



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

Колледж ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ

**Формирование предположительно-падежных конструкций у детей старшего
дошкольного возраста с нарушениями речи**

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения очная

Работа рекомендована к защите
«___» _____ 2020 г.
Заместитель директора по УР
_____ Пермякова Г.С.

Выполнил(а):
студентка группы ОФ-418-196-4-1
Сергеева Юлия Дмитриевна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
кандидат психологических наук
Щелокова Екатерина Галиуловна

Челябинск
2020

Содержание

Введение.....	3
ГЛАВА I. Теоретический анализ проблемы формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи	
1.1. Речевые нарушения как психолого-педагогическая проблема: клиник-психологический и психолого-педагогический подход.....	6
1.2. Трудности формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.....	14
1.3. Формирование предложно-падежных конструкций у детей с нарушениями речи.....	20
Вывод по I главе.....	23
ГЛАВА II. Практическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи	
2.1. Изучение уровня сформированности предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи	24
2.2. Планирование коррекционной работы по формированию предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи	30
Вывод по главе II.....	35
Заключение.....	36
Список используемых источников.....	37
Приложения.....	41

ВВЕДЕНИЕ

Речь является важнейшей психической функцией человека. Речевое общение способствует социальному контакту между людьми, благодаря которому развиваются высшие формы деятельности. Чем богаче и правильнее речь ребенка, чем легче и понятнее высказывает свои мысли, тем легче познается действительность, полноценнее строит взаимоотношения с детьми и взрослыми. [23]

Предложно-падежные конструкции – это правильное употребление предлога с существительным, при котором существительное меняется по падежам, в зависимости от управляющей функции предлога.

У большинства детей с речевыми нарушениями отмечаются отклонения в понимании падежей и предлогов и неправильное их употребление в синтаксических конструкциях без учета значения входящих в них слов, их грамматического оформления и последовательности. Наблюдается не только многочисленные искажения употребления падежных форм родовых и числовых окончаний, согласования формы глагола с существительным, но и факт нарушения процесса выбора нужного слова, стойкие затруднения в механизме запуска речи, низкий уровень способности к построению предложений. [9]

В работах Надежды Сергеевны Жуковой, Валерия Анатольевича Ковшикова, И.К. Колповской, Розы Евгеньевны Левиной, Светланы Николвевны Шаховской среди морфологических аграмматизмов выделяется неправильное употребление предложно-падежных конструкций в речи детей. [14]

Формирование грамматической стороны речи, в том числе предложно-падежных форм, является одним из условий развития речи и, следовательно, успешной интеграции выпускников логопедических групп дошкольных учреждений в общеобразовательные школы.

Решение данной проблемы связано с осуществлением индивидуализированного, а также дифференцированного и поэтапного коррекционного воздействия; с преобразованием методических систем, учитывающих неоднородность контингента детей с нарушениями речи и ведущие тенденции обновления содержания образования

Актуальность работы: актуальность выбранной темы заключается в том, что в наши дни данная проблема у дошкольников весьма распространена и нуждается в разработке необходимых рекомендаций для того, чтобы помогать детям, родителям и педагогам справляться с ней.

Цель исследования: определить особенности формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

Объект исследования: процесс формирования предложно-падежных конструкций у детей с нарушениями речи.

Предмет исследования: особенности процесса формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть проблему формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи
2. Эмпирическим путем определить, какие сложности возникают в процессе формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи
3. Составить план коррекционной работы по формированию предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №371 г. Челябинска» в старшей логопедической группе.

Практическая значимость исследования состоит, во-первых, в подборе диагностического комплекса, позволившем оценить актуальный

уровень сформированности предложно-падежных конструкций, во-вторых, в подготовке плана коррекционной работы по формированию предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, в третьих, в составлении подборки игр и упражнений по данному направлению речевого развития.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников и приложений.

ГЛАВА I. Теоретический анализ проблемы формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

1.1. Речевые нарушения как психолого-педагогическая проблема: клинико-психологический и психолого-педагогический подход

Проблемами развития речи занимались в разное время такие авторы, как Лев Семенович Выготский, Сергей Леонидович Рубинштейн, Алексей Алексеевич Леонтьев, Даниил Борисович Эльконин, Елизавета Ивановна Тихеева, Ольга Ильинична Соловьева, Хватцев Михаил Ефимович, Левина Роза Евгеньевна, Чиркина Галина Васильевна, Филичева Татьяна Борисовна они изучали механизмы речи, основные этапы её развития, факторы, определяющие речевое развитие, причины речевых нарушений. [6] Анализ последних публикаций и результаты исследований показывают [35], что число детей с речевыми нарушениями с каждым годом растёт, а сами речевые расстройства принимают все более сложные формы.

Речь перестраивает все психические процессы ребёнка: восприятие, мышление, память, чувства, желания. Она открывает возможности для совершенно новых и специфически человеческих форм внешней и внутренней жизни - сознания, воображения, планирования, управления своим поведением, логического и образного мышления и конечно же новых форм общения. [35]

Речь-исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций создаваемых на основе определенных правил. [8] Она выполняет следующие функции: 1) средство существования, передачи и усвоения общественно-исторического опыта; 2) средство общения (коммуникации); 3) орудие интеллектуальной деятельности (восприятия, памяти, мышления, воображения).

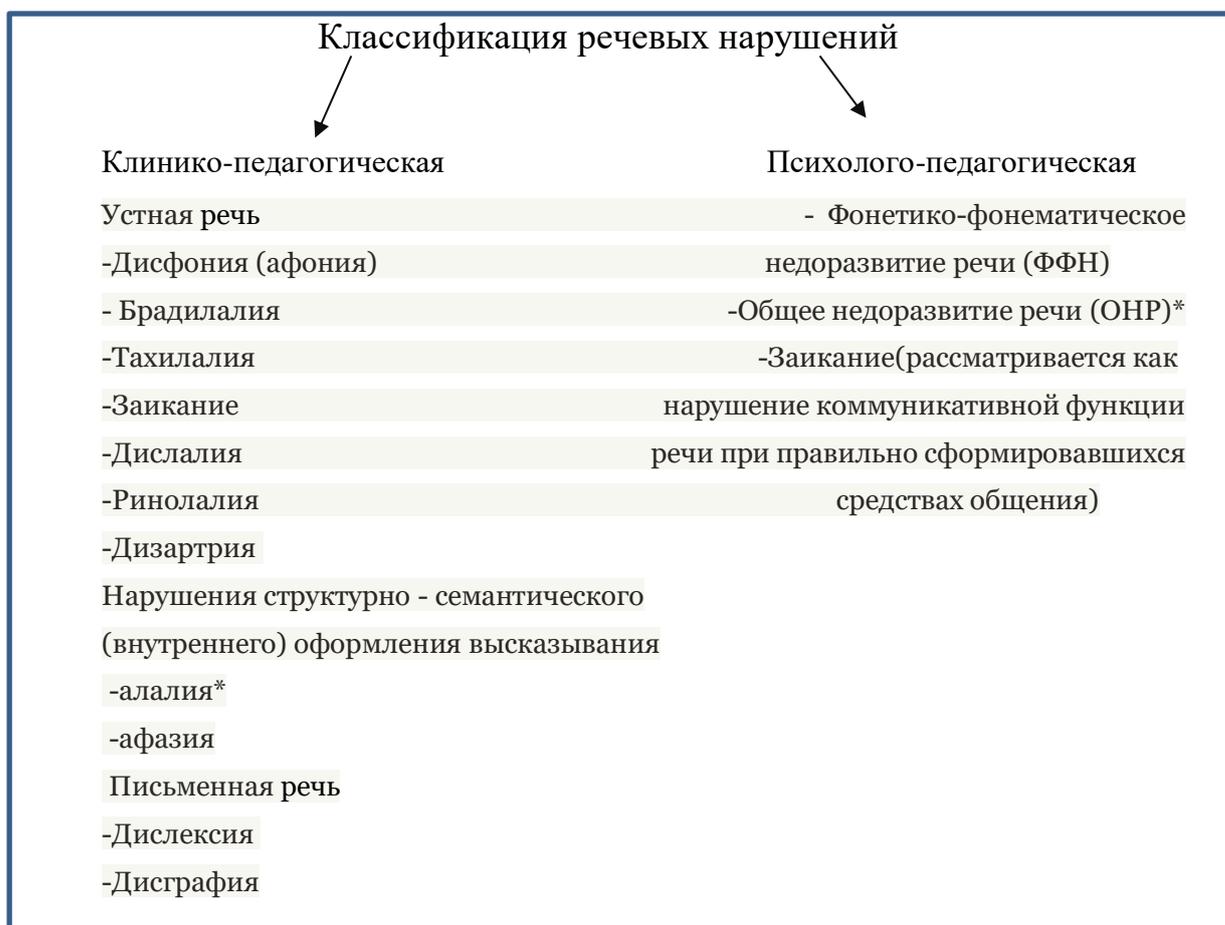
Речь имеет три функции: сигнификативную (обозначения) обобщения, коммуникации (передачи знаний, отношений, чувств).

Сигнификативная функция отличает речь человека от коммуникации животных. У человека со словом связано представление о предмете или явлении. Функция обобщения связана с тем, что слово обозначает не только отдельный, данный предмет, но целую группу сходных предметов и всегда является носителем их существенных признаков. Третья функция речи – функция коммуникации, т. е. передачи информации. Если первые две функции речи могут быть рассмотрены как внутренняя психическая деятельность, то коммуникативная функция выступает как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми. В коммуникативной функции речи выделяют три стороны: информационную, выразительную и волеизлиятельную. Информационная сторона проявляется в передаче знаний и тесно связана с функциями обозначения и обобщения. Выразительная сторона речи помогает передать чувства и отношения говорящего к предмету сообщения. Волеизлиятельная сторона направлена на то, чтобы подчинить слушателя замыслу говорящего [8].

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [24].

Речевые нарушения – это отклонения в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, проявляющиеся в частичных нарушениях (нарушение звукопроизношения, недоразвитие лексико-грамматического строя и связной речи, нарушение голоса, темпа и ритма речи).

Существует 2 классификации речевых нарушений: 1) клинико-педагогическая, 2) психолого-педагогическая. [5]



Условные обозначения: * помечены речевые нарушения, при которых в большей степени страдает формирование предложно-падежных конструкций (в соответствии со структурой дефекта)

Рисунок 1. Классификация речевых нарушений

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей [19].

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в том возрасте,

когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Дети имеют скудный активный словарь, состоящий из звукоподражаний и звуковых комплексов, сопровождаемые невербальными средствами общения (мимикой и жестами) и непонятны для окружающих.

Фразовой речью дети на этом уровне практически не владеют, однако, наряду с лепетными словами и жестами дети могут пользоваться и отдельными общеупотребительными словами, но они еще недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу. Пассивный словарь детей, находящихся на первом уровне речевого развития, значительно шире активного, дети многое понимают, но сами сказать ничего не могут.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестом, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и простыми по конструкции или искажёнными в фонетическом и грамматическом отношении, фразами. Дети владеют обиходным словарным запасом, в нем ясно различаются слова, обозначающие предметы, действия, а иногда и качества. На этом уровне дети уже пользуются личными местоимениями, изредка предлогами и союзами в элементарных значениях. Дети могут отвечать на вопросы, с помощью педагога беседовать по картинке, рассказать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе. Хотя смысл рассказанного понять можно, недоразвитие речи выступает еще очень отчетливо или даже резко: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слова, аграмматизмы. Понимание речи на этой стадии речевого развития улучшается, появляется различение некоторых грамматических форм, но это различение еще очень неустойчиво.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического

строю. У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения слоговой структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

В устной речи детей, находящихся на третьем уровне речевого развития, обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей, находящихся на первом и втором уровнях развития речи. На этой стадии речевого развития у детей еще очень ограниченный речевой запас, поэтому в измененной ситуации происходит неточный отбор слов. В речи используются преимущественно простые предложения.

Самостоятельное общение продолжает оставаться затруднительным, и ограничено знакомыми ситуациями. Вне специального внимания к их речи дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, не общаются со сверстниками, не обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи.

Четвертый уровень по Т.Б. Филичевой [32] характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ставит ребенка в затруднительное положение при обучении письму и чтению. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются.

В речи детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звукозаполняемости. Преобладают элизии, причем в основном в сокращении звуков, и только в единичных случаях – пропуски слогов. Также отмечаются парафазии, чаще – перестановки звуков, реже слогов; незначительный процент – персеверации и добавления слогов и звуков.

Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанной

речи. Незаконченность формирования звуковой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося до конца процесса фонемообразования. [14]

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены у этих детей и отдельные нарушения смысловой речи. Так, при достаточно разнообразном предметном словаре отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных и птиц (*пингвин, страус*), растений (*кактус, вьюн*), людей разных профессий (*фотограф, телефонистка, библиотекарь*), частей тела (*подбородок, веки, ступня*). При ответах смешиваются родовые и видовые понятия (*ворона, гусь – птичка, деревья – елочки, лес – березки*).

При обозначении действий и признаков предметов некоторые дети пользуются типовыми названиями и названиями приблизительного значения: *овальный – круглый; переписал – писал*. Характер лексических ошибок проявляется в замене слов, близких по ситуации (*дядя красит щеткой забор – вместо «дядя красит кистью забор; кошка катает мяч – вместо «клубок»*), в смешении признаков (*высокий забор – длинный; смелый мальчик – быстрый; бабушка старый – взрослый*)

Понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, понимание соотношения первичных и вторичных нарушений необходимо при направлении детей в специальные учреждения, выборе адекватных коррекционных мероприятий, предупреждении нарушений чтения и письма в начальной школе. [5]

Патогенетический анализ структуры дефекта крайне важен при отборе детей в специализированные учреждения и их дальнейшем обучении. Данный подход предполагает уточнение структуры первичного речевого дефекта и отграничение речевой патологии от внешне сходных различных аномалий познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы (отграничение ОНР от ЗПР, легких форм умственной

отсталости, текущих нервно-психических заболеваний, приводящих к недоразвитию речи, своеобразного психического развития по типу раннего детского аутизма).

Для всех детей с общим недоразвитием речи характерны общая моторная неловкость, нарушения оптико-пространственного гнозиса. Основные двигательные умения и навыки у детей с ОНР сформированы недостаточно, движения ритмично не организованы, повышена двигательная истощаемость, снижены двигательная память и внимание.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Данные экспериментальных исследований Т.Д. Барменковой (1997) свидетельствуют о том, что дошкольники с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций.

Дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна.

Уровень сформированности логических операций детей, вошедших во вторую группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции,

демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд.

Что касается клинико-педагогической классификации речевых нарушений, то грамматическая сторона речи сильнее страдает при алалии, как сенсорной, так и моторной.

Это связано с тем, что при других вариантах речевых нарушений (дизартрии) первично наблюдаются нарушения произносительной стороны речи, и только затем (вторично) это сказывается на других компонентах речи (лексико-грамматический строй, связная речь), т.е. не затрагиваются механизмы, обеспечивающие структурно-семантическое оформления высказывания.

Так, например, дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ринолалия — нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата.

Речевые нарушения при алалии носят более системный характер. Алалия — отсутствие или недоразвитие речи у детей при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. [23]

Причиной алалии является повреждение речевых областей больших полушарий головного мозга при родах, а также мозговые заболевания или травмы, перенесенные ребенком в доречевой период жизни.

Моторная алалия развивается при нарушении функций лобно-теменных областей коры левого полушария головного мозга (центр Брока) и проявляется в нарушении экспрессивной речи при достаточно хорошем понимании обращенной речи, позднем формировании фразовой речи (после 4 лет) и бедности предречевых этапов (нередкое отсутствие лепета). Сопровождается грубым нарушением грамматического строя. Имеет место выраженная бедность словарного запаса. В психическом состоянии детей с подобным нарушением нередко проявления разной степени выраженности психоорганического синдрома в виде двигательной расторможенности,

расстройств внимания и работоспособности в сочетании с нарушениями интеллектуального развития. [35]

Сенсорная алалия возникает при поражении височной области левого полушария (центр Вернике) и связана с нарушениями акустико-гностической стороны речи при сохранности слуха. Она проявляется в недостаточном понимании обращенной речи и грубом нарушении фонетической ее стороны с отсутствием дифференциации звуков. Дети не понимают речь окружающих, в силу чего и экспрессивная речь крайне ограничена, искажают слова, смешивают сходные по произношению звуки, не прислушиваются к речи окружающих, могут не откликаться на зов, но одновременно реагировать на отвлеченные шумы, отмечают; резко нарушено слуховое внимание, хотя тембр речи и интонации не изменены. В психическом состоянии отмечаются признаки органического поражения головного мозга — нередко в сочетании с интеллектуальным недоразвитием в широком диапазоне (от легких парциальных задержек развития до олигофрении). [28]

1.2. Трудности формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

Предложно-падежные конструкции- это правильное употребление предлога с существительным, при котором существительное меняется по падежам, в зависимости от управляющей функции предлога.[23]

Со структурной точки зрения предложно-падежные конструкции делятся на две группы — глагольные и именные, в зависимости от частеречной принадлежности опорного слова в подчинительном словосочетании с предложно-падежной формой имени.

В старшей группе детей учат:

- понимать значение предлогов: *на, в, за, под, к, от, по, около;*
- правильно употреблять в речи предлоги с существительными и прилагательными;

- дифференцировать предлоги: *на - в, на - под, к - от*;
- составлять предложения с предлогами по демонстрации действий,
- по сюжетным и предметным картинкам, по схеме предлога и предложенным словам.

В подготовительной группе проводятся более сложные занятия, на которых детей обучают:

- понимать значение предлогов: *из, с, над, из-за из-под, через, между*;
- правильно употреблять их с существительными и прилагательными;
- дифференцировать предлоги: *из-с, над-под, из-под-из, из-за-из*;
- анализировать предложения с предлогом (определять количество слов в предложении, какой по счёту предлог и т.д.);
- составлять схему предложения с предлогом по схеме.

Нарушения употребления предложно-падежных конструкций являются видом ошибок грамматического строя речи, которые проявляются в случае несформированности операции грамматического структурирования (исходя из модели порождения речевого высказывания А.А. Леонтьева и Т.В. Ахутиной). Исходным моментом («исток» высказывания является мотив. Мотивация порождает речевую интенцию (намерение) — направленность сознания, воли, чувства индивида на какой-либо предмет (в нашем случае — на предмет речевой деятельности). «Исходным для всякого высказывания является мотив... т. е. потребность выразить, передать определенную информацию» .

Рассматривая этот этап порождения речи, А.А. Леонтьев приводит весьма удачное, на его взгляд, определение Дж. Миллера – «образ результата». «На этом этапе говорящий имеет «Образ результата», но еще не имеет Плана действия, которое он должен произвести, чтобы этот результат получить». По Б. Скиннеру, мотивом речевого высказывания может быть: требование (к выполнению определенного действия) или «манд», обращение информационного характера (сообщение) — «такт» и,

наконец, – желание выразить в развернутой языковой форме (т.е. сформулировать) какую-либо мысль – «цепт». Сам мотив при этом не имеет четко определенного содержания.

На следующем этапе порождения речевого высказывания мотив к речевому действию вызывает к жизни замысел, который, в свою очередь, «трансформируется» в обобщенную смысловую схему высказывания. Основываясь на теоретической концепции А. Р. Лурии, А. А. Леонтьев считает,[17] что на этапе замысла впервые происходит выделение темы и ремы будущего высказывания и их дифференциация, т. е. определяется – о чем надо сказать (предмет высказывания или его тема) и что именно надо сказать об этом предмете (ситуации, факте, явлении окружающей действительности) – рема высказывания. На данной фазе порождения речи эти два основных структурно-семантических компонента высказывания «существуют» (и соответственно, осознаются говорящим) «глобально», вт. н. симультанном, нерасчлененном виде .

Следующий – ключевой этап порождения речи – этап внутреннего программирования. А. А. Леонтьевым было выдвинуто положение о внутреннем программировании высказывания, рассматриваемом как процесс построения некоторой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. Такое программирование может быть двух типов: программирование отдельного конкретного высказывания и речевого целого. [17]

У детей с тяжелыми нарушениями речи часто нарушена дифференциация грамматических форм. [20] Слова, не имеющие номинативного значения (предлоги, союзы, междометия) выполняют определенную функцию в речи. Без знания этих слов дети не смогут овладеть структурой различных типов предложений и связной речью. Так, у детей с ОНР наблюдается недостаточно полное понимание прочитанного материала, поскольку для понимания содержания нужны прежде всего

определенный лексический запас слов, знание их значений, а также понимание связей между словами и между предложениями.[13]

Следует отметить, что предложно-падежные конструкции обозначают как местонахождение предмета, место действия, так и направление. Один и тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения (например: предлог В с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом - местонахождение – «кладет в стол», но «лежит в столе»). Известно, что у детей с недоразвитием речи наблюдаются трудности, связанные с ориентацией в пространстве, вследствие чего оказываются несформированными пространственные понятия. Это в свою очередь приводит к трудностям формирования навыков правильного употребления грамматических форм (существительных с предлогами), выражающих эти отношения.

Специалисты отмечают, что употребление предлогов представляет значительные трудности для старших дошкольников с недоразвитием речи [21]. Нарушение предложно-падежных конструкций проявляется в виде следующих ошибок:

а) пропуск или замена предлогов. Чаще всего наблюдается опускание предлогов В, ИЗ, отсутствие предлогов НАД, ОКОЛО, ПЕРЕД, ЗА, МЕЖДУ, ЧЕРЕЗ. Замена предлогов НА и НАД, ПОД и ПО, НА и В по причине смешения их и в импрессивной речи из-за трудностей понимания грамматических значений этих предлогов («на столе» вместо «над столом», «по книжке» вместо «под книжкой»). В речи детей часто отсутствуют сложные предлоги ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД.

б) замена одной предложно-падежной конструкции другой (дом стоит на реке).

в) неправильное употребление падежного окончания существительного (Мальчик бежит с собака).

г) неправильное употребление как предлога, так и падежного окончания (Собака ест у миска). [21]

Для правильной оценки нарушений в речи ребенка и для определения наиболее рациональных путей коррекции логопед проводит специальное обследование.

Усвоение системы падежно-предложных форм существительных, с которым ребенок с нормальным речевым развитием последовательно справляется в процессе речевого онтогенеза, для детей с общим недоразвитием речи представляет значительные трудности. Исследователями Р.Е.Левиной, Н.А.Никашиной, Л.Ф.Спировой, Т.Ф.Филичевой, С.Н.Шаховской и другими отмечаются: [15]

- нарушения употребления родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных;

- ошибки при изменении по падежам числительных; нарушение согласования существительного или местоимения с глаголом в роде или числе;

- неправильное изменение по родам глаголов прошедшего времени и другие ошибки.

Особенно заметными нарушениями грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи являются нарушения предложно-падежных форм существительных. Среди ошибок большинство авторов отмечают как нарушение падежных окончаний существительных (смещение, замены окончаний), так и нарушение при употреблении предлогов (пропуски, редукция, смещения). При этом во многих работах высказывается мнение о том, что степень выраженности нарушения зависит от тяжести проявления недоразвития речи.

При глубоком недоразвитии речи употребление детьми предложно-падежных форм существительных отражает основные закономерности

значительно более ранних периодов речевого онтогенеза, что проявляется в использовании существительных в именительном падеже в значении форм косвенных падежей (возьми машинка, дети катаются санки и т.п.). При более высоких уровнях речевого развития замены падежных форм сохраняются, но в качестве формы-заменителя выбираются формы другого косвенного падежа (катаюсь горку).

Характеризуя на основе анализа степени сформированности компонентов языка уровни развития речи детей с общим недоразвитием речи Р.Е. Левина и Н.А. Никашина оценивают нарушения предложно-падежных форм существительных в зависимости от уровня речевого развития детей. Они отмечают, что при первом уровне речевого развития в речи детей отсутствуют признаки пользования морфологическими элементами для выражения грамматического значения. Кроме того, вне ситуации дети не ориентируются в значении предложно-падежных форм существительных. [19]

При втором уровне речевого развития, в речи детей появляются признаки грамматического словоизменения, но использование существительных в косвенных падежах при построении фразы носит случайный характер, предлоги употребляются редко, в неправильном значении, часто в речи опускаются

При третьем уровне речевого развития можно отметить, что у детей имеется четкое и хорошо осознанное различие некоторых грамматических форм, наряду с этим имеются грамматические формы, различие которых нестойко. Различение прилагательных по роду у большинства детей вообще отсутствует. [5]

1.3. Формирование предложно-падежных конструкций у детей с нарушениями речи

Ежегодное диагностическое обследование детей с ОНР позволяет выявить нарушения предложно-падежных конструкций, которые проявляются в виде следующих ошибок:

- пропуск или замена предлогов (Чаще всего наблюдается опускание предлогов В, НА, ИЗ; замена предлогов НА и НАД, ПОД и ПО на «А», предлога С (СО) на предлог ОТ. (Нарушение дифференциации предлогов происходит из-за непонимания их смыслового значения.), отсутствие сложных предлогов ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД;

- замена одной предложно-падежной конструкции другой;

- неправильное употребление падежного окончания существительного при согласовании с предлогом;

- неправильное употребление, как предлога, так и падежного окончания.

Исследования разных авторов показывают, что при общем недоразвитии речи существует сильная корреляция между пониманием и владением пространственными предлогами и сформированностью оптико-пространственного гнозиса и праксиса. Если своевременно, в дошкольном возрасте, не откорректировать данное нарушение, то впоследствии это может проявиться в виде дислексии и дисграфии. Чтобы предупредить подобные последствия, нужно вести систематическую и планомерную работу по формированию предложно-падежных конструкций.

Работа по их формированию осуществляется в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, произношения, развития связной речи и обучения грамоты.

На начальном, подготовительном, этапе необходимо провести работу по формированию пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного

представления анализа и синтеза как основы усвоения, понимания и владения пространственными предлогами и последующего формирования предложно-падежных конструкций. Эта работа осуществляется на логопедических занятиях, в игровой деятельности, в режимных моментах в ходе выполнения заданий на развитие ориентировок в схеме тела, определение пространственного расположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела.

Далее необходимо сформировать представление о лексическом и грамматическом значении предлога как средстве выражения между словами.

Работа проводится в следующих направлениях:

- формирование у детей четких лексических значений предлогов;
- дифференциация предлогов в устной речи;
- формирование звуковых грамматических обобщений;
- осознание словесного состава предложения.

Работа по усвоению значения и правильному употреблению предлогов ведется по плану:

- выполнение действий с предметами логопедом, интонационное выделение предлога;
- выполнение действий ребенком, их вербальное обозначение;
- выполнение действий всеми детьми;
- составление словосочетаний, предложений по образцу;
- самостоятельное составление словосочетаний и предложений по картинкам;
- обобщение и дифференциация значений предлогов при выполнении упражнений с использованием графических схем;
- автоматизация полученных грамматических навыков на новом лексическом материале и при организации связного высказывания.

Объяснение значения каждого предлога сопровождается неоднократным наглядным показом на конкретных предметах. При

объяснении значений предлогов использую графические схемы-карточки, которые позволяют «увидеть» предлоги – «маленькие слова».

Осознанное употребление предложных конструкций помогает выработать у детей языковое чутьё, уточнить пространственные представления, способствует познавательной деятельности детей и развитию речи в целом.

Планомерная и систематическая работа по формированию предложно-падежных конструкций с детьми помогает скорректировать грамматический строй речи, развить монологическую речь детей, формирует предпосылки для успешного обучения в школе. [21]

Выводы по I главе

Проблемами развития речи занимались в разное время такие авторы, как Лев Семенович Выготский, Сергей Леонидович Рубинштейн, Алексей Алексеевич Леонтьев, Даниил Борисович Эльконин, Елизавета Ивановна Тихеева, Ольга Ильинична Соловьева, Хватцев Михаил Ефимович, Левина Роза Евгеньевна, Чиркина Галина Васильевна, Филичева Татьяна Борисовна, они изучали механизмы речи, основные этапы её развития, факторы, определяющие речевое развитие, причины речевых нарушений. Анализ последних публикаций и результаты исследований показывают что число детей с речевыми нарушениями с каждым годом растёт, а сами речевые расстройства принимают все более сложные формы. [14] [19][31]

Специалисты отмечают, что употребление предлогов представляет значительные трудности для старших дошкольников с недоразвитием речи

Нарушения употребления предложно-падежных конструкций являются видом ошибок грамматического строя речи, которые проявляются в случае несформированности операции грамматического структурирования (исходя из модели порождения речевого высказывания А.А. Леонтьева и Т.В. Ахутиной). У детей с тяжелыми нарушениями речи часто нарушена дифференциация грамматических форм.

Особенно заметными нарушениями грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи являются нарушения предложно-падежных форм существительных. Среди ошибок большинство авторов отмечают как нарушение падежных окончаний существительных (смешение, замены окончаний), так и нарушение при употреблении предлогов (пропуски, редукция, смешения). При этом во многих работах высказывается мнение о том, что степень выраженности нарушения зависит от тяжести проявления недоразвития речи.

ГЛАВА II. Практическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

2.1. Изучение уровня сформированности предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

На основе анализа программ, методических разработок, а так же наблюдения за детьми, мной был составлен методический комплекс для оценки актуального уровня сформированности предложно-падежных конструкций у детей с нарушениями речи детского сада №371 г. Челябинска (см. табл. 1).

Комплекс подразумевает 4 методики, срок реализации - 1 неделя.

Цель: выявить уровень сформированности предложно-падежных конструкций в речи дошкольников с нарушениями речи.

Перечень методик, инструкции, порядок оценки результатов приведены в таблице 1, а демонстрационный материал для проведения – в приложении 1.

Таблица 1 - Методический комплекс для оценки актуального уровня сформированности предложно-падежных конструкций

День недели	Методика и ее цель	Инструкция	Оценка результатов
понедельник	Методика № 1 «Где право? Где лево? Кто и Где находится?» Задание 1 Цель: выявить умение правильно ориентироваться в правой и левой сторонах пространства относительно своего тела Задание 2	1.Оборудование: кубик. 1Инструкция: ребенку предлагается сначала поднять вверх правую руку, затем положить кубик так же, как экспериментатор, сначала справа, затем слева от себя. 2. Оборудование: набор геометрических фигур (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник); карточки с изображением	3 балла - понимание цели задания, быстрое, самостоятельное и успешное выполнение, отсутствие специфических ошибок; 2 балла - понимание задания, ориентировка в нем, действие методом проб и ошибок, принятие помощи и хорошая

	<p>Цель: Исследование уровня пространственного целостного восприятия, анализа образца, умения ребенка действовать по подражанию, показу, способности видеть целое на основе его частей</p> <p>Задание 3 Цель: выявить уровень развития оптико-пространственной ориентировки детей.</p> <p>Оборудование: картинки (приложение 2). (Оценка результатов представлена после таблицы)</p> <p>Фиксируемые параметры: количество допущенных ошибок</p>	<p>геометрических фигур, по-разному расположенных друг относительно друга (приложение 1).</p> <p>2Инструкция: Ребенку предлагает набор геометрических фигур, затем предъявляются карточки с изображением двух (затем трех) геометрических фигур, по-разному расположенных на листе (приложение 1). Ребенку дается задание: «Положи таким же образом фигуры на своей карточке».</p> <p>3Инструкция: Из набора картинок (приложение 1), на которых предметы изображены в разных положениях, нужно указать на предмет, находящийся «внизу – сверху», «спереди – сзади», «внутри – снаружи», движущийся «назад – вперед», «вверх – вниз», «вправо – влево», «перед», «под», «за», «на», «около», «над», «в»</p>	<p>обучаемость, немногочисленные ошибки; 1 балл - непонимание или частичное понимание условия, отказ выполнять задание самостоятельно, длительное выполнение с большим количеством проб, многочисленные специфические ошибки.</p> <p>Выводы об уровне: 9 -7 баллов – высокий 6-4 баллов – средний 3-0 баллов – низкий 37</p>
вторник	<p>Методика № 2 «Прячем игрушку»</p> <p>Цель: выявить объем понимаемых ребенком предположительно-падежных конструкций (предлоги в, из, на, за, из-за, под, из-под, перед, около).</p> <p>(Оценка результатов представлена после таблицы)</p> <p>Фиксируемые параметры: умеет ли ребенок спрятать зайку, используя только то, чем</p>	<p>Оборудование: маленькая игрушка – зайка, коробка.</p> <p>Инструкция: ребенку дается игрушка – зайка, ребенку необходимо перемещать зайку по рассказу: «Зайка боится лисы. Он прячется к тебе в карманчик. Где зайка? Зайка спрятался. Лиса пробежала мимо. А зайка вылез из карманчика и залез на стол. Опять появилась лиса. Давай прятать зайку. Спрячь его в коробку. Вылез зайка из коробки. Спрячь за коробку, вылез зайка из-за коробки, теперь спрячь</p>	<p>3 балла – задание выполняется правильно, самостоятельно; 2 балла – ребенок путает некоторые предлоги, задание выполняется после стимулирующей помощи, допускаются ошибки; 1 балл – задание не выполняется даже с помощью, ребенок не может выразить пространственное отношение с</p>

	располагает сам: в карманчик, в коробку и т.д.	его под коробку, вылез зайка из-под коробки, теперь посади зайку перед коробкой, около коробки).	помощью предлогов. Выводы об уровне понимания предложно-падежных конструкций: 3 баллов – высокий 2 баллов – средний 1-0 баллов – низкий
Четверг	<p>Методика № 3 «Кто? Что? Сколько? »</p> <p>Цель: выявить умение ребенка употреблять имена существительные в разных падежах, множественном числе</p> <p>Фиксируемые параметры: ошибки в постановке данного слова в определенный падеж, образовании форм родительного падежа множественного числа</p>	<p>Материал для обследования: картинки (приложения 1), вопросы и слово в исходной форме. Инструкция: 1) Ребенку предлагаются картинки (приложение 1), изображающие определенные ситуации: девочка сыплет зерно петуху, девочка глядится в зеркало, стол накрыт скатертью. Перед ребенком ставится задача: «Рассмотри картинки и ответь на вопросы: кто сыплет зерно? (девочка). Кому девочка сыплет зерно?(петуху).Около чего стоит собака? (конуры). Куда смотрится девочка? (в зеркало). Чем накрыт стол? (скатертью). Где лежат книги? (в портфеле). 2) Ребенку предлагаются картинки (приложение 4) и называются слова в именительном падеже: сумка, блюдце, ложка, вишня (дерево), яблоня, ноги, ведро.</p>	<p>3 балла - понимание цели задания, быстрое, самостоятельное и успешное выполнение, отсутствие специфических ошибок; 2 балла - понимание задания, ориентировка в нем, правильная постановка падежа в нужную форму методом проб и ошибок, принятие помощи и хорошая обучаемость, немногочисленные ошибки; 1 балл - непонимание или частичное понимание условия, отказ выполнять задание самостоятельно, длительное выполнение с большим количеством проб, многочисленные специфические ошибки.</p> <p>Выводы об уровне: 6-5 баллов – высокий 4-3 баллов – средний 2-0 баллов – низкий</p>

<p>Пятница</p>	<p>Методика № 4 «Добавь слова» Цель: выявить умение правильного употребления предложно-падежных конструкций. Материал для обследования: карточки с записью предложений, в которых пропущены предлоги, сюжетные картинки (приложение 5). Фиксируемые параметры: частота употребления ребенком рассматриваемой формы, ошибки, выражающие в замене окончаний любого падежа нулевой формы, количество допущенных ошибок.</p>	<p>Инструкции: 1) ребенку предлагается вставить в предложение подходящий по смыслу предлог (по картинке) (приложение 1): «Книга лежит ... столе»; «Чайка летит ... водой»; «Гол забили ... ворота», «Лампа висит ... столом», «Мальчик едет ... машине». 2) ребенку предлагается соотнести пространственный предлог с подходящим словом в нужной падежной форме (по картинке) (приложение 6): «Птица выпорхнула из ...»; «Самолет пролетел над ...»; «Книгу положили на ...», «Собака спит в ...», «Дорожка идет от ... до ...». 3) ребенку предлагается найти связь между группами слов («ведро - лейка», «книга - сумка», «дерево - самолет», «гараж-машина» (приложение 1) и составить фразы с использованием предлогов. Исходные модели фраз: «Ведро стоит около лейки»; «Книга лежит в сумке»; «Самолет пролетел над деревом»; «Машина стоит в гараже».</p>	<p>3 балла - быстрое, самостоятельное и успешное выполнение заданий, предлагаемых ребенку, правильное употребление всех падежей в нужной форме, понимание и применение предлогов, отсутствие специфических ошибок; 2 балла - понимание задания, ориентировка в нем, немногочисленные ошибки, замена окончания падежных форм, замена одного падежа другим, принятие помощи и хорошая обучаемость; 1 балл - непонимание или частичное понимание условия, отказ выполнять задание самостоятельно, длительное выполнение с большим количеством проб, многочисленные специфические ошибки. Выводы об уровне употребления предложно-падежных конструкций: 9-7 баллов – высокий 6-4 баллов – средний 3-0 баллов – низкий</p>
----------------	---	--	---

Суммируя результаты по всем методикам, можно выделить следующие уровни сформированности предложно-падежных конструкций:

1) 27-23 баллов – высокий, оптико-пространственные функции на вербальном уровне хорошо развиты, четкое понимание предлогов, правильное употребление пространственных предлогов, выражение отношений с помощью предлогов, соответствие падежных окончаний с используемыми предлогами, задания не вызывают трудностей, выполняются самостоятельно.

2) 22-19 баллов – средний, оптико-пространственные функции на вербальном уровне хорошо развиты находятся на среднем уровне развития, отсутствие и не понимание некоторых предлогов, используемых только для выражения наглядных отношений, при неумении правильно передать падежные окончания в словосочетании с предлогом, введение предлогов в синтаксические конструкции, не требующие использования их, замены и смешение предлогов, выражающих разновидности отношений при недостаточной их дифференциации. Задания выполняются после стимульной помощи, требуется повтор слов, допускаются ошибки. Задания выполняются не полностью. Обучаемость, немногочисленные ошибки.

3) 18-0 баллов – низкий, несформированность оптико-пространственных функций, пропуск и отсутствие понимания простых предлогов, смешение окончаний различных падежей, опущение флексий, неумение правильно передавать падежные окончания слов с предлогом, несформированность предложного управления. Задания не выполняются даже с помощью педагога, ребенок не может выразить пространственные отношения с помощью предлогов.

Были исследованы дети 5-6 лет старшей логопедической группы «цветик-семицветик» с такими диагнозами как : Общее нарушение речи 2-3 уровня, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, заикание.

Результаты отражены в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – результаты исследования

имя	Мет 1	Мет 2	Мет 3	Мет 4	Итого:
Валерия	5	3	5	7	20
Виктор	6	2	5	7	20
Григорий	6	3	5	8	22
Диана	5	2	4	6	17
Дмитрий	6	3	5	7	21
Евгения	5	3	4	7	19
Екатерина	6	3	5	6	20
Ульяна	6	2	6	6	18
Яна	3	2	6	7	18
Полина	5	2	5	6	18
Марк	6	2	4	7	19

В таблице 2 и рисунке 3 отражены следующие результаты:

- 6 детей из 11 имеют средний уровень сформированности предложно-падежных конструкций

- 5 детей из 11 имеют низкий уровень сформированности предложно-падежных конструкций

- высокий уровень сформированности предложно-падежных конструкций не выявлен.

Это говорит о важности планируемой нами работы в плане формирования предложно-падежных конструкций у детей с речевыми нарушениями.



Рисунок 2 – диаграмма результатов диагностики: распределение детей по уровням сформированности предложно-падежных конструкций

2.2. Планирование коррекционной работы по формированию предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

В дошкольных образовательных учреждениях с группами для детей с тяжелыми нарушениями проблемой развития речи детей, в том числе формированием предложно-падежных конструкций занимается логопед, а также воспитатели, дефектолог и других участники образовательного процесса в ДООУ. Нами разработано календарно-тематическое планирование занятий по развитию речи, а именно – формированию предложно-падежных конструкций.

Занятия проводятся четыре раза в неделю с использованием различных форм работы с детьми: индивидуальной, подгрупповой и фронтальной. Занятия проводятся в первой половине дня в рамках НОД, а также могут быть включены в игровую деятельность детей и режимные моменты. Планируемый срок реализации методического комплекса – 1 месяц, из них одна неделя отводится на подготовительный этап, две недели – на основной, и одна неделя – на заключительный этап работы по формированию предложно-падежных конструкций у детей с нарушениями речи.

На подготовительном этапе необходимо провести работу по формированию пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного представления, анализа и синтеза как основы усвоения, понимания и владения пространственными предлогами и последующего формирования предложно-падежных конструкций.

Далее, на основном этапе работы, необходимо сформировать представление о лексическом и грамматическом значении предлога как средстве выражения между словами.

Работа проводится в следующих направлениях:

- формирование у детей четких лексических значений предлогов;
- дифференциация предлогов в устной речи;
- осознание словесного состава предложения;
- введение предлогов в экспрессивную речь.

На заключительном этапе работы происходит закрепление навыка формирования предложно-падежных конструкций в связной речи.

Для формирования предложно-падежных конструкций у детей группы «Цветик- семицветик» Детского сада №371 г. Челябинска в своей коррекционной работе планировала различные игры, в рамках зимней и весенней практики мной проведено 2 недели из данного плана ,но в связи с эпидемиологической обстановкой занятия были приостановлены ,поэтому дать оценку не представляется возможности.

Наиболее перспективным в работе по формированию предложно-падежных конструкций является использование ведущей деятельности детей дошкольного возраста – игровой. Игра должна быть организована так, чтобы смысловой центр высказывания приходился на предлог. Здесь для ребенка важно понять, что предлог – хотя и маленькое, но имеющее самостоятельное значение слово и замена одного предлога другим меняет смысл высказывания, а это, в свою очередь, изменяет действие с предметом

Цель предложенных игр и упражнений: научить детей слышать в речи окружающих предлоги, правильно понимать их значение, пользоваться ими в собственной речи, дифференцировать, составлять распространенные предложения с использованием предлогов, формировать предложно - падежные конструкции в речевой практике.

Игры представлены в таблице 3, демонстрационный материал – в приложениях № 2 (для подготовительного этапа работы) и 3 (для основного этапа работы).

Таблица 3. Календарно-тематическое планирование работы с детьми по формированию предложно-падежных конструкций

<i>Первая неделя (подготовительный этап)</i>		
День недели	Название игры, упражнения. Цель	Инструкция
Понедельник	Игра: «Волшебные палочки» Цель: развитие пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительного восприятия (приложение 2.1)	Предложить ребенку сложить из счетных палочек, карандашей, фломастеров, цветных брусочков любого конструктора, палочек Кюизенера сначала по образцу, а потом по описанию изображения. Пусть ребенок придумает сам, какие еще изображения можно сложить.
Вторник	Игра: «Фигуры» Цель: развитие зрительного восприятия, внимания (приложение 2.2)	Из цветного картона нарезать разные по размеру геометрические фигуры и показать ребенку какие интересные игрушки можно из них сложить: домик, грузовик и тд. Пусть ребенок сам придумает какие-либо игрушки.
четверг	Игра «Покажи» Цель: умение определять положение своего тела в пространстве, развитие навыков ориентировки в схеме собственного тела (приложение 2.3.)	Покажите ребенку картинку и спросите у него что где находится: «вверху, внизу, слева, справа, правая рука, левая рука»
пятница	Игра «Расскажи» Цель: развитие навыков ориентировки в пространстве, употребление предлогов (приложение 2.4)	Предложить ребенку показать и сказать что на картинке нарисовано посередине, вверху, внизу, слева, справа. Спросите от куда смотрит девочка, где спит малыш, от куда слетели синички.

<i>Вторая неделя (основной этап)</i>		
День недели	Название игры, упражнения. Цель	Инструкция
Понедельник	Игра «Весёлое путешествие» Цель: научить детей употреблять правильный предлог. (приложение 3.1)	Детям предлагается вставить предлог. Читается предложение без предлога, дети подбирают нужный предлог и проговаривают всё предложение самостоятельно
Вторник	Игра «С чем корзинка, с чем тарелка?» Цель: Учить детей правильному построению предложений и употребления правильного падежа	Детям предлагаются картинки тарелки и корзины, задается вопрос с чем? Количество предметов на тарелке, в корзине меняется
четверг	Игра «Добавь слово» Цель: учить детей правильно употреблять предлоги со словами; правильно понимать их значение (приложение 3.2)	Воспитатель говорит детям продолжить предложение с помощью картинок. Предложение проговаривается вслух несколько раз.
пятница	Упражнение: «Что справа (слева)» «На плоту»	Детям предлагается по картинкам рассказать, что где находится.
<i>Третья неделя (основной этап)</i>		
День недели	Название игры, упражнения. Цель	Инструкция
понедельник	Игра «Исправь ошибки» Цель: закреплять правильное понимание предлогов	Воспитатель предлагает детям исправить письмо неуклюжего человека.
вторник	Игра «Скажи наоборот» Цель: закреплять правильное употребление предлогов	Воспитатель называет предложение и предлагает детям сказать наоборот.
четверг	Игра «Лазер» Цель: закреплять правильное употребление предлогов	Воспитатель направляет лазер на стол, под стол и т.д. и спрашивает у детей где он находится.
пятница	Графический диктант (приложение 3.3) Цель: закреплять правильное понимание	Воспитатель читает инструкцию (одна клетка вправо и т.д.), ребенок выполняет ее в тетради.

	предложно-падежных конструкций	
<i>Четвертая неделя (заключительный этап)</i>		
День недели	Название игры, упражнения. Цель	Инструкция
понедельник	«На прилавке» Цель: закрепление навыка формирования предложно-падежных конструкций в связной речи (приложение 4.2)	Воспитатель предлагает детям рассказать, что где лежит. По картинке
вторник	«Составь предложение по картинкам» Цель: закрепление навыка формирования предложно-падежных конструкций в связной речи	Воспитатель показывает детям картинки и с их помощью составляет предложение.
четверг	Игра «Один много» Цель: закрепление навыка формирования предложно-падежных конструкций в связной речи (приложение 4.1)	Воспитатель показывает детям картинки и задает вопросы. Дети составляют предложение, а после – рассказ по картинке
пятница	«Составление рассказа на прогулке» Цель: закрепление навыка формирования предложно-падежных конструкций в связной речи (приложение 4.3)	Детям предлагается рассказать про свою прогулку с использованием опорных картинок

Ожидаемый результат после проведения методического комплекса, что у детей с низким уровнем сформированности предложно-падежных конструкций он повысится до среднего уровня, а у детей, имеющих средний уровень сформированности, он повысится до показателей выше среднего. Динамику уровня сформированности планируется отследить с помощью повторного проведения методического комплекса (см. таблицу 1). В качественном плане ожидается, что дети станут более свободно владеть предложно-падежными конструкциями, будут использовать распространенные предложения, будут правильно применять предлоги и понимать их значение.

Вывод по главе II

Во II-ой главе описано экспериментальное исследование особенностей предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, были подобраны и описаны подходящие методики. Исследование показало, что ошибки в использовании падежей и предлогов у детей с нарушениями речи многочисленны и специфичны и носят как продуктивный, так и непродуктивный характер, соответствующий среднему уровню развития их грамматических средств языка. Также проведен качественный и количественный анализ исследования, результаты которого представлены в виде таблицы и диаграммы. Особенности проявляются в следующем:

- трудности понимания и употребления предлогов, выражающих пространственное значение;
- неправильное употребление имени существительного в разных падежах;
- ошибки грамматического оформления.

Для преодоления речевой недостаточности требуется длительное, специально организованное коррекционное воздействие, включающее комплекс логопедических и воспитательных мероприятий, направленных на формирование всех компонентов языковой коммуникативной и регулирующей функции речи. Нормализация речи в сочетании с активизацией познавательной деятельности, мышления, памяти, волевой сферы позволит обеспечить полноценную готовность детей к обучению в школе. Работу по обучению детей с нарушениями речи умению правильно употреблять предложно-падежные конструкции в речи следует проводить поэтапно.

Заключение

В данной работе рассмотрены особенности формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Предлоги у детей с нарушениями речи появляются в той же последовательности, что и в норме, но в более медленном темпе усвоения, с нарушением гармонии развития морфологической и синтаксической систем языка и формально-языковых компонентов.

В структуре нарушений грамматического строя речи у старших дошкольников с нарушениями речи преобладающими являются трудности понимания и употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением.

Для дошкольников с нарушениями речи характерно нарушение грамматического структурирования в различных по сложности высказываниях, нарушение создания синтаксических конструкций.

Формирование навыка использования предложно-падежных конструкций у дошкольников с нарушениями речи необходимо проводить поэтапно, это процесс, который должен быть правильно организован специалистами, на эту работу требуется длительное время. Важно дать понятие о предлоге, объяснить значение каждого предлога, научить их дифференцировать, сочетать и наконец, использовать в собственной речи. Работа над предложно-падежными конструкциями является важной составляющей для формирования грамматического строя речи. В этом и заключаются особенности формирования предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Список используемых источников

1. Алтынбаева, Е.Г. Формирование предложно-падежных конструкций и преодоление недоразвития психических процессов: пространственного гнозиса и праксиса у старших дошкольников с ОНР [Электронный ресурс] / Е.Г. Алтынбаева // Логопедический портал: [сайт]. Режим доступа: <http://logoportal.ru/statya-15319/.html>.
2. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т.В. Ахутина. – М.: КД «Либроком», 2012.
3. Бенилова, С.Ю., Давидович Л.Р., Руднева О.В. Эмоционально - поведенческие нарушения у детей с расстройствами развития речи // Логопедия сегодня №3(25), 2009.
4. Бессонова, Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей [Электронный ресурс] / Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова // Режим доступа: https://doc24693183_437399943?hash=1d7051a082dcd512&dl=555f9b05e4ba37b880.
5. Волкова, Л.С. Логопедия. – М.: Просвещение, 2009.
6. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ; Астрель, 2010.
7. Грибова, О.Е., Бессонова Т.П. Обследование грамматического строя речи. – М.: Владос, 2012.
8. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2002
9. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007.
10. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык. Часть 2. Синтаксис [Текст] / А.Н. Гвоздев – М.: КД «Либроком», 2009.
11. Гербова, В.В. Воспитание, образование и развитие детей 5-6 лет в детском саду [Текст]. Методическое руководство для воспитателей,

работающих по программе «Радуга» / Т.Н. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гризик. – М.: Просвещение, 2013

12. Дефектология / ООО Школьная пресса ,Российская академия образования,2011

13.Дудочкина, О.А. Особенности формирования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи

14. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998.

15.Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской

16. Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб.: СОЮЗ, 2011

17. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности [Электронный ресурс] / А.А. Леонтьев // Клекс: книжный архив [сайт]. Режим доступа: <http://www.klex.ru/cll>

18. Лепская, Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации [Текст] / Н.И. Лепская. – М.: РГГУ, 2013.

19. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина - М.: Просвещение, 1996.

20. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Г.М. Лямина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина под редакцией С.М. Мотрохова. – М.: Академия, 1999

21.Мишарина, О.Г. Формирование предложно — падежных конструкций у детей с ОНР старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О.Г. Мишарина // Социальная сеть работников образования: [сайт].

Режимдоступа:[<http://nsportal.ru/detskiysad/logopediya/2016/11/23/formirovanie-predlozhpadezhnyh-konstruktsiy-u-detey-starshego>]

22. Моисеева, В.А. Работа по формированию словоизменения у детей с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / В.А. Моисеева // Социальная сеть работников образования. Режим доступа: [<http://nsportal.ru/detskiysad/logopediya/2017/11/04/formirovanie-slovoizmeneniya-u-doshkolnikov-s-onr>]

23. Нищева, Н.В. Блокнот логопеда. Секреты добукварного периода. СПб.: Издательство «Детство-Пресс», 2018. – 48 с.

24. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова

25. Павлов, И.П. Избранные сочинения [Текст] / И.П. Павлов. – М.: Эскиммо, 2015.

26. Постановова, Н. Работа с предложениями на логопедических занятиях с детьми старшего дошкольного возраста для развития и уточнения ориентации в пространстве.

27. Пронина, И.А. Формирование предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР в игровой деятельности [Электронный ресурс] / И.А. Пронина // Социальная сеть работников образования: [сайт]. Режим доступа: [<http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2016/07/22/formirovanie-predlozhpadezhnykh-konstruktsiy-u-doshkolnikov-s>.]

28. Проблемы общей психологии [Электронный ресурс]/ Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова // ФГНУ «Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского», 2017 ;

29. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Ф.А. Сохин // Педагогическая библиотека [сайт]. Режим доступа:[http://pedlib.ru/Books/1/0265/1_0265-1.shtml.]

30. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников [Текст] / Н.А. Стародубова. – М.: Академия, 2009

31. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – М.: Просвещение, 1981
32. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. 2001
33. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи; - коррекционная педагогика (логопедия). Москва 2005
34. Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. - М.: Языки славянской культуры, 2009.
35. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. — М.: ЛКИ, 2008
36. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ №1

Методический комплекс для оценки уровня сформированности предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

1.1. Карточки с геометрическими фигурами.

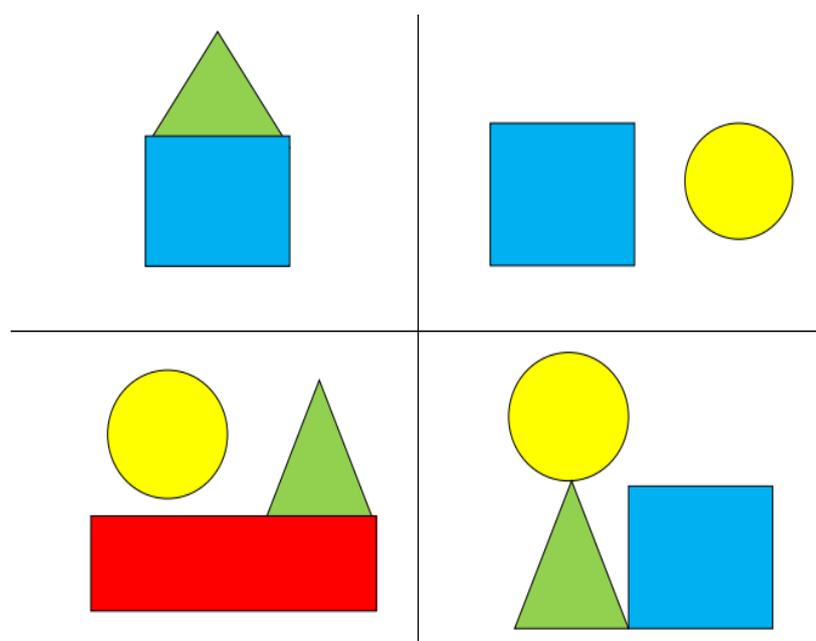


Рисунок 1.2 «Кто находится внизу? Кто находится сверху?»

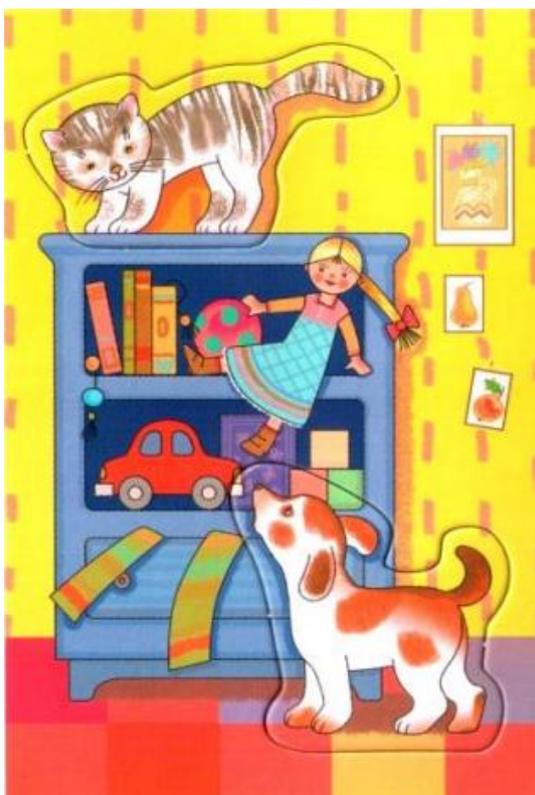


Рисунок 1.3 «Покажи кота, который находится внутри дома? Какой кот находится снаружи дома? Какой кот находится около дома? Покажи кота, который находится под окном?»»



Рисунок 1.4 «Объясни, какие направления показывает Миша?»»

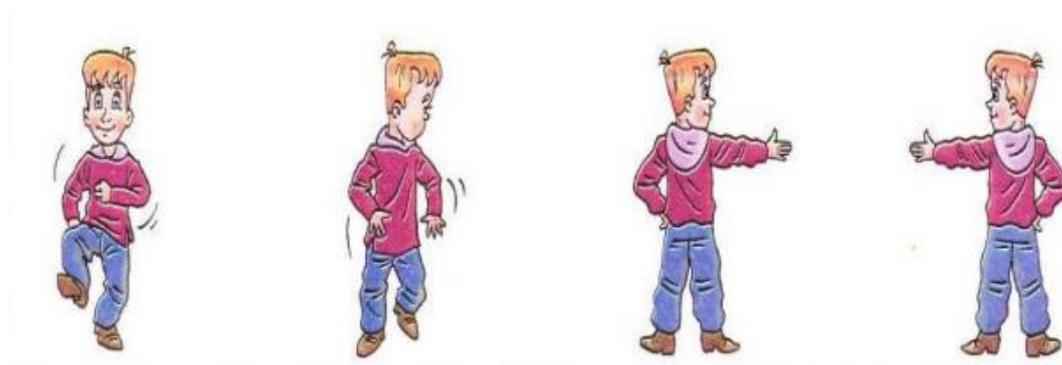


Рисунок 1.5 Девочка сыплет зерно петуху



Рисунок 1.6 Собака стоит около конуры



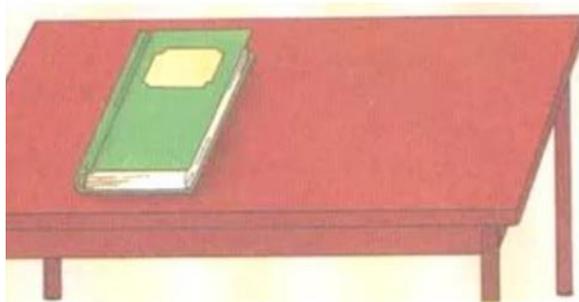
Рисунок 1.7 Девочка глядится в зеркало



Рисунок 1.8 Стол накрыт скатертью



Рисунок 1.9 Закончи предложения:



Книга
лежит ...
столе



Чайка
летит ...
водой



Гол
забили ...
ворота

1.11



Лампа
висит ...
столом



Мальчик
едет ...
машине

ПРИЛОЖЕНИЕ № 2

Игры для развития предположно-падежных конструкций на подготовительном этапе работы

Рисунок 2.1. Волшебные палочки

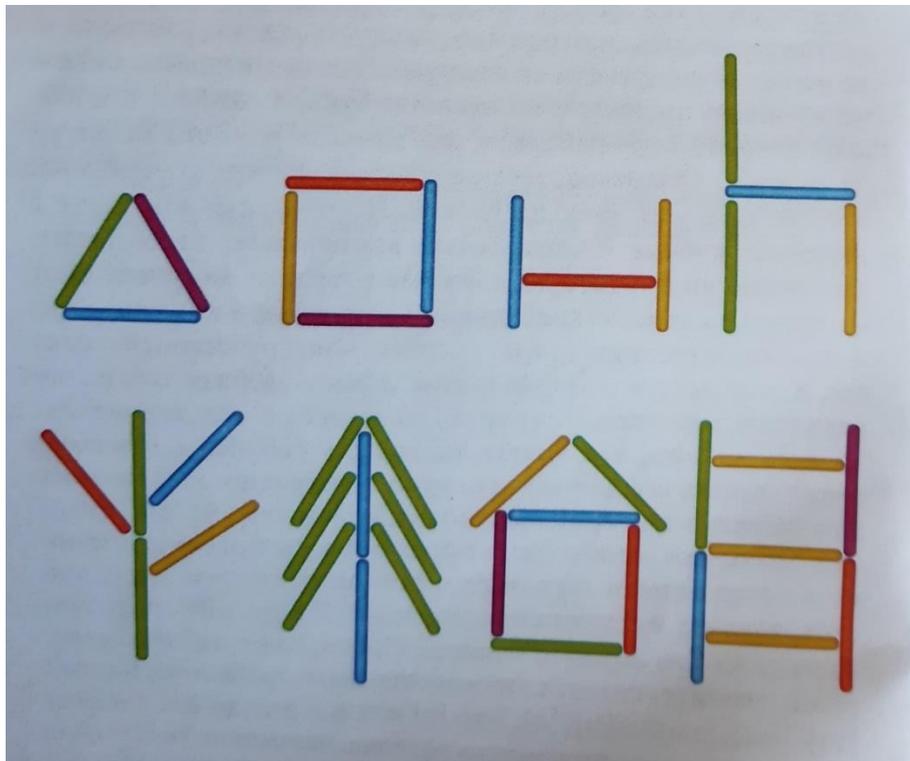


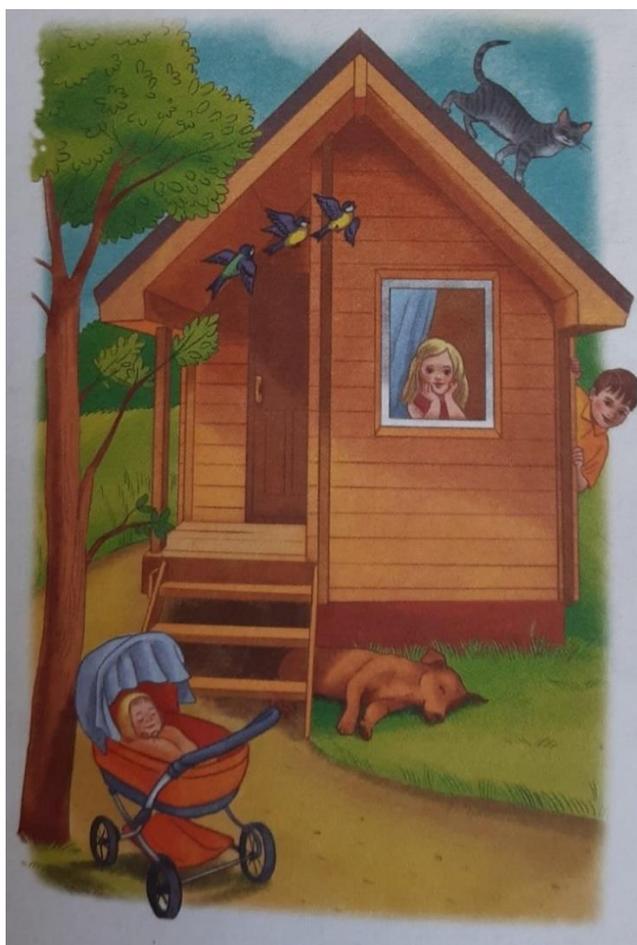
Рисунок 2.2. Фигуры



Рисунок 2.3. Покажи



Рисунок 2.4. Расскажи



ПРИЛОЖЕНИЕ №3

Игры для развития предложно-падежных конструкций на основном этапе работы

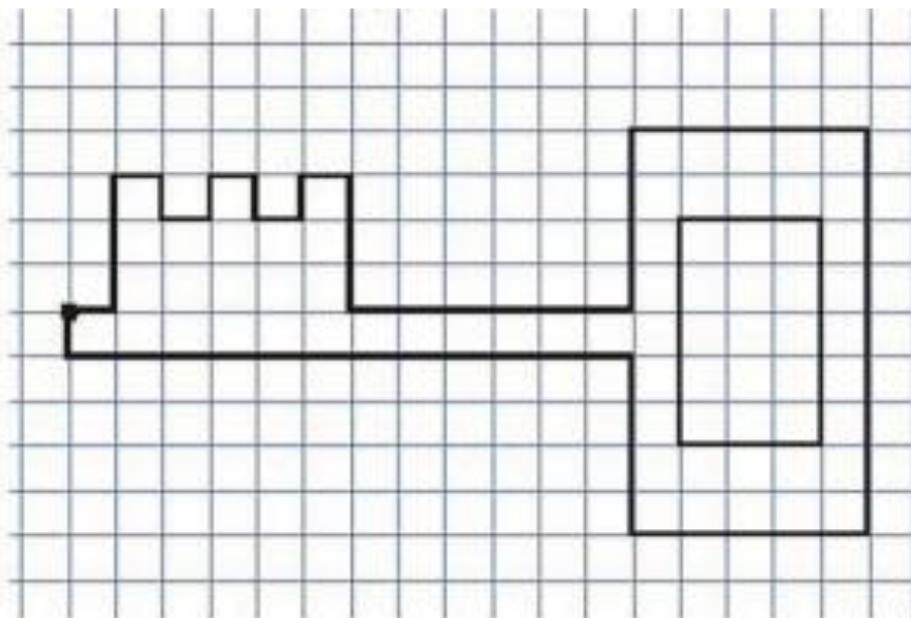
Рисунок 3.1. Вставь предлог

	<p>Птица выпорхнула из ...</p>
	<p>Самолет пролетел над ...</p>

Рисунок 3.2. Добавь слово



Рисунок 3.3. «Графический диктант»



Отступи 2 клетки слева, 8 клеток сверху, ставь точку и начинай рисовать:

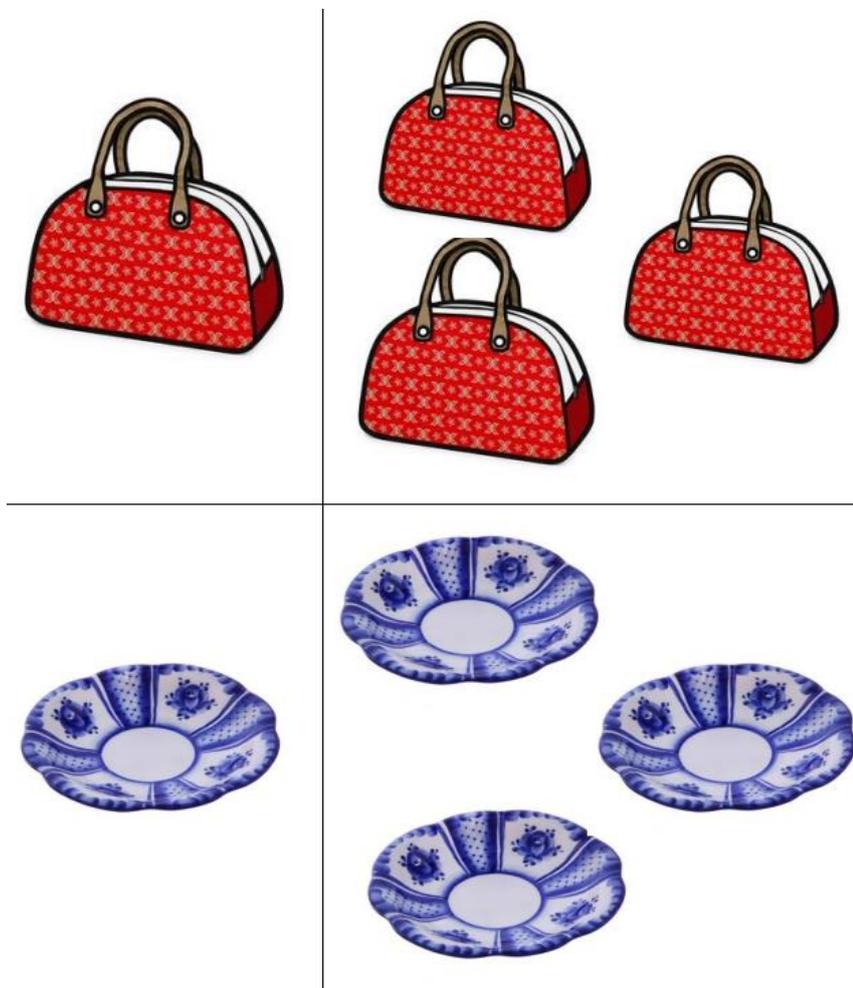
1 →	1 ↑	1 →	9 ↓
3 ↑	1 →	3 ↓	5 ←
1 →	1 ↓	6 →	4 ↑
1 ↓	1 →	4 ↑	12 ←
1 →	1 ↑	5 →	1 ↑

Что получилось? Нарисуй по клеткам отверстие в головке ключа. Раскрась ключ.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 4

Игры для развития предложно-падежных конструкций на заключительном этапе работы

Рисунок 4.1. Игра «Один-много»



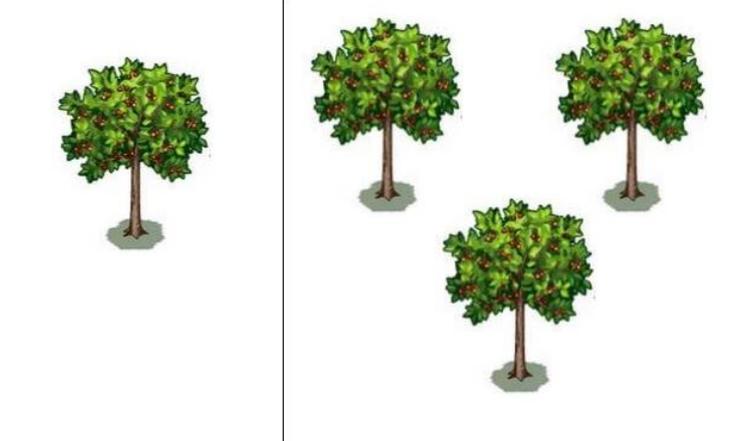
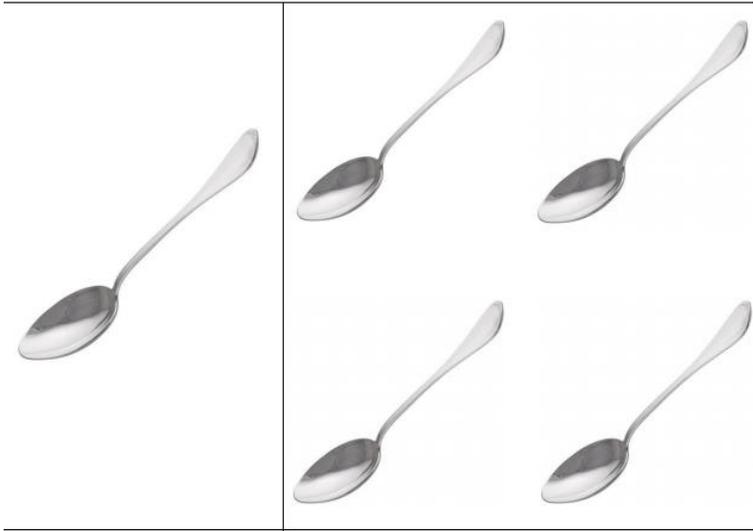


Рисунок 4.2. Сюжетная картинка по теме «На прилавке»



Рисунок 4.3. Сюжетная картинка по теме «На прогулке»

