – Сформированность предложно-падежных отношений, КГ

| Ф.И ребенка | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Миша К. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Софья К. | - | + | + | - | + | + | - | + | - | - |
| Влад Б. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - |
| Мария С. | - | + | - | - | + | + | - | + | - | - |
| Илья Д. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Егор Л. | + | + | + | - | + | + | + | + | - | - |
| Алексей П. | - | + | - | - | + | + | - | + | - | - |
| Евгений М. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Станислав Н. | - | + | - | - | + | + | - | + | - | - |
| Мария Д. | - | + | - | - | + | + | + | + | - | - |
| Андрей Х. | + | + | + | - | + | + | + | + | - | + |
| Максим П. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Павел А. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Софья И. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Сравнительный анализ результатов после проведенной коррекционной работы в ЭГ показал, что у 11 детей (77%) ЭГ уровень вербализации предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании – высокий. У 3 детей (21%) – средний. У детей ЭГ наблюдаются еще пропуски предлогов при правильном употреблении флексии, дети правильно используют простые предлоги с неправильным выражением падежных окончаний управляемых слов, заменяют требуемый предлог другим, при этом падежное окончание управляемого слова не соответствует использованному предлогу. У 8 детей (56%) КГ уровень вербализации предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании – низкий. У 3 детей (21%) – средний уровень, и только у 3 детей (21%) КГ – высокий уровень. Дети КГ пропускают предлог при правильном употреблении флексии, простые предлоги употребляют правильно с неверным выражением падежных окончаний (флексий), заменяют требуемый предлог другим, при этом падежное окончание не соответствует используемому предлогу, заменяют требуемый предлог гласными звуками при правильном падежном окончании, неправильно употребляют как предлог, так и падежное окончание.

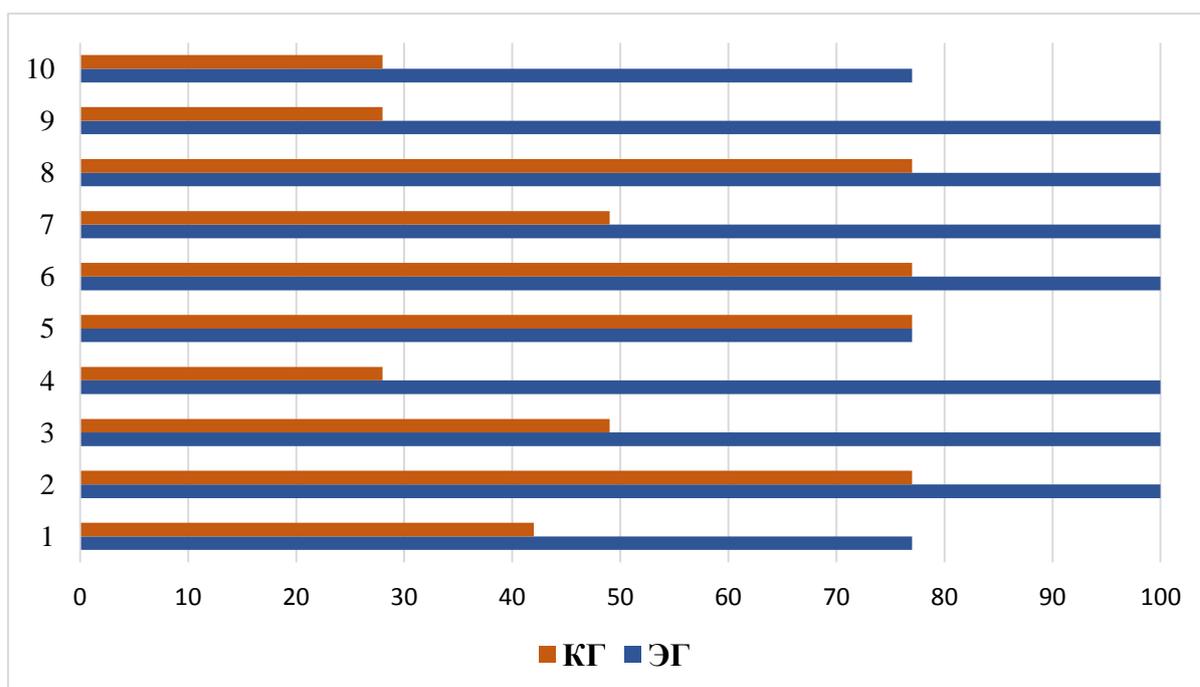


Рисунок 11 – Сформированность предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании

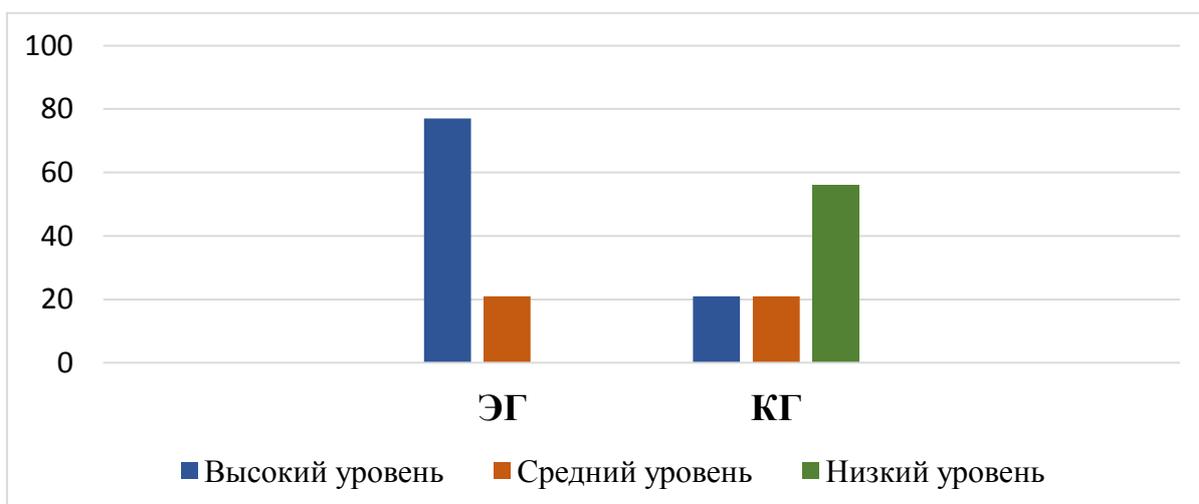


Рисунок 12 – Уровни сформированности предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании в ЭГ и КГ

Таким образом, сопоставительный анализ полученных данных на контрольном этапе эксперимента позволяет нам увидеть значительную динамику развития предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР экспериментальной группы после проведенной коррекционной работы.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Экспериментальная работа по коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР включала:

1. Констатирующий этап эксперимента. На данном этапе было проведено комплексное изучение речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Изучены пространственные представления и выявлены уровни сформированности предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития и у детей с ЗПР.

Обработка экспериментальных данных выявило сильную взаимосвязь между пониманием и владением пространственными представлениями и предлогами. Значимые различия между детьми с ЗПР и с нормой развития обнаруживаются в степени владения пространственными представлениями в импрессивной и экспрессивной речи и предложно-падежными отношениями. Также у детей с ЗПР частота употребления падежных форм – ниже, чем у детей с нормой развития.

2. Формирующий этап эксперимента. Данный этап включал коррекцию предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Коррекционная работа по формированию пространственных представлений и предложно-падежных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представляло собой систему специальных коррекционно-педагогических мероприятий. Суть которых заключалось в формировании пространственных представлений ребенка, обогащении его практического опыта, а также преодолении или ослаблении, сглаживании его нарушений. Опыт пространственной ориентации, совершенствование пространственных восприятий и представлений помогал детям понять смысл соответствующих терминов, что оказывало значительное влияние на формирование предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании.

3. Контрольный этап эксперимента. Эффективность предложенного содержания логопедической работы по коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР оценивалась с помощью сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп.

Разработанная нами «Модель коррекции пространственных представлений, предложно-падежных отношений» и содержание логопедической работы по коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР – оказалась эффективной.

Доказательством эффективности коррекционной работы являются успехи ребенка в речевом, когнитивном развитии и использовании предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Система выражения пространственных отношений в грамматическом структурировании сложна, и наиболее продуктивным ее компонентом являются предложно-падежные отношения, которые особенно трудно освоить детям с задержкой психического развития.

Проведенное экспериментальное исследование выявило:

1. У большинства детей с ЗПР наблюдается недоразвитие или несформированность пространственных представлений. Проявление несформированности вариабельно и часто взаимосвязано с тяжестью двигательных и речевых нарушений.

2. Нарушения в вербализации пространственных представлений в импрессивной и экспрессивной речи: в теле (обусловлено нарушением соматогнозиса), в предложно-падежных конструкциях:

– несформированность представлений о собственном теле (пространство, существующее в пределах собственного тела человека и ограниченное им, взаимодействие с внешним пространством «от тела»), ощущений, идущие от проприоцептивных рецепторов: напряжение,

расслабление (у детей наблюдались проблемы в саморегуляции, эти дети очень подвижны, гиперактивны), тактильных ощущений,

– несформированность представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела; между несколькими предметами в окружающем пространстве. Трудности в понимании и определения топологических, координатных, метрических, структурно-топологических представлениях: о нахождении предметов с использованием сочетания «далеко-близко», «верх-низ», «лево-право», «впереди-сзади», «между». Это говорит о том, что есть нарушения в развитии соматогнозиса, восприятия схемы своего тела т.е. дети не ощущают себя в пространстве по вертикальной, горизонтальной оси, нет взаимодействия с внешним миром за счёт органов чувств. Дети не манипулируют предметами, не взаимодействуют с ними и таким образом не ощущают пространство и не понимают пространственные понятия.

3. Недоступность выражения значений в грамматическом структурировании через несколько единиц – предлог, лексическая основа, флексия.

4. Отмечаются стойкие нарушения при использовании предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании.

Таким образом, мы пришли к выводу, что формирование предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании зависит от уровня сформированности пространственных представлений (например, если не сформировано понимание координатных представлениях: нахождение предметов с использованием сочетания «верх-низ», то в грамматическом структурировании не будут использоваться предлоги под, над и пространственные отношения, а именно предложно-падежное отношение в котором сочетаются: предлоги: под, над + творительный падеж (кошка под столом, бабочка над кошкой).

В ходе исследования были определены направления, содержание и приемы работы по коррекции предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Система коррекционной работы была реализована поэтапно и включала в себя формирование основных компонентов пространственного гнозиса, начиная с нашего «темно мышечного чувства», которое дано нам генетически (что в процессе развития организует интеграцию всех внутренних и внешних ощущений в единый образ) и формирование у детей представлений о лексико-синтаксическом значении предлога как способа выражения отношения между словами в высказывании.

В результате апробации разработанной нами модели «Коррекции пространственных представлений, предложно-падежных отношений» было доказано, что эффективность логопедической работы по формированию предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР повышается при условии соблюдения ступеней иерархии пространственных представлений, которые формируются в строгом порядке.

Своевременная и целенаправленная коррекция грамматических нарушений у этой категории детей является также одним из важнейших условий развития их речи, обеспечения готовности к обучению в школе и предотвращения вторичных отклонений в развитии этих детей.

Внедрение апробированной модели логопедического воздействия в практику коррекционного обучения обеспечило практическое усвоение предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Можно утверждать, что исследование подтвердило гипотезу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – Москва : Просвещение, 1964. – 34 с.
2. Ананьев, Б. Г. Системный механизм восприятия пространства и парная работа полушарий головного мозга [Текст] / Борис Ананьев. – Москва : Известия АПН РСФСР, 1961. – 200 с.
3. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / Петр Анохин. – Москва : Медицина, 1975. – 383 с.
4. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл. [Текст] / Нина Арутюнова. – Москва : Наука, 1976. – 326 с.
5. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей. [Текст] / Алла Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 1999. – 288 с.
6. Ахутина, Т. В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций [Текст] : учеб. пособие / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Москва : Издательский центр Академия, 2003. – 64 с.

7. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.10 : защищена 11.09.17 : утв. 14.12.2017. / Бабкина Наталия Викторовна. – Москва, 2017. – 25 с.
8. Бабкина, Н. В. Выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с задержкой психического развития [Текст] / Наталия Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 2. – 16 с.
9. Бабкина, Н. В. Использование наглядного материала при формировании жизненных компетенций у детей с ЗПР [Текст] / Наталья Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 3. – 1 с.
10. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития [Текст] : монография / Наталья Бабкина. – Москва : Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.
11. Белополюская, Н. Л. Экспериментально-психологические исследования личности детей с задержкой психического развития [Текст] / Наталия Белополюская. – Москва : Когито-Центр. – 2013. – 32 с.
12. Белошапкова, В. А. Современный русский язык [Текст] : учеб. для филол. спец. ун-тов / В. А. Белошапкова, Е. А. Брызгунова, Е. А. Земская. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Высш. шк, 1989. – 526 с.
13. Бессонова, Т. П. Дидактический материал по обследованию речи детей [Текст] / Т. П. Бессонова, О. Е. Грибова. – Москва : Аркти, 1998 – 64 с.
14. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / Наталья Борякова. – Москва : Гном-Пресс, 2002. – 64 с.

15. Бурачевская, О. В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка [Текст] / Ольга Бурачевская // Школьная педагогика, 2016. – №1. – 21 с.
16. Бурова, Ю. С. Формирование пространственных представлений и предположно-падежных конструкций на логопедических занятиях [Текст] / Юлия Бурова // Логопед в детском саду, 2009. – № 4. – 36 с.
17. Быстрова, Г. А. Логопедические игры и задания [Текст] : практ. пособие / Г. А. Быстрова, Э. А. Сизова, Т. А. Шуйская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 96 с.
18. Валгина, Н. С. Современный русский язык [Текст] : учебник для вузов / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. – Изд. 6-е, перераб. и доп. – Москва : Логос, 2002. - 333 с.
19. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове [Текст] / Виктор Виноградов. – Москва : Высш. шк, 1972. – 515 с.
20. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской; – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 564 с.
21. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 1973. – 3 с.
22. Волосовец, Т. В. Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида [Текст] / Т. В. Волосовец, С. Н. Сазонова. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 232 с.
23. Всеволодова, М. В. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке [Текст] / М. В. Всеволодова, Е. Ю. Владимирский. – Москва : Русский язык, 1982. – 262 с.
24. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Лев Выготский. – Москва: Лабиринт, 1956. – 168 с.

25. Выготский Л.С. Основы дефектологии. [Текст] / Лев Выготский. – Санкт-Петербург : Издательство Лань, 2003. – 656 с.
26. Выготский, Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Просвещение, 1995. – 200 с.
27. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Александр Гвоздев. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. – 79 с.
28. Гвоздев, А. Н. Современный русский литературный язык [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва : Просвещение, 1973. – 415 с.
29. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва : Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 62 с.
30. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Вадим Глухов. – Москва : Астрель, 2005. – 279 с.
31. Градова, Г. Н. Возможности использования арттерапевтических приемов по формированию представлений о пространстве у детей с ОНР [Текст] / Г. Н. Градова, Ю. Г. Воронина // Логопед в детском саду. – 2006. – № 5. – 46 с.
32. Демьянов, Ю. Г. Клинико-психологическое обследование детей с так называемой «задержкой психического развития» [Текст] / Ю. Г. Демьянов // Дефектология. – 1967. – 129 с.
33. Дробинская, А. О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь [Текст] / Анна Дробинская. – Москва : Школьная пресса, 2005. – 96 с.
34. Дроздова, Н. В. Диагностика состояния предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] : личность-слово-социум: материалы VII международной научно-

практической конференции / Н. В. Дроздова, Т. Н. Шкурко. – Минск : Паркус плюс, 2007. – 119 с.

35. Дунаева, З. М. Особенности пространственных представлений у детей с задержкой психического развития и методы их коррекции [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Зинаида Дунаева. – Москва , 1980. – 22 с.

36. Дунаева, З. П. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития [Текст] : методическое пособие / Зинаида Дунаева. – Москва : Советский спорт, 2006. – 22 с.

37. Жаренкова, Г. И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи. [Текст] / Галина Жаренкова. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 103 с.

38. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации [Текст] / Николай Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 160 с.

39. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Николай Жинкин. – Москва : Издательство академии педагогических наук, 1958. – 234 с.

40. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] : логопедия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2000. – 320 с.

41. Зорина, С. В. Нарушения формирования грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития [Текст] : науч.-метод. журн. / Светлана Зорина. – Москва : 2005. – № 3 (9). – 35 с.

42. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / Ирина Зимняя. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – 77 с.

43. Карпова, С. Н. Особенности ориентировки на слово у детей [Текст] / С. Н Карпова, И. Н. Колобова. – Москва : МГУ, 1978. – 165 с.

44. Ковайкина, Е. В. Преодоление трудностей в овладении предложными конструкциями детьми с общим недоразвитием речи [Текст] / Елена Ковайкина // Логопед. – 2007. – №3. – 59 с.

45. Клобуков, Е. В. Семантика падежных форм в современном русском литературном языке [Текст] : введение в методику позиционного анализа / Евгений Клобуков. – Москва : Изд-во Московского университета, 1986. – 119 с.

46. Кок, Е. П. Зрительные агнозии. Синдромы расстройств зрительного гнозиса при односторонних поражениях височно-затылочной или теменно-затылочной области правого или левого полушария большого мозга [Текст] / Елена Кок. – Москва : автореф. дис. д-ра мед. наук, 1968. – 15 с.

47. Королько, Н. И. Коррекция нарушений ориентирования в учебных заданиях у детей с задержкой психического развития [Текст] : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Наталья Королько. – Киев, 1987. – 17 с.

48. Крылова, Н. Л. Преемственность в работе логопеда и воспитателя по формированию лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Наталья Крылова // Дефектология. – 1991. – № 1. – 74 с.

49. Лаврик, М. С. Формирование синтаксического строя речи дошкольников [Текст] / Мария Лаврик. – Москва : Сб. научн. тр, 1990. – 137 с.

50. Ладейко, В. Д. Формирование пространственных понятий у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи средствами мультимедийных презентаций [Текст] : сборник материалов международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых / Виктория Ладейко. – Казань, 2014. – 112 с.

51. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 224 с.
52. Липакова, В. И. Дидактическое пособие для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / В. И. Липакова, Е. А. Логинова, Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «Союз», 2001. – 45 с.
53. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Текст] : учебное пособие / Виктор Лебединский. – Москва : Издательство Московского университета, 1985. – 2 с.
54. Лебединская, К. С. Задержка психического развития у детей. Причины аномалий развития у детей. [Текст] / Клара Лебединская. – Москва : Изд-во АПН СССР, 1984. – 54 с.
55. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития [Текст] / Клара Лебединская // Дефектология. – 2006. – № 3. – 15 с.
56. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Роза Левина. – Москва : Просвещение, 1968. – 133 с.
57. Леденев, Ю. И. Неполнозначные слова как средства оформления синтаксических конструкций, связей и отношений [Текст] / Юрий Леденев. – Ставрополь, 1988. – 3 с.
58. Лекант, П. А. Рациональный и эмоциональный аспекты русского предложения [Текст] / Павел Лекант // Русский язык в школе. – 2004. – № 4. – 75 с.
59. Ломтев, Т. П. Предложение и его грамматические категории [Текст] / Тимофей Ломтев. – Изд. 2-е, стереотипное. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 200 с.

60. Леонтьев, А. А. Исследования детской речи [Текст] : основы теории речевой деятельности: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Алексей Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1974. – 312 с.
61. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 287 с.
62. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности [Текст] : некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / Алексей Леонтьев. – Изд. 2-е, стереотипное. – Москва : Едиториал УРСС, 2003. – 248 с.
63. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.
64. Леушина, Н. Н. Зрительное пространственное восприятие [Текст] / Лидия Леушина. – Ленинград : Наука, 1978. – 174 с.
65. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / Владимир Лубовский. – Москва : Педагогика, 1989 – 100 с.
66. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) [Текст] / Владимир Лубовский. – Москва, 1978. – 224 с.
67. Лурия А. Р. Язык и сознание [Текст] / Александр Лурия; под редакцией Е. Д. Хомской. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 51 с.
68. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / Александр Лурия. – Изд. 3-е. – Москва : Изд-во МГУ, 2000. – 342 с.
69. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Александр Лурия. – Москва : Академия, 2003. – 384 с.

70. Лутонян, Н. Г. Возрастная динамика процессов памяти у детей с задержкой психического развития [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Нарине Лутонян. – Москва, 1977. – 23 с.
71. Люблинская, А. А. Овладение пространственными отношениями у ребенка дошкольного возраста [Текст] : проблемы психологии / Анна Люблинская. – Ленинград : ЛГУ, 1948. – 67 с.
72. Люблинская, А. А. Роль речи в развитии зрительного восприятия у детей [Текст] : вопросы детской и общей психологии. – Москва : АПН РСФСР, 1954. – 3 с.
73. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика) [Текст] / Инна Марковская. – Москва : Комплекс-центр, 1993. – 13 с.
74. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) [Текст] / Елена Мастюкова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
75. Макоедова, Г. Е. Формирование пространственно – временных представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Галина Макоедова // Дефектология. – 2005. – № 4. – 57 с.
76. Малиованова, Е. Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук / Елена Малиованова. – Москва : Моск. гор. пед. ун-т, 2009. – 25 с.
77. Медведева, Т. Н. Система предлогов в русской диалектной и литературно-разговорной речи (функциональный аспект) [Текст] : автореф. дис. канд. филол. наук / Татьяна Медведева. – Саратов : Саратов. гос. пед ун-т. 1999. – 16 с.
78. Микляева, Ю. В. Формирование семантической стороны речи в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (на примере предложно-падежных

конструкций) [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук / Юлия Микляева. – Москва, 2003. – 18 с.

79. Новикова, Е. В. Секреты предлогов и падежей [Текст]: учеб. – метод. Пособие / Елена Новикова. – Москва: Издательство «Гном и Д», 2001. – 128 с.

80. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников [Текст] / Татьяна Павлова. – Москва : Школьная Пресса, 2004. – 60 с.

81. Пепик, Л. А. Особенности восприятия и моделирования пространства дошкольниками с недостатками интеллекта [Текст] / Лариса Пепик // Дефектология. – 1997. – № 6. – 43 с.

82. Переслени, Л. И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: психофизиологическое исследование [Текст] / Любовь Переслени. I Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика. – 1984. – 160 с.

83. Переслени, Л. И. Задержка психического развития: вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – 55 с.

84. Селиверстов, В. И. Понятийно – терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 156 с.

85. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст] : пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. – 358 с.

86. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык [Текст] / Розенталь Д. Э, Голуб И. Б, Теленкова М. А. – Москва, 2002. – 97 с.

87. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / Сергей Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 713 с.

88. Рудакова, Н. П Проблемы овладения предложно-падежными

конструкциями детьми дошкольного возраста в норме и с речевой патологией [Текст] / Наталья Рудакова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 6. – 7 с.

89. Рудакова, Н. П. Особенности усвоения предложно – падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Наталья Рудакова // Логопед. – 2004. – № 3. – 41 с.

90. Рудакова, Н. П. Формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Наталья Рудакова // Логопед. – 2007. – № 5. – 10 с.

91. Селиверстов, В. И. Речевые игры с детьми [Текст] / Вячеслав Селиверстов. – Москва : Владос, 1994. – 344 с.

92. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Наталья Семаго. – Москва : Айрис – пресс, 2007. – 112 с.

93. Семаго, Н. Я. Пространственные представления ребенка: о диагностике пространственных представлений о собственном теле, о взаимоотношении внешних объектов и тела [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго // Школьный психолог. – 2000. – № 34. – 8 с.

94. Семаго, Н. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго // Дефектология. – 2000. – № 1. – 11 с.

95. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] : учеб. пособие для вузов / Анна Семенович. – Москва : Академия, 2002. – 232 с.

96. Семенович, А.В. Сборник нейропсихологических программ. Таланты детского мозга [Текст] / Анна Семенович. – Казань : Центр социально-гуманитарного образования, 2016. – 10 с.

97. Семенович, А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии [Текст] / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. – Москва, 1997. – 122 с.
98. Сеченов, И. М. Рефлексы головного мозга [Текст] / Иван Сеченов. – Москва : АПН СССР, 1961. – 99 с.
99. Симерницкая, Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе [Текст] / Эсфирь Симерницкая. – Москва : МП, 1985. – 190 с.
100. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Елена Слепович. – Минск : Нар. Асвета, 1989. – 64 с.
101. Слобин, Д. И. Когнитивные предпосылки развития грамматики. Психолингвистика. [Текст] / Ден Слобин. – Москва, 1984. – 143 с..
102. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] : учеб. пособие для студентов / Евгения Соботович. – Москва : Классик-с стиль, 2003. – 67 с.
103. Соколова, Н. В. Обучение детей с ФФН и ОНР навыку употребления предложно-падежных форм с использованием элементов программы обучения, воспитания и реабилитации детей по системе Монтессори [Текст] / Наталья Соколова // Дефектология. – 1999. – № 1. – 55 с.
104. Степанов, Ю. С. Проблема классификации падежей. [Текст] : Вопросы языкознания / Юрий Степанов. РАН, Отделение литературы и языка РАН. – 1968. – № 6. – 36 с.
105. Уфимцева, Н. В. Психолингвистические характеристики функционирования категории падежа существительного в русском языке [Текст] / Наталья Уфимцева. – Москва : НИИ общ. педагогики, 1979. – 5 с.
106. Феофанов, М. П. Об употреблении предлогов в детской речи [Текст] / Михаил Феофанов // Вопросы психологии, 1958. – № 2. – 118 с.

107. Филатова, И. А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи [Текст] / Ирина Филатова. – Москва : Издательство «Книголюб», 2010. – 48 с.
108. Хватцев, М. Е. Логопедия. Работа с дошкольниками [Текст] / Михаил Хватцев. – Москва : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 258 с.
109. Цветкова, Л. С. Роль зрительного образа в формировании речи и у детей с различными формами патологии [Текст] / Л. С. Цветкова, Т. М. Пирцхалайшвили // Дефектология. – 1975. – № 5. – 11 с.
110. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие / Стелла Цейтлин. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
111. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / Галина Чиркина. – Изд. 3-е, доп. – Москва : АРКГИ, 2003. – 240 с.
112. Шанский, Н. М. Современный русский язык. [Текст] / Шанский Н. М, Бабайцева В. В. Изд. 2-е, испр и доп. – Москва, 1987– 256 с.
113. Шаркова, О. А. Коррекционная работа по формированию предложно-падежных конструкций у детей с ОНР [Текст] / Ольга Шаркова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 3. – 15 с.
114. Шахматов, А. А. Синтаксис русского языка [Текст] / Алексей Шахматов. – Москва : Эдиториал УРСС, 2001. – 342 с.
115. Шахнарович, А. М. Общая психолингвистика [Текст] / Александр Шахнарович. – Москва : Изд-во РОУ, 1995. – 93 с.
116. Шахнарович, А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики на материале онтогенеза речи [Текст] / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – Москва : Изд-во РОУ, 1990. – 168 с.

117. Шведова, Н. Ю. Русская грамматика. Синтаксис [Текст] / Наталия Шведова. – Москва : Наука, 1980. – Т. 2. – 704 с.
118. Шевченко, С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 [Текст] / под общей ред. С. Г. Шевченко. – Москва : Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
119. Шемякин, Ф. Н. О психологии пространственных представлений [Текст] / Федор Шемякин. Ученые записки Государственного научно-исследовательского Института психологии. – Москва, 1940. – 34 с.
120. Шереметьева, Е. В. Проблема профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста группы риска по ЗПР [Текст] / Е. В. Шереметьева, М. А. Шилова // Материалы XI Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. – 2015. – 489 с.
121. Шереметьева, Е. В. Понимание грамматики обращённой речи детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью [Текст] / Елена Шереметьева // Лекция. – Челябинск: Изд-во Юж. - Урал. гос. гуман. - пед. ун-та. – 2017. – 20 с.
122. Яцель, О. С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи: конспекты занятий по обучению детей с ОНР в старшей и подготовительной группах [Текст] / Ольга Яцель. – Москва : Издательство «ГНОМ и Д», 2006. – 1 с.