

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НАВЫКАМ УПОТРЕБЛЕНИЯ
ПРЕДЛОГОВ**

Студент

Буданова А.Ю. 3.06.24
(подпись, дата)

Буданова Алёна Юрьевна

Научный руководитель

Морозова Н.Л. 3.06.24
(подпись, дата)

к.пс.н. Морозова Н.Л.

Нормоконтролер

Карпушкина Е.А. 3.06.24
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.24 № 12)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/хорошо (протокол заседания ГЭК от 10.06.24 № 3)

Секретарь ГЭК

Мали Н.А.
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты изучения проблемы употребления предлогов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	
1.1. Понятие предложно-падежной конструкции и формирование навыка употребления предлогов в онтогенезе.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР.....	10
1.3. Особенности формирования навыков употребления предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	17
Глава II. Экспериментальное изучение навыков употребления предлогов у детей с общим недоразвитием речи	
2.1. Структура и содержание констатирующего эксперимента.....	20
2.2. Анализ полученных результатов исследования	27
Глава III. Обучение навыкам правильного употребления предлогов в предложно-падежных конструкциях	
3.1. Содержание коррекционно-развивающей работы над предложно-падежными конструкциями у детей 5-6 лет с ОНР.....	34
3.2. Анализ полученных результатов контрольного исследования...	49
Заключение.....	55
Список литературы.....	58
Приложение.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Важным условием полноценного речевого и психического развития ребенка является своевременное формирование грамматической стороны языковой системы. Это обусловлено ведущей функцией языка и речи в развитии мыслительных операций, вербальной коммуникации, саморегуляции и самоорганизации ребенка. Именно посредством речи мы проявляем наши эмоции и чувства, через язык отражаем наше отношение к различным аспектам окружающей действительности, т.е. как мы воспринимаем те или иные события в нашей жизни.

Ребенок овладевает речью постепенно и последовательно, в связи с расширением сферы общения и содержания познавательной активности. Изучая предметы окружающей действительности, ребенок с помощью своих родителей, а в первую очередь через эмоционально-личностное общение с мамой учится их называть, устанавливать между ними различные связи, а затем использовать полученные знания в своей речи.

Большинство детей уже в старшем дошкольном возрасте овладевают всеми компонентами речевой системы: звуковой, лексической, грамматической, фонематической. Однако не у всех дошкольников процесс овладения речью протекает в равной степени: одни дети усваивают сложные структуры языка достаточно быстро, а другие испытывают затруднения, что замедляет нормальный ход их речевого развития. Нарушения речи будут отрицательно влиять на все составляющие психического развития ребенка, что в свою очередь отразится его на готовности к обучению, усвоению грамоты, общении с окружающими, ограничивая формирование понятий и представлений.

Наиболее сложным является грамматический строй речи. Исследования О.А. Безруковой, О.Е. Грибовой, Н.С. Жуковой, Л.С. Спировой, Е.Ф. Соботович, Т.В. Тумановой, С.Н. Шаховской и др. указывают на проблемы в формировании грамматической компетенции

дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Часто встречающимся аграмматизмом при данной речевой патологии являются ошибки в употреблении предложной и падежной системы в устной и письменной речи детей с ОНР (Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина). Предложно-падежные конструкции образуются по стандартным языковым моделям и представляют собой с лексической точки зрения синтаксические объединения.

Выбор темы исследования обусловлен тем, что формирование грамматического строя речи у дошкольников с ОНР происходит с большими трудностями, особенно при усвоении детьми предложно-падежных конструкций, так как требует от детей очень высокого уровня развития аналитическо-синтетической деятельности и пространственной ориентации.

Коррекционно-развивающая работа требует индивидуализированного и дифференцированного подхода, с учетом неоднородности детского контингента, при формировании предложно-падежных конструкций, что обуславливает поиск эффективных методов и приемов работы.

Цель исследования: выявить особенности употребления предложно-падежных конструкций и разработать систему коррекционной работы по их формированию у дошкольников с ОНР.

Объект исследования – процесс формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – коррекционно-логопедическая работа по развитию в речи предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что дети дошкольного возраста существенно отличаются от своих сверстников по сформированности навыка употребления предлогов в своей речи и специально подобранные логопедические технологии помогут развить предложно-падежные конструкции у данной категории детей.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Выявить особенности предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР в ходе констатирующего эксперимента.
3. Разработать систему коррекционно-логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР и апробировать ее в ходе обучающего эксперимента.
4. Проверить эффективность проведенной работы в ходе контрольного эксперимента.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

- теоретические – анализ специализированной литературы по теме исследования;
- эмпирические – педагогический эксперимент (констатирующий, обучающий и контрольный этап);
- метод количественного и качественного анализа результата исследования.

Работа состоит из введения, 3 глав, заключения, списка литературы (52 источника) и приложения, иллюстрирована таблицей, 10 рисунками.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Понятие предложно-падежной конструкции и формирование навыка употребления предлогов в онтогенезе

Лингвист В.В. Виноградов отмечал, что: «В системе языка все составные элементы находятся в закономерных отношениях, они связаны друг с другом по определенному принципу». Языковая система состоит из нескольких составных компонентов: лексика, грамматика и фонетика [7].

Граматику можно разделить на два больших раздела: морфологию (изучает закономерности изменения слов) и синтаксис (изучает закономерности употребления слов в предложении). Единицей речи является предложение, а важнейшим средством связи между членами предложения являются формы слов, служебные слова, интонация, определенный порядок слов. Таким образом, морфология занимается вопросами словоизменения и словообразования, а синтаксис – вопросами структуры предложений, связи слов, входящих в предложения, типов предложения.

Связь грамматических значений и грамматических средств обусловила формирование в языке грамматических категорий. Примерами грамматических категорий в русском языке служат категории числа, падежей, времен, лиц, собирательности и т.д. [24]. Для нашего исследования представляет интерес категория падежа.

Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова в своем учебном пособии представили определение такой грамматической категории как падеж, и, на наш взгляд оно является наиболее точным для понимания. С их точки зрения, падеж – это «Словоизменительная лексико-грамматическая категория имени существительного, которая системой противопоставленных друг другу форм выражает отношение обозначаемого существительным предмета к другим предметам, действиям, признакам».

В русском языке определено 6 падежных форм: именительный (И.п.), родительный (Р.п.), дательный (Д.п.), винительный (В.п.), творительный (Т.п.), предложный (П.п.) падежи.

Базовым падежом является именительный падеж. В русском языке он никогда не употребляется с предлогами. Все прочие падежи могут употребляться как с предлогами, так и без них. Мы рассмотрим падежи, употребляющиеся с предлогами, исходя из объекта нашего исследования

Р.п. может употребляться с предлогами: *без, для, до, из, из-за, из-под, между, от, с, у, меж*, а также с производными предлогами (их более ста);

Д.п. может употребляться с предлогами: *к, по* и с др.

В.п. может использоваться с предлогами: *в, на, за, о, об, по, под, про, с, через, сквозь* и др.

Т.п. может сочетаться со многими предлогами: *за, между, меж, над, перед, под, с* и др.

П.п. – всегда употребляется с предлогами *в, на, о, при, по*.

Если форма предложного падежа употребляется с предлогами *в, на* и *при*, то она обычно выражает обстоятельственное значение – пространственное или временное [11].

А.Н. Гвоздев в своем учебнике достаточно объёмно описал значение предлогов и дал следующее определение: «Предлоги – это служебные слова, выражающие совместное с формами косвенных падежей зависимое положение существительного 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 действия» [11].

В русском языке предлоги уточняют, дополняют и расширяют значения отношений между словами в предложениях. Управляющее слово, входящее в состав предложных конструкций, и, подчиненное ему, существительное конкретизируют значение предлогов.

Значения предлогов очень разнообразны и выявляются лишь в сочетании с падежной формой. Они могут выражать: пространственные, временные, сопроводительные (комитативные) отношения, отношения сопоставления и сравнения, причинные и целевые отношения, отношения и др. [6].

П.А. Лекант, Е.В. Клобуков и др. делят предлоги на

- Непроизводные (первообразные): *в, без, к, на, при* и др.
- Производные (непервообразные), образованные от других частей речи: *навстречу, посредством, несмотря на, а также путем сложения двух первообразных предлогов: из-за, по-над и др.»* [38].

В логопедии существует много различных вариантов трактования понятия онтогенез речи. Н.С. Жукова предлагает достаточно объективное определение: «Период становления речи человека от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным средством коммуникации и мышления» [16].

Формирование и развитие всех языковых систем происходит поэтапно, последовательно и во взаимосвязи между собой.

А.Н. Гвоздев в своём исследовании выделяет этапы формирования грамматической стороны речи:

На первом этапе – этап предложений, состоящих из аморфных слов-корней у детей, грамматическая связь между ними отсутствует, которые формируются в возрасте от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. Второй этап является этапом усвоения грамматической структуры предложения и приходится на возраст от 1 год 10 месяцев до 3 лет. Первыми грамматическими формами существительных являются формы именительного падежа единственного и множественного числа с окончаниями -ы, -и, формы винительного падежа с окончанием -у, иногда появляются формы родительного падежа с окончанием -ы, окончание -е для обозначения места, при этом предлог не употребляется детьми. В речи ребенка присутствует большое число аграмматизмов.

Согласно онтогенезу предлоги появляются только в возрасте 2 лет и 3 месяцев: творительный падеж с предлогом *с*, обозначающим совместность действия; родительный падеж с предлогами *у*, *из*, со значением направления; предложный падеж со значением места с предлогами *на*, *в*.

С 2 лет 6 месяцев до 3 лет в речи ребенка появляются: винительный падеж с предлогом для обозначения места (употребление предлогов *в* и *на*); родительный падеж с предлогами *для*, *после*; родительный падеж с предлогом для обозначения места (употребление предлогов *у*, *из*, *от*, *с*); дательный падеж с предлогом *к* для обозначения лица, к которому направляется движение; творительный падеж с предлогом *с* для обозначения совместности; творительный падеж с предлогом *за* для обозначения цели; предложный падеж с предлогом *в* и *на* для обозначения места; винительный падеж с предлогом *под* для обозначения места и предлогом *через*; родительный падеж при отрицании у глагола; родительный падеж с предлогом *у* для обозначения принадлежности; родительный падеж с предлогом *без* для обозначения отсутствия или лишения чего-нибудь;

Этапом дальнейшего усвоения морфологической системы является третий этап, приходящийся на возраст детей от 3 до 7 лет. С 3 до 4 лет наблюдается появление родительного падежа с предлогом *до* для обозначения предела [11].

Д.Э. Розенталь указывает на то, что: «Для понимания ребенком и усвоения им морфологической системы языка он должен уметь сопоставлять слова по значению и звучанию, находить их различие, понимать какие изменения происходят в значении слова. Также уметь сравнивать изменения, которые происходят в звучании слова из-за изменений в его значении, выделять элементы, изменяющие значение слов, устанавливать взаимосвязь между оттенком значения или различными грамматическими категориями и частями слов».

Предлоги, входящие в состав служебных слов, появляются после усвоения всех знаменательных частей речи. Однако их появлению

предшествует этап, когда взаимосвязь между словами выражается преимущественно посредством окончаний. Научившись выделять и использовать их в словах, ребенок впоследствии вводит в эту конструкцию и недостающий элемент – предлог, выражая лексико-грамматическое значение.

Можно отметить то, что сначала дети овладевают первообразными (непроизводными) простыми предлогами. Наряду с этим, использование сложных форм вызывают у детей значительные трудности и способствуют появлению в их речи аграмматизмов.

Таким образом, на начальном этапе усвоения грамматической стороны речи ребёнок сначала усваивает наиболее общие, продуктивные правила, немного позже овладевает частными правилами и исключениями из общепринятых норм языка. То есть, происходит: «Дифференциация внутри системы языка всех её компонентов», как отметил А.А. Леонтьев [21].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР

При нормальном ходе речевого развития, к 5-ти годам ребёнок уже активно пользуется сложными предложными конструкциями, у него сформировано правильное звукопроизношение, достаточный объём словарного запаса, он успешно оперирует навыками словоизменения и словообразования, ему доступен фонематический анализ и синтез простых слов. Однако не у всех детей наблюдается гармоничное развитие всех систем языка. Системные нарушения речи проявляются в бедности активного словарного запаса, грамматических ошибках, недостатках произношения и дифференцирования фонем. Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии было дано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше,

Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др. в 1950 – 1960 гг.

Они предложили следующее определение: «Общее недоразвитие речи – сложное речевое нарушение, при котором у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и сохранном интеллекте».

В зависимости от выраженности недоразвития речевой системы Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников описаны 3 уровня речевого развития.

I уровень речевого развития характеризуется отсутствием фразовой речи, такие дети пользуются жестовыми обозначениями, отдельными звукокомплексами, лепетными словами бытового применения. По своему звуковому наполнению лепетная речь состоит как из сходных со словами элементов, так и из совершенно непохожих звуковых сочетаний. Объем пассивного словаря значительно превышает активный. Для выражения своих мыслей дети с ОНР пользуются дифференцированными жестами и выразительной мимикой. Для них характерно, с одной стороны, стремление к осуществлению коммуникации, а с другой – достаточная критичность к своей речи [30]. Названия действий очень часто заменяются названиями предметов: *открывать* – «дей» (*дверь*); *играть в мяч* – просто «мять», а названия предметов в свою очередь могут заменяться названиями действий: *кроватка* – «пать», *самолет* – «йетай». На этом уровне недоразвития речи способность к восприятию и воспроизведению слоговой структуры слова еще не сформирована. Звуковой анализ слова совершенно недоступен ребенку, т.к. сама задача выделения отдельных звуков оказывается для него непонятной.

II уровень речевого развития («начатки общеупотребительной речи») характеризуется появлением в речи искажённых общеупотребительных слов. Дети начинают различать некоторые грамматические формы, в основном это происходит в словах с ударными окончаниями. На этом уровне дети уже

используют в своей речи личные местоимения, изредка предлоги и союзы в элементарных значениях. В основном пользуются перечислением действий, предметов или явлений. Грамматические категории для таких детей не отражают смысловозначительной функции. Формообразование носит произвольный характер, это проявляется в большом количестве грамматических ошибок. Речь достаточно примитивна, отмечается бедность высказываний, слова используются в узком значении. Много ошибок дети допускают в грамматическом оформлении речи, часто предлоги опускаются вообще, при этом существительное употребляется в исходной форме, а союзы и частицы в речи встречаются достаточно редко. Произносительный потенциал довольно низкий, по сравнению с нормой. Наблюдаются недостатки произношения многих звуков различных групп; отмечаются грубые нарушения в передаче слов разного слогового состава, наиболее типично для этого уровня сокращение количества слогов в словах. У детей этого уровня речевого развития отмечается недостаточность фонематического слуха и, следовательно, неготовность к освоению навыков звукового анализа и синтеза.

III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети этого уровня, как правило, вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии близких людей, которые вносят в их речь дополнительные пояснения. Даже те звуки, которые дети умеют изолированно произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно отчетливо. Характерным для этого уровня развития речи является недифференцирование в основном трудных по артикуляции фонем. Вместе с тем на этом этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, выстраивают достаточно сложные предложения с различной связью, при этом допускают незначительные ошибки. Дети обычно уже не затрудняются в назывании существительных, глаголов, прилагательных, наречий, хорошо знакомых им

из жизненного опыта. В устном общении дети стараются не употреблять трудные для них слова и выражения. Несмотря на значительное количественное наполнение словарного запаса, отмечается ряд недочётов лексической системы языка. Дети путаются в назывании предметов и их частей; заменяют профессии названием действий, признаки предметов смешивают между собой; испытывают трудности в использовании родовидовых понятий. Из-за недостаточного развития фонематических процессов у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов.

Т.Б. Филичева в описании такого сложного речевого нарушения, как общее недоразвитие речи выделила IV уровень речевого развития [49]. К нему относятся дети «с неярко выраженными, остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи». В речи детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры и звуконаполняемости слов. Несколько вялая артикуляция, недостаточная внятность и выразительность изложения своих мыслей, оставляют впечатление общей смазанности речи. Незаконченность формирования звуковой стороны речи, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем формирования процессов звукобуквенного анализа и синтеза. При достаточном разнообразии словарного запаса, в нём отсутствуют малоупотребительные слова. Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по ситуации, например, бьёт дерево вместо рубит; в смешении признаков, родовидовых понятий, например, название воробья птицей. Изучение особенностей грамматического оформления речи детей позволяет выявить ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, сложных предлогов (простые предлоги употребляются в верном значении).

Внимание детей с речевым недоразвитием характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей

произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачиваются на понимании условий задания, поиске различных средств и способов в решении задач. По данным О.Н. Усановой и Ю.Ф. Гаркуши [10] стабильность темпа деятельности дошкольников с алалией имеет стремление к угасанию в процессе работы.

Г.Л. Розергарт-Пупко прямо говорит о взаимодействии речи и зрительного предметного восприятия в своем формировании. Она отмечает: «Константность и обобщенность восприятия, с одной стороны, и подвижность зрительных образов с другой, которые формируются и развиваются под влиянием слова» [31]. Исследование зрительного восприятия позволяет сделать выводы о том, что у дошкольников с нарушениями речи данная психическая функция отстает в своем развитии от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета, при этом, простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается от нормы [31].

Нарушения фонематического восприятия отмечаются у всех детей с нарушениями речи, причем наблюдается несомненная связь речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Степень нарушений оптико-пространственного гнозиса также зависит от недостаточности других процессов восприятия, особенно пространственных представлений.

Исследованием мнестической функции (памяти) детей с речевыми нарушениями занимались Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо. Они отмечают, что: «Объем зрительной памяти детей с ОНР практически не отличается от их нормально развивающихся сверстников».

Результаты исследования слуховой памяти у детей с нарушениями речи демонстрируют: слабость удержания вербальных сигналов и неточность их воспроизведения, низкий уровень произвольности и контроля, нарушение узнавания слов, предъявляемых на слух, плохая обучаемость, медленная

ориентировка в условиях задачи и др. (И.Т. Власенко, Г.С. Гуменная, О.Р. Даниленкова, Э.Л. Фигереди, Т.А. Фотекова и др.).

Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта (Т.А. Фотекова, 1993). В.А. Ковшиков, Ю.А. Элькин (1980) изучали состояние операций образного и понятийного мышления у детей с алалией при выполнении заданий, не требующих вербализации речи. Авторы приводят данные о том, что по состоянию образного и понятийного мышления, дети с алалией почти не отличаются от детей с нормальной речью. Исследователи, однако, отмечают, что: «На процесс решения мыслительных задач у таких детей влияет недостаток знаний, нарушение самоорганизации, эмоциональная возбудимость, двигательная расторможенность, отвлекаемость, негативизм (чаще речевой)».

Рассматривая психическое развитие детей с алалией, Е.М. Мастюкова отмечает у них наличие элементарного абстрактного мышления при частом лёгком соскальзывании мыслительных процессов на конкретноситуационный уровень. Отличительными особенностями мышления таких детей Е.М. Мастюкова считает следующие: «недостаточность развития сторон, которые особенно тесно связаны с речевой деятельностью - понятийного мышления и обобщающей функции слова» [22].

В.В. Юртайкин и Л.Н. Ефименкова считают, что: «Дети, у которых нарушена речевая сфера, с трудом усваивают действия наглядно-образного и логического мышления». Авторы связывают этот факт с тем, что при переходе к наглядно-образному мышлению у ребёнка возникает необходимость в символизации, которая позволяет оторваться от конкретного действия с предметом [14].

Исследования В.П. Глухова позволяют сделать выводы об особенностях воображения у детей с общим недоразвитием речи. Дети данной категории по уровню продуктивной деятельности воображения отстают от нормально развивающихся сверстников. В целом для детей с

речевым недоразвитием характерны: недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения.

По данным О.М. Дьяченко, познавательное воображение формируется к 6 годам в связи с пониманием и разделением образа предмета от предмета и обозначению его с помощью слова. Автор в своем исследовании отметил, что: «У детей с речевой патологией низкий уровень развития творческих способностей и бедный словарный запас [13]».

Специалисты С.П.Кондрашов, С.В.Дьякова, О.М. Дьяченко, В.П. Глухов и др. выделяют следующие специфические особенности воображения у детей с ОНР:

- низкая мотивация;
- низкий уровень заинтересованности в познании окружающего мира;
- скудный запас общих знаний;
- «бесцельность» деятельности;
- несформированность операционных действий;
- сложность в создании образов;
- неточность представлений;
- непрочность связей между зрительной и вербальной сферой;
- низкий уровень произвольной регуляции образной сферы.

Таким образом, имеющееся у детей речевое недоразвитие в сочетании с отставанием в развитии высших психических функций создает серьезные препятствия для общения детей с окружающими.

1.3. Особенности формирования навыков употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Описывая характерные особенности детей с общим недоразвитием речи, многие авторы выделяют нарушение лексического и грамматического компонентов как одно из наиболее важных в структуре данной патологии. Несформированность грамматического строя речи проявляется также в неправильном употреблении падежной системы и опускании предлогов в речи.

Н.А. Седых отмечает неправильное употребление детьми с ОНР: родительного падежа, обозначающего место (предлоги *из, около, возле, из-за, из-под*), винительного падежа, обозначающего преодолеваемое пространство (предлог *через*), дательного падежа, обозначающего лицо, к которому направлено движение, и места движения (предлоги *к, по*), предложного падежа для обозначения места (предлоги *в, на*). Дети часто пропускают предлоги или не употребляют их вообще.

Н.С. Жукова отмечает, что: «Характерной чертой употребляемых словесных комбинаций является то, что слова, соединяемые в предложения, не имеют никакой грамматической связи между собой, хотя внешне отдельные словосочетания могут быть похожи на правильно оформленные грамматические построения». Отличительной закономерностью нормального развития детской речи является то, что, усвоив флексийные изменения в словах, ребенок свободно вводит в комбинацию корень+окончание и третий элемент – предлог. Фактически выразить лексико-грамматическое значение можно с помощью трех языковых элементов: предлог + лексическая основа + падежное окончание (предлог+корень+флексия). При нарушениях речи дети не ощущают связи между падежной и флексийной системой. Обычно дети упрощают использование комбинации: предлог – корень – окончание, используя вместо предлогов гласные *а, у, и*. Флексийная система у детей с

недоразвитием речи представляет собой аморфные комбинации, в которой ведущую роль занимает лексическая основа слова [16].

Р.Е. Левина, описывая процесс формирования и развития различных систем языка у детей с ОНР, отмечает, что при формировании навыков употребления предлогов в речи, дети с ОНР, как правило, успешно овладевают навыком использования простых предлогов, обозначающих пространственные отношения, в то время, как обозначение обстоятельственных отношений в речи детей встречается реже [25].

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова считают специфической особенностью речи детей с ОНР их значительную зависимость от лексической семантики [20].

У большинства детей с общим недоразвитием речи отмечаются отклонения в понимании и неправильное употребление предложно-падежных конструкций в синтаксических построениях без учета значения входящих в них слов, их грамматических и последовательности. В речи этой категории детей наблюдаются не только многочисленные ошибки употребления падежных форм, флексийной системы языка родовых и числовых понятий, согласования формы глагола с существительными, но и факт нарушения процесса выбора нужного слова, стойкие затруднения в механизме запуска речи, низкий уровень способности к построению предложений.

У многих детей наблюдаются отклонения при использовании в речи форм И.п. мн.ч. и Р.п. мн. ч. некоторых существительных. Часто допускаются ошибки в употреблении словосочетаний, включающих количественные числительные. Реже наблюдается неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

Подводя итоги анализа литературных источников по проблеме нашего исследования, можно утверждать, что на начальном этапе формирования грамматического строя любой ребенок начинает усваивать наиболее общие, и продуктивные основы формообразования. Позже у ребенка формируется чувство языка, благодаря которому ребенок в состоянии отличить

предложение от набора несвязанных слов, производить словоизменение, определять смысловые взаимоотношения слов в предложении. Овладение данными законами и правилами языка позволяет ребенку правильно моделировать собственное высказывание.

У детей с ОНР формирование грамматического строя речи и в частности предложно-падежных конструкций происходит в той же последовательности, что и у их сверстников с нормативным речевым развитием. Большие трудности наблюдаются при усвоении предложнопадежных конструкций, что проявляется в опускании предлогов, замены предлогов и их недоговаривание. Частыми ошибками у детей с ОНР являются ошибки при склонении имен существительных с предлогами, а также употребление сложных предлогов «из-за», «из-под». Они не всегда понимают смысл этих предлогов и не используют их в самостоятельной речи

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Структура и содержание констатирующего эксперимента

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад города Пенза.

Цель исследования: определить уровень сформированности навыков употребления предлогов у детей 5-6 лет с ОНР (3 и 4 уровень речевого развития).

В исследовании участвовало 18 детей с ОНР (3 и 4 уровень речевого развития), которые составили экспериментальную группу.

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Задания предлагались последовательно, в один день. Нами была изучена предоставленная медицинская и педагогическая документация.

Анализ беседы с детьми показал, что у детей с общим недоразвитием речи запас знаний и представлений об окружающем мире не соответствует возрастной норме. У них отмечается скудный словарный запас, наличие аграмматизмов в речи, недостатки произношения и несформированность фонематических процессов.

Диагностика уровня речевого развития проводилась по методике О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой. Логопедическое обследование детей было дополнено 8 заданиями, по авторским методикам О.Е. Громовой, Н.П. Рудаковой, Т.П. Бессоновой и О.Е. Грибовой с целью выявления особенностей употребления предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с ОНР. Методика «Прячем игрушку» (О.Е. Громова)

Первое задание

Цель: изучить понимание и активное использование детьми простых предлогов (*в, на, за, под, из, с, у, по, к, над*).

Оборудование: игрушки – зайка, машинка, коробка.

Инструкция: Ребёнку предлагают выполнить ряд действий и ответить на вопросы. «Спрячь зайку в машинку. Куда спрятал зайку? Достань зайку. Откуда достал зайку? Посади зайку на машинку. Куда посадил зайку? Возьми зайку. Откуда взял зайку? Спрячь зайку за машинку. Куда спрятал зайку? Спрячь зайку под стол. Куда спрятал зайку? Посади зайку у коробки. Где сидит заяка? Заяка идёт по коробке. Где идёт заяка? Заяка бежит к машинке. Куда бежит заяка? Заяка подпрыгнул высоко-высоко над машинкой. Где находится заяка?»

Оценка результатов: Задание оценивалось от 0 до 2 баллов.

2 балла – задание выполняется правильно, самостоятельно;

1 балл – ребенок путает некоторые предлоги, задание выполняется после стимулирующей помощи, допускаются ошибки;

0 баллов – задание не выполняется даже с помощью, ребенок не может выразить пространственное отношение с помощью предлогов.

Второе задание

Цель: изучить понимание и активное использование детьми сложных предлогов (*между, из-за, из-под, около, перед, через*).

Оборудование: игрушки – заяка, две машинки.

Инструкция: Ребенку предлагают выполнить ряд действий и ответить на вопросы. «Спрячь зайку между машинками. Куда спрятал зайку? Спрячь зайку за машинку. Откуда выглядывает заяка?» Спрячь зайку под машинку. Куда спрятал зайку? Достань зайку. Откуда достал зайку? Посади зайку около машинки. Где сидит заяка? Посади зайку перед машинкой. Где сидит заяка? Заяка перепрыгивает через машинку. Что делает заяка?»

Оценка результатов: Задание оценивалось от 0 до 2 баллов.

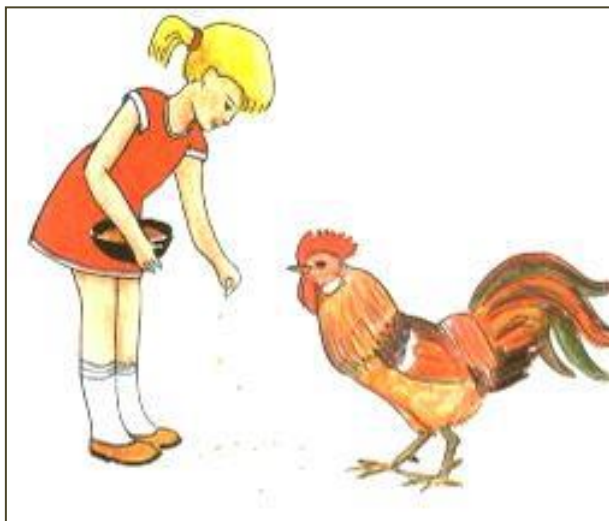
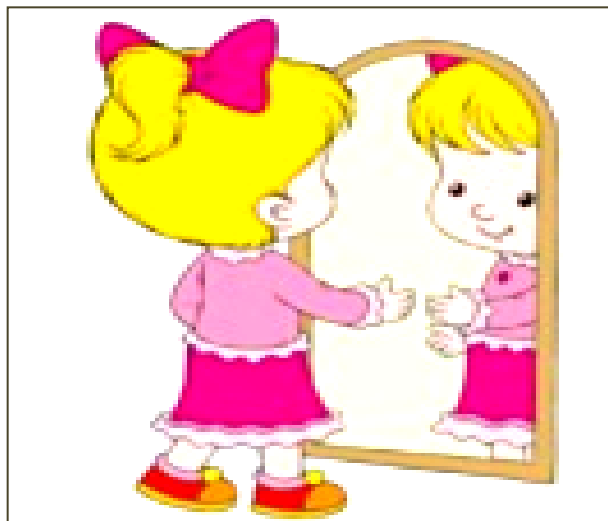
Методика «Кто? Что? Сколько?» (Н.П. Рудакова)

Третье задание

Цель: выявить умение ребенка употреблять имена существительные в разных падежах.

Оборудование: сюжетные картинки.

Инструкция: Ребенку предлагаются картинки, изображающие определенные ситуации: девочка сыплет зерно петуху, девочка смотрится в зеркало, стол накрыт скатертью. «Рассмотри картинки и ответь на вопросы: чем накрыт стол? Кто сыплет зерно? Кому девочка сыплет зерно? Куда смотрится девочка?



Оценка результатов: Задание оценивалось от 0 до 3 баллов

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 обучаемость, немногочисленные ошибки;

1 балл – непонимание или частичное понимание условия, отказ выполнять задание самостоятельно, длительное выполнение с большим количеством проб, многочисленные специфические ошибки.

Четвёртое задание

Цель: выявить умение ребенка употреблять имена существительные в форме родительного падежа множественного числа.

Оборудование: картинки, слова в исходной форме

Инструкция: Ребенку предлагаются картинки и слова в именительном падеже: сумка, блюдце, ложка, вишня, яблоня, нога, ведро. «Ответь на вопрос: много чего? В саду много чего?»



Оценка результатов: Задание оценивалось от 0 до 3 баллов.

Методика «Где право? Где лево?» (Н.П. Рудакова)

Пятое задание

Цель: выявить уровень развития оптико-пространственной ориентировки.

Оборудование: набор картинок, на которых предметы изображены в разных положениях. Наглядный материал представлен в Приложении 1.

Инструкция: «покажи картинку, где предмет находится: «внизу –верху», «спереди – сзади», «внутри – снаружи», движущийся «назад – вперед», «вверх – вниз», «вправо – влево», «направо – налево», «под», «за», «около», «над».

Оценка результатов: Задание оценивалось от 0 до 3 баллов.

Методика «Добавь слова» (Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой.)

Цель: выявить умение правильного употребления предложно-падежных конструкций.

Шестое задание

Оборудование: карточки с записью предложений, в которых пропущены предлоги.

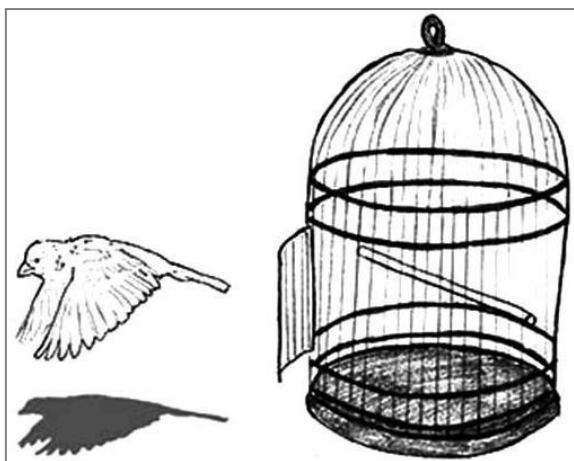
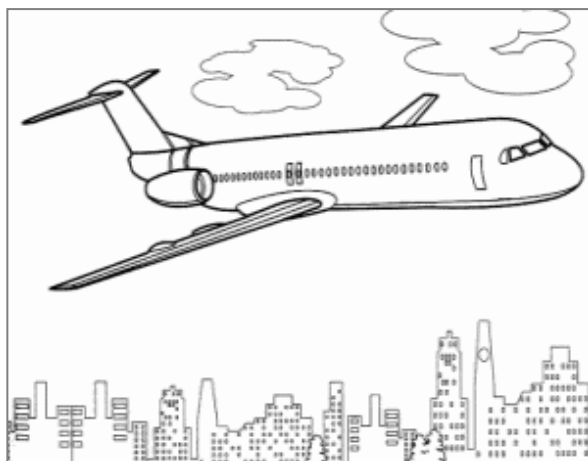
Инструкция: «Вставь в предложение нужный предлог: «Книга лежит ... столе»; «Чайки летят ... водой»; «Гол забили ... ворота», «Лампа висит ... столом», «Мама садится ... автобус».

Оценка результатов: Задание оценивалось от 0 до 3 баллов.

Седьмое задание

Оборудование: карточки с записью предложений, в которых пропущены существительные, сюжетные картинки.

Инструкция: «Вставь в предложение пропущенное слово: «Птица выпорхнула из ...»; «Самолет пролетел над ...»; «Тетрадь положили на ...», «Собака спит в ...», «Дорожка идет от ... до ...».



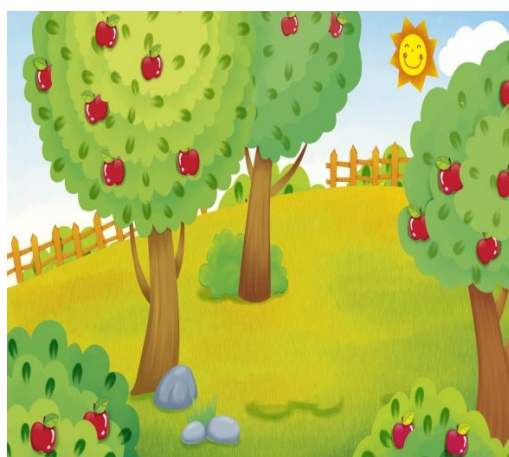
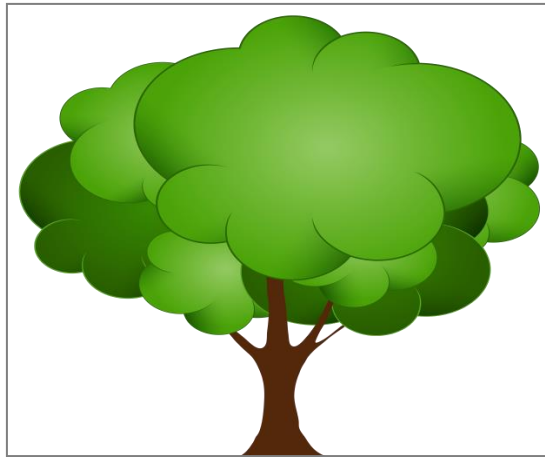
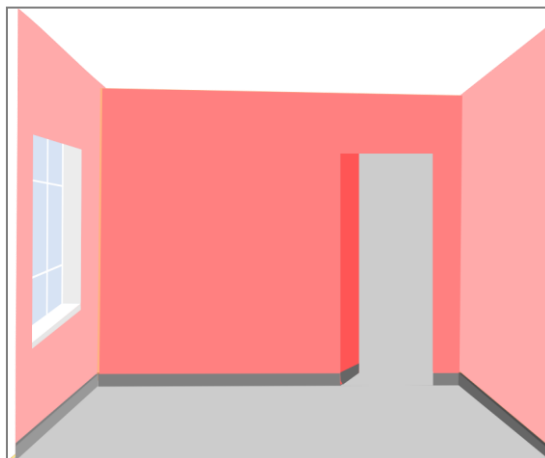


Оценка результатов: Задание оценивалось от 0 до 3 баллов.

Восьмое задание

Оборудование: картинки.

Инструкция: «Послушай пары слов и подумай, почему я назвала их вместе? («ведро – лейка», «конверт – письмо», «дерево – сад», «ковер – стена»). «Посмотри на картинки и придумай предложение». Исходные модели фраз: «Ведро стоит около лейки»; «Письмо лежит в конверте»; «Дерево растет в саду»; «Ковер висит на стене».



Оценка результатов: Задание оценивалось от 0 до 3 баллов.

Суммарная оценка всех заданий позволяет определить уровень сформированности навыков употребления предложно-падежных конструкций:

22-20 баллов – высокий уровень сформированности навыков употребления предложно-падежных конструкций: четкое понимание предлогов, правильное употребление пространственных предлогов,

выражение отношений с помощью предлогов, соответствие падежных окончаний с используемыми предлогами.

19-17 баллов – средний уровень сформированности навыков употребления предложно-падежных конструкций: отсутствие и непонимание сложных 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.

16-0 баллов – низкий уровень сформированности навыков употребления предложно-падежных конструкций: пропуск и отсутствие понимания простых предлогов, смешение окончаний различных падежей, опущение флексий, неумение правильно передавать падежные окончания слов с предлогом, несформированность предложного управления.

2.2. Анализ полученных результатов исследования

Количественный анализ представлен в таблице.

Таблица

***Сводные данные результатов выполнения заданий и определение
уровня сформированности навыка использования предложно-падежных
конструкций детей***

И.Ф. ребёнка	Зад.1	Зад.2	Зад.3	Зад.4	Зад.5	Зад.6	Зад.7	Зад.8	Баллы	Уровень
П.Г.	2	2	3	2	2	2	3	3	19	Средний
В.А.	2	1	2	2	1	3	3	2	16	Низкий
У.Х.	1	0	3	1	2	2	2	1	12	Низкий
Д.П.	2	1	3	1	2	2	2	1	14	Низкий
Р.М.	2	2	2	2	2	3	3	2	18	Средний
У.А.	2	0	3	1	2	2	2	1	13	Низкий
С.С.	2	0	3	3	2	2	2	1	15	Низкий
А.П.	2	1	3	2	2	3	3	3	19	Средний
У.Л.	2	1	3	3	2	3	3	2	19	Средний
Д.Б.	2	0	3	3	3	2	1	1	15	Низкий
М.А.	2	1	3	3	2	3	3	2	19	Средний
А.С.	2	0	3	1	2	2	2	1	13	Низкий
А.У.	2	1	3	1	2	2	2	2	15	Низкий
М.Н.	2	0	3	2	1	2	2	3	15	Низкий
К.А.	1	1	3	2	2	2	3	3	17	Средний
М.А.1	2	1	3	3	3	2	3	1	18	Средний
А.С.	2	1	3	2	2	2	3	3	18	Средний
М.А.2	2	1	3	1	2	3	3	3	18	Средний

Первое задание направлено на изучение понимания и активного использования детьми простых предлогов (*в, на, за, под, из, с, у, по, к, над*).

С данным заданием полностью и самостоятельно справились 16 детей (88%) экспериментальной группы. Они правильно выполняли задание,

самостоятельно манипулируя предметами и отвечая на поставленные вопросы.

2 детей (12%) экспериментальной группы испытывали трудности при выполнении задания. У них наблюдались ошибки в употреблении предлога *над*, задание выполняли после стимулирующей помощи и демонстрационных действий.

Не справившихся с данным заданием детей не выявлено.

Второе задание направлено на изучение понимания и активного использования детьми сложных предлогов (*между, из-за, из-под, около, перед, через*).

Данное задание полностью и самостоятельно выполнили 3 детей (17%) экспериментальной группы. Эти дети правильно определили местонахождение предмета, относительно другого предмета.

9 детей (50%) группы испытывали трудности при выполнении задания. Они допускали ошибки в употреблении предлога *между*, а также предлогов *из-за, из-под*, заменяя на простой предлог *из*. Задание выполняли после стимулирующей помощи и демонстрационных действий.

6 детей (33%) не справились с данным заданием. Они испытывали значительные трудности при словесном воспроизведении сложных предлогов.

Цель третьего задания – выявить умение ребенка употреблять имена существительные в разных падежах.

С данным заданием самостоятельно справились 16 детей (89%) экспериментальной группы. Дети показали высокие результаты при работе со зрительным материалом. Они верно ответили на поставленные вопросы, используя предлоги, там, где это необходимо.

2 детей (11%) экспериментальной группы испытывали трудности при выполнении задания. Например, на вопрос: «чем накрыт стол?» – отвечали словом «*простыня*» или «*ткань*» в именительном падеже. Возможно, это

связано с предыдущим опытом ребёнка, так как такой ответ дали дети из одной семьи.

Не справившихся с данным заданием детей не выявлено.

Цель четвёртого задания – выявить умение ребенка употреблять имена существительные в форме родительного падежа множественного числа.

Данное задание полностью и самостоятельно выполнили 4 детей (22%) группы. Они безошибочно ответили на все вопросы, используя нужную падежную форму. Дети показали хорошие результаты в освоении флексийной системы языка.

8 детей (45%) экспериментальной группы испытывали трудности при выполнении задания. При образовании существительных в форме родительного падежа множественного числа употребляли слова в уменьшительно-ласкательном значении, например, вместо словосочетания «много вишен» – употребляли «много вишенок». У многих детей встречались ошибки в словах «блюдце – блюдцев, ведро – вёдров, яблоня – яблоней».

6 детей (33%) группы не справились с данным заданием. Они допустили значительное количество ошибок (больше 3) при образовании даже форм множественного числа именительного падежа.

Цель пятого задания – выявить уровень развития оптико-пространственной ориентировки.

Данное задание полностью и самостоятельно выполнили 2 детей (11%) группы. Эти дети быстро, правильно и без ошибок по словесной инструкции указали на предметы.

14 детей (78%) экспериментальной группы испытывали трудности при выполнении задания. Они путались при нахождении предмета, который находится, например, слева или справа от другого предмета, вверху или внизу. У некоторых детей наблюдается несформированность навыка определения правой-левой руки.

2 детей (11%) группы не справились с данным заданием. Они допустили значительное количество ошибок (больше 4).

Цель шестого задания – выявить умение правильного употребления предложно-падежных конструкций.

Данное задание самостоятельно выполнили 6 детей (14%) группы. Они правильно употребили все предлоги в предложениях.

12 детей (86%) испытывали трудности при выполнении задания. У них наблюдались некоторые ошибки в использовании предлогов, возможно, связанные с употреблением в речи устойчивых фраз, противоположных предложениям из задания. Так, например, были дети, которые в предложение «мама садится ... автобус» вставили предлог *на*. В предложение «чайки летят ... водой» некоторые дети с ходу вставили предлог *под*.

Цель седьмого задания – выявить умение правильного употребления предложно-падежных конструкций.

Данное задание самостоятельно выполнили 10 детей (55%). Они правильно использовали предложную форму с учётом предложенного предлога.

7 детей (40%) экспериментальной группы испытывали трудности при выполнении задания. У них наблюдались ошибки в употреблении падежных форм в предложениях «птица выпорхнула из ...», «дорожка идет от ... до ...», а также они в некоторых случаях опускали предлоги.

1 ребёнок (5%) не справился с данным заданием. Он не смог выбрать правильную падежную форму во многих случаях и опускал в своей речи употребление предлога.

Цель восьмого задания – выявить умение правильного употребления предложно-падежных конструкций.

Данное задание самостоятельно выполнили 6 детей (33%) экспериментальной группы. Они адекватно установили связь между словами и составили правильные предложения.

5 детей (28%) экспериментальной группы испытывали трудности при выполнении задания. Некоторые дети неадекватно установили связь между словами, некоторые испытывали трудности при составлении предложения.

7 детей (7%) не справились с данным заданием. Они не смогли правильно составить предложение, возможно, это связано с бедностью лексикона.

Результаты выполнения всех заданий фиксировались и подвергались анализу. Для подсчета суммарного балла и определения уровня сформированности навыка использования предложно-падежных конструкций детей составлена таблица 1, где отражен результат выполнения каждого задания. После подсчета суммарного балла и определения уровня сформированности навыка использования предложно-падежных конструкций, проведен сравнительный анализ, который представлен на рисунке 1.

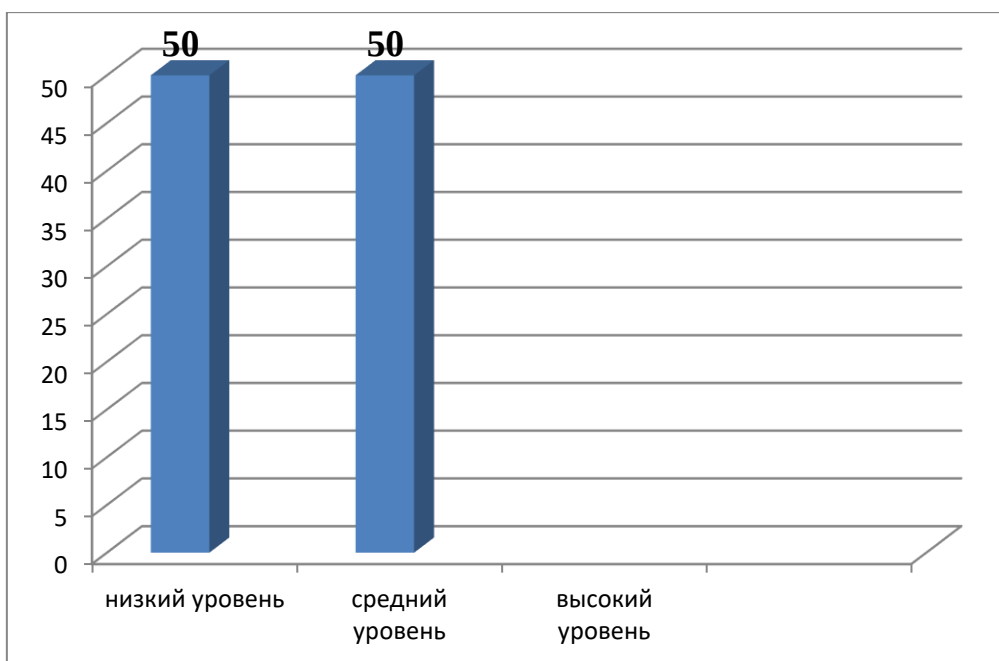


Рис. 1. Уровень сформированности навыка использования предложно-падежных конструкций на констатирующем этапе

Таким образом, исследование показало:

При выполнении заданий детьми экспериментальной группы детей с высоким уровнем развития навыков не выявлено, 50% показали средний уровень развития навыков, 50% – низкий уровень развития навыков.

У детей экспериментальной группы существенные затруднения возникали при употреблении сложных предлогов, а также при продуцировании предложений. Отмечались пропуски предлогов в свободной речи, неправильное употребление падежных форм.

Таким образом, анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что по уровню сформированности навыка использования предложно-падежных конструкций дети дошкольного возраста с ОНР отстают от своих сверстников с нормальным речевым развитием.

ГЛАВА III. ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ ПРАВИЛЬНОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ В ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ

3.1. Содержание коррекционно-развивающей работы над предложно-падежными конструкциями у детей 5-6 лет с ОНР

Целенаправленное формирование грамматически правильной речи имеет важнейшее значение в общей системе логопедической работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи. Наличие у детей вторичных отклонений в формировании высших психических процессов создает дополнительные затруднения в овладении выразительной связной речью.

Мы провели обучающий эксперимент целью, которого являлось обучение дошкольников с ОНР навыкам употребления предлогов.

Система работы по формированию предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР осуществлялась в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических категорий и понятий, произношения, обучения грамоте и развития связной речи.

Реализация основной цели коррекционно-развивающей работы по формированию навыков употребления предложно-падежных конструкций осуществлялась по следующим направлениям:

- уточнение понимания предлогов в речи;
- закрепление правильного употребления предлогов в самостоятельной речи;
- дифференциация значений предлогов.

Коррекционно-развивающая работа опиралась на следующие принципы:

Комплексность.

Логопедическая работа охватывает все компоненты речевой системы (грамматический строй речи, лексика, фонематические функции, звукопроизношение).

Максимальная опора на различные анализаторы.

В работу над предложно-падежными конструкциями должны быть вовлечены зрительный, слуховой, кинестетический анализатор и др.

Учет зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому).

Процесс обучения должен осуществляться постепенно, с учетом уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью взрослого.

Постепенное усложнение речевого материала.

Коррекционно-развивающая работа строится поэтапно, учебный материал подбирается с учетом принципа обучения «от простого к сложному».

Системность.

Коррекционно-развивающая работа при исправлении нарушений употребления детьми с ОНР предложно-падежных конструкций предполагает использование системы методов и приемов, направленных на преодоление данного вида нарушения.

Учет симптоматики и степени выраженности нарушения.

При коррекционно-развивающей работе следует учитывать степень выраженности и характер ошибок при употреблении предлогов в падежных конструкциях.

Онтогенетический принцип.

Последовательность изучения предлогов на коррекционно-развивающих занятиях должна учитывать последовательность их появления в речевом онтогенезе.

Принцип ведущей деятельности.

С учетом ведущей деятельности детей дошкольного возраста задания предлагались детям в игровой форме.

В коррекционно-развивающей работе по формированию предложно-падежных конструкций мы использовали практический, наглядный, словесный методы.

Основной формой коррекционно-развивающей работы по формированию предложно-падежных конструкций являлись занятия, которые могут быть фронтальными, подгрупповыми и индивидуальными.

На логопедических занятиях по формированию лексико-грамматических категорий и понятий основными задачами были:

- развитие понимания речи;
- расширение и уточнение словарного запаса;
- формирование грамматических средств языка;
- знакомство с грамматическим значением предлогов.

На занятиях по обучению грамоте основная задача – это:

- обозначение предлогов в графической схеме;
- печатание предложений с использованием предлогов.

На занятиях по развитию связной речи предложно-падежные конструкции должны быть включены в активную речевую деятельность детей с ОНР.

Методика работы по развитию навыков использования предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР освещена в ряде научных и научно-методических трудов по логопедии. Это работы Н.Д. Давыдовой, Е.В. Ковайкиной, Е.В. Новиковой, Н.П. Рудаковой, Н.В. Соколовой, Т.А. Ткаченко, О.С. Яцель и многих других авторов.

Все авторы включают в систему работы над предложно-падежными конструкциями этап по формированию понимания значения предлогов и этап активного использования предлогов. Все этапы сопровождаются демонстрационными действиями и ярким картинным материалом. Исследование показало, что обучение старших дошкольников с ОНР по традиционным методикам эффективно в том случае, если занятия насыщены игровыми технологиями и разнообразием дидактического материала. В

противном случае интерес к занятию быстро угасает и у ребёнка формируется эффект отторжения.

Мы включали в логопедические занятия упражнения с предложными конструкциями, т.к. при обучении детей становится важным усвоение более сложных морфологических закономерностей.

Поскольку предлоги связаны с основными формами косвенных падежей, знакомство с ними мы проводили на материале словосочетаний и несложных фраз. Один и тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения. Исходя из этого, при проведении логопедической работы уточняли и разграничивали различные значения одного и того же предлога.

Работа над предлогами проводилась поэтапно. Помимо нарушений семантической организации в использовании предложных конструкций, также наблюдались неточности в употреблении флексийной системы слов. В связи с этим мы проводили коррекционно-развивающую работу, как над усвоением значения предлогов, так и согласование его с окончаниями слов.

Конечно же, сначала проводится изолированная работа с отдельными предлогами, обозначающими место действия. Затем следует дифференцировать значения нескольких предлогов (например, *в, на, над*). Кроме того, мы часто используем именно эту группу в самостоятельной речи, поэтому на занятиях легко моделируются ситуации использования предлогов в процессе наглядных манипуляций.

Мы предлагали детям множество вариативных игровых моментов, которые могут использоваться на разных этапах коррекционно-развивающей работы.

Ниже представлены некоторые игровые моменты, которые мы использовали в коррекционно-развивающей работе над предложно-падежными конструкциями.

Например, задание, над усвоением предлогов, обозначающих некоторые пространственные отношения:

1. Логопед дает ребёнку «усеченное» задание:

– Положи треугольничек ... стол, а цветочек ... стул.

И спрашивает:

– Понятно, что нужно сделать? А теперь послушай ещё раз: положи треугольничек **на** стол, а цветочек **под** стул.

– Одинаковые или разные действия с предметами нужно выполнить?

Чем они отличаются?

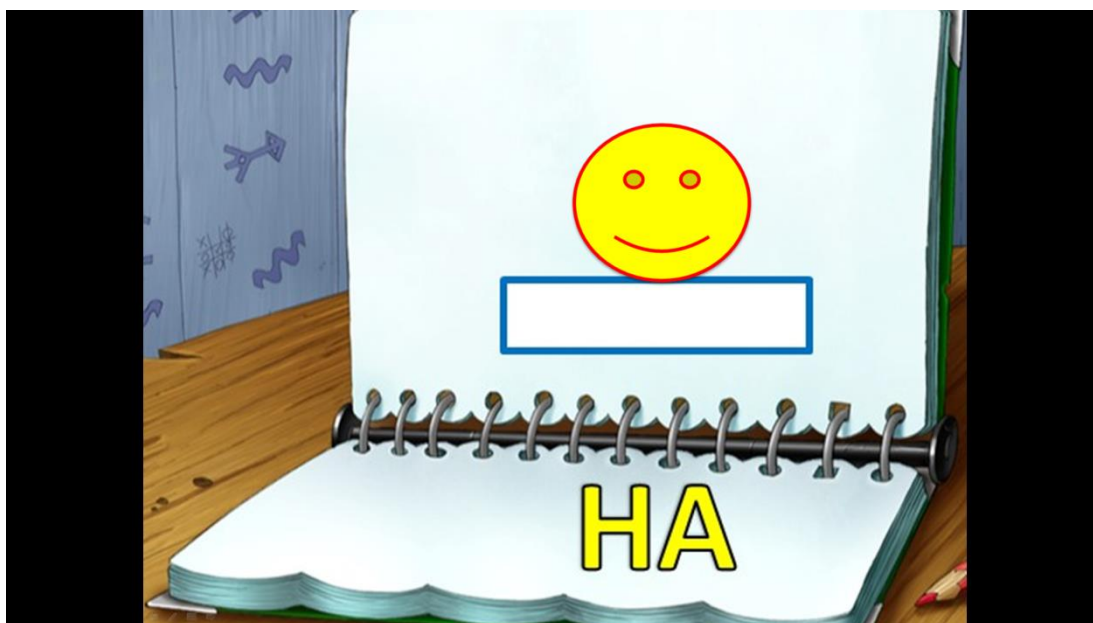
Таким образом, учили детей вслушиваться в вербальную инструкцию, удерживать в памяти её последовательность.

2. В ряду различных предлогов надо выделить, например, предлог ПОД. Услышав его, например, в ряду: *на, из, под, над, к, по, до*, ребенок должен хлопнуть в ладоши. На этом этапе происходит ориентация на признаки звукового образа предлога. То есть происходит работа по слуховой дифференциации предлогов без опоры на семантику.

3. Затем детям предлагается задание на понимание обобщенного значения предлогов. Например, предлог НА: Ваза стоит на столе. А где ещё может стоять ваза? (На полу, на полке и т.д.).

При этом логопеду следует голосом выделять предлог и изменяемое окончание: поставить **на** стол, **под** стол, стоит **на** столе, **под** столом.

После обучающего момента в занятия обязательно включаются упражнения на закрепление правильного и сознательного употребления в речи предложно-падежных конструкций, т.е. составление предложений по демонстрации или по аналогии. Широко используются при этом подстановочные упражнения, детям нужно вставить пропущенный предлог.



4. Игра «Бросайка».

Вариации игры обусловлены различными целями и могут применяться на разных этапах логоработы. Например, логопед бросает кубик детям, на гранях которого изображены схемы предлогов, и детям предлагается придумать предложение. Другой вариант, логопед называет любой предлог, а ребёнку нужно выбрать подходящую картинку со схемой.

5. Игра «История» (Составление рассказа по графической схеме).

На доске выставляется ряд различных схем предлогов. Логопед предлагает детям по данному ряду составить рассказ на произвольную тему.

Например, детям предлагается следующая последовательность картинок:



Тема: «Как Миша поехал в лес на велосипеде»

Пример рассказа: «Миша решил поехать **в** лес собирать грибы и ягоды. Он взял велосипед и отправился в путь. **На** лесной полянке он увидел множество красивых цветов. Он подошёл ближе **к** ярко-жёлтому лютику, чтобы понюхать его. В траве **между** лютиком и земляникой он увидел большой белый гриб».

6. Игра «Какое это блюдо?».

Логопед задаёт детям вопрос, а дети отвечают полным предложением, выделяя голосом предлог *ИЗ*.

«Какая каша из... (гречки, пшена...)? – Из гречки каша гречневая».

«Какой суп из... (фасоли, гороха, свеклы, грибов, овощей)? – Из фасоли суп фасолевый».

«Какое варенье из... (малины, вишни, абрикосов...)?».

«Какой сок из... (моркови, груши, тыквы)?».

7. Игра «Где что растёт?», «Где что покупают?», «Где что хранится?».

На доске картинки с изображением овощей, фруктов, деревьев, травы, пшеницы, клюквы и др. Логопед говорит: «Растения сбежали со своих мест и заблудились. Помогите им вернуться на свои места туда, где они растут. Где растут овощи? (Овощи растут **на** или **в** огороде).

Аналогичным образом проводятся игры «Где что покупают?» (лекарство, хлеб, газеты, молоко и т.д.), «Где что хранится?» (посуда, одежда, ручки и т.д.).

8. Игра «Кто где живёт?»

Эту игру можно включать в занятия по темам: Дикие животные, Насекомые, Домашние животные.

Логопед задаёт вопрос: «Кто где живёт?», а дети подбирают пары картинок и отвечают полным предложением.

- Лиса живёт в норе.
- Медведь живёт в берлоге.
- Белка живёт в дупле.
- Волк живёт в логове.
- Собака живёт в конуре.
- Муравей живёт в муравейнике.
- Пчела живёт в улье. и т.д.

9. Игра «Что без чего».

Детям предъявляются картинки с изображением предметов, которые надо починить, зашить, у которых чего-то не хватает. Логопед задает вопрос: «Что без чего?».

- Стул без ножки.
- Стул без спинки.
- Кастрюля без ручки.
- Платье без рукава.
- Кофта без пуговиц.
- Ботинки без шнурков.
- Машина без колеса.
- Шуба без воротника.
- Чайник без носика.
- Расческа без зубчиков.
- Грузовик без фары. и т.д.

Использование в коррекционно-развивающей работе с детьми ИКТ-технологий для повышения эффективности в приобретении новых навыков уже научно обосновано. Существует сайт Мерсибо, на котором представлены

интерактивные игры для детей дошкольного и школьного возраста. В разделе грамматика также представлены игры на формирование предложно-падежных конструкций. Ниже приведём описание некоторых из них.

1. Игра «Рюкзак туриста».

Целью этой игры является понимание словесной инструкции. Детям анимированный персонаж предлагает, например, убрать клубок, который сбоку шкафа (в рюкзак) или из рюкзака поставить ведро за шкаф и другие различные инструкции с применением разных предлогов.



2. Игра «Бежит-лежит».

Эту игру мы адаптировали под наши коррекционно-развивающие задачи. Детям предлагались анимированные картинки, где персонаж изображен в разных позициях. Например, серия с зайкой. 1 картинка – зайка с морковкой, 2 картинка – зайка стучит лапками по пню, 3 картинка – зайка прыгает на травке и 4 картинка – зайка закрыл лапками мордочку.



3. Конструктор картинок.

С помощью этой функции логопед может сам создавать сюжетные картинки с учётом целей определённого этапа.



О.С. Яцель предлагает подробную программу, в которую входят конспекты 24-х фронтальных занятий, рассчитанных на два года обучения (в старшей и подготовительной к школе группе) и демонстрационный материал для занятий [52]. Контрольно-проверочные занятия, по изученному материалу проводятся в конце года.

В старшей группе детей учат:

- понимать значение простых предлогов;
- правильно использовать в речи предлоги с существительными и прилагательными;
- дифференцировать простые предлоги;
- составлять с ними предложения по демонстрации действий, по сюжетным и предметным картинкам, по схеме предлога и предложенным словам.



На занятиях в старшей группе вместо термина «предлог» логопед использует термин «маленькое слово».

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

- понимать значение сложных предлогов;
- правильно употреблять их с существительными и прилагательными;
- дифференцировать предлоги;
- анализировать предложения с предлогом (определять количество слов в предложении, какой по счёту предлог и т.д.);
- составлять схему предложения с предлогом в схеме.

На занятиях в подготовительной группе логопед знакомит детей с термином «предлог». Большое внимание на всех занятиях уделяется демонстрации действий, прослушиванию детьми правильного произнесения педагогом предлогов и окончаний существительных, громко и чётко выделенных интонационно. Количество предлагаемых занятий может быть увеличено в зависимости от освоения учебного материала детьми. Дальнейшее закрепление материала проводится на индивидуальных занятиях.

При освоении падежных форм Е.В. Новикова предлагает рассматривать предлоги, группируя их по смыслу [23]. Такая подача материала эффективна даже в тех случаях, когда речь идет об индивидуальных трудностях в обучении детей.

1-я группа – предлоги *в, из*;

2-я группа – предлоги *до, к, от*;

3-я группа – предлоги *для, без*;

4-я группа – предлоги *над, под*;

5-я группа – предлоги *из, за, из-за*;

6-я группа – предлоги *из, под, из-под*;

7-я группа – предлоги *на, по, с (со)*;

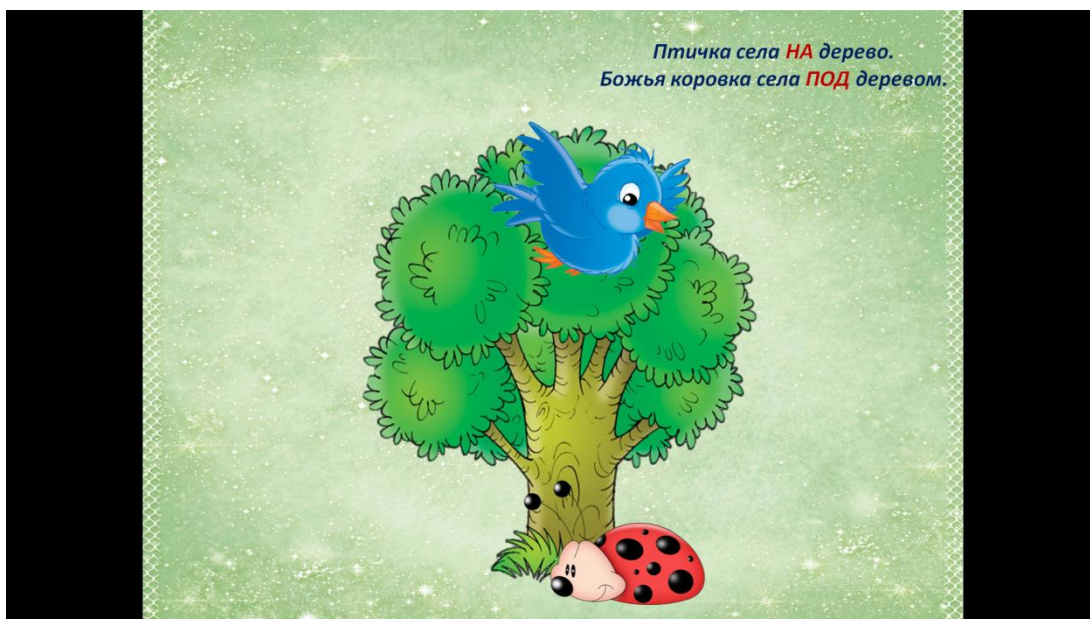
8-я группа – предлоги *через, сквозь, между*;

9-я группа – предлоги *перед, вокруг*;

10-я группа – предлоги *у, около, возле*;

11-я группа – предлоги *про, о, об (обо)*.

При работе с каждой выделенной группой сначала раскрывается значение предлога с опорой на наглядный материал (схема). Затем ребёнку предлагают проговорить предложение с предлогом и выделить голосом сам предлог и окончание существительного. Сначала это проводится с опорой на картинки, а затем на основе вербального материала.





После знакомства со значением предлога и выразительным выделением его в предложении ребёнка обучают вставлять пропущенный предлог в предложении. Этот этап проводился на основе вербального материала, однако если у ребёнка возникают трудности при работе с предложениями, то допускалось использование картинок или демонстрационных действий.

Помимо этих обучающих уроков, в программу были включены дополнительные задания по дифференциации различных предлогов. Например, для разграничения значений предлогов *к* и *от*, детям предлагалось поработать с приставками глаголов. Обращалось внимание, что предлог *к* употребляется с приставками *под-* и *подо-*, а предлог *от* с приставками *от-* и *ото-*. Таким образом, у ребёнка формировалась связь между префиксальной частью слова и предлогом.

Также в работу были включены задания по словесному творчеству детей с использованием предложно-падежных конструкций. Ребёнку нужно было придумать предложение, включающее в свою структуру, заданный логопедом предлог. Это задание вызывало определённые трудности у детей с ОНР, поэтому требует высоких способностей.

С целью закрепления материала мы включали самостоятельную работу, которая проводилась после отработки всех групп предлогов.

После усвоения значений предлогов, дифференциации их между собой и закрепления в самостоятельной речи, мы предлагали материал по усвоению других грамматических категорий. В работу над существительными включались задания на усвоение категории рода и одушевлённости. Цель – обратить внимание детей на вариативность окончаний слов в зависимости от этих грамматических категорий.

Далее мы знакомили детей с категорией склонения, обращая внимание на падежное окончание. На этом этапе детей учили задавать вопросы к одушевлённым и неодушевлённым словам, к словам женского, мужского и среднего рода. При этом обращалось внимание на тождественные вопросы и окончания разных падежей.

После сложной работы над освоением падежной системы дети изучали множественное число существительных. Задания были разбиты на группы по принципу родовой принадлежности и обращалось внимание на варианты окончаний. Также происходил разбор слов, которые употребляются только в форме множественного числа.

Дальше детей обучали согласованию падежных форм с предложной системой. Здесь предлагались слова-помощники для облегчения усвоения материала, представлены отдельные занятия по согласованию каждого предлога с каждым падежом и дифференциация падежей.

По такому же принципу происходила работа над прилагательными и местоимениями.

Таким образом, осознанное употребление предложно-падежных конструкций способствует развитию у детей с ОНР языкового чутья. Детей учили освоить пространственные представления, понять сложные грамматические конструкции предложений, что поможет подготовить детей с ОНР переходу на начальный уровень общего образования.

3.2. Анализ полученных результатов контрольного исследования

В конце обучающего эксперимента мы провели контрольное изучение эффективности проведенной нами работы. Дошкольникам предлагались задания аналогичные констатирующему этапу.

Анализируя полученные результаты, мы отметили следующее:

Первое задание направлено на изучение понимания и активного использования детьми простых предлогов (*в, на, за, под, из, с, у, по, к, над*).

С данным заданием полностью и самостоятельно справились все дети (100%) группы. Они правильно выполняли задание, самостоятельно манипулируя предметами и отвечая на поставленные вопросы (рис. 2).

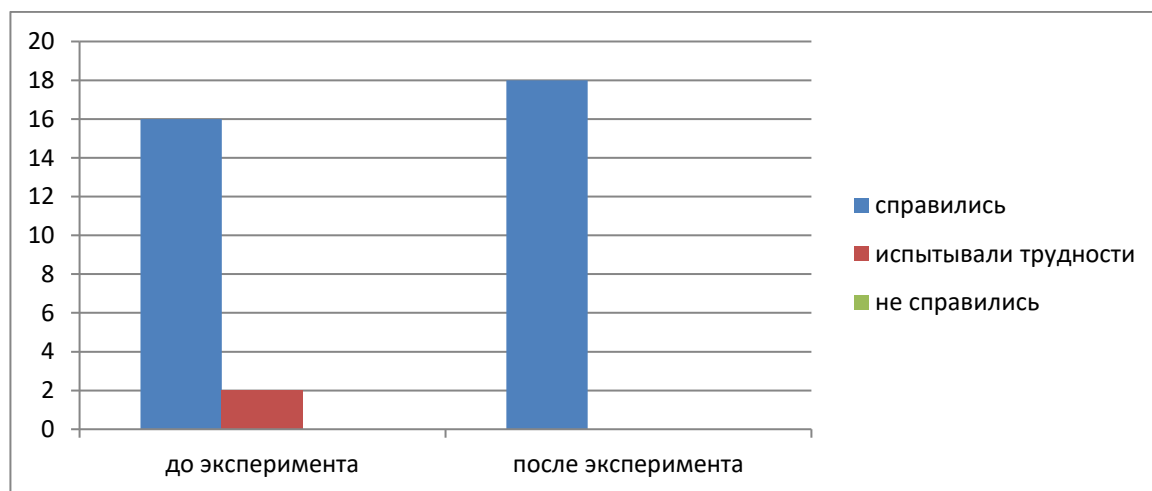


Рис. 2. Сравнительные результаты понимания простых предлогов, выражающих пространственные взаимоотношения двух предметов детьми до и после эксперимента (задание 1)

Второе задание направлено на изучение понимания и активного использования детьми сложных предлогов (*между, из-за, из-под, около, перед, через*).

Данное задание полностью и самостоятельно выполнили 12 детей (67%) экспериментальной группы. Эти дети правильно определили местонахождение предмета, относительно другого предмета (рис. 3).

6 детей (33%) группы испытывали трудности при выполнении задания. Они допускали ошибки в употреблении предлога *между*, а также предлогов

из-за, из-под, заменяя на простой предлог *из*. Задание выполняли после стимулирующей помощи и демонстрационных действий.

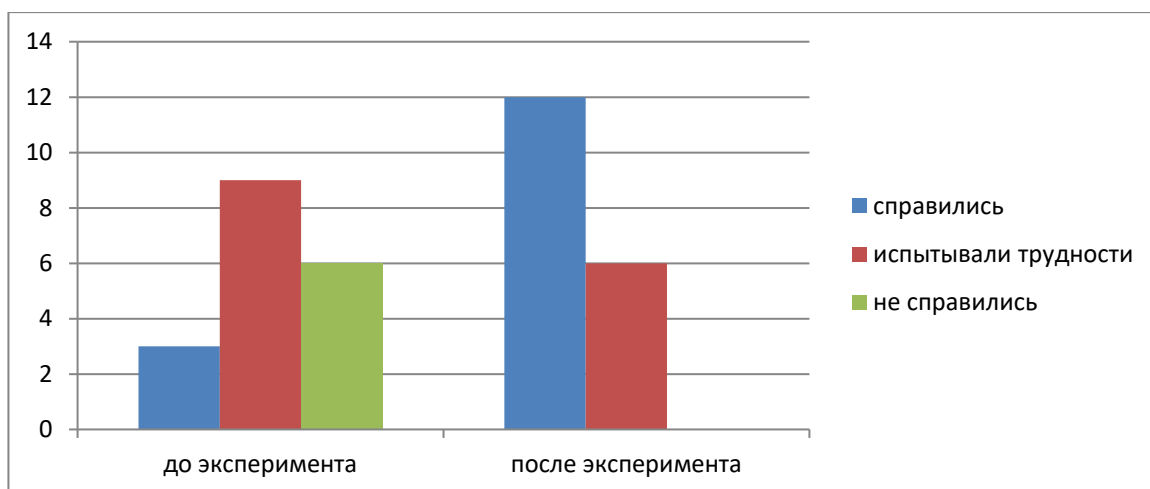


Рис. 3. Сравнительные результаты понимания сложных предлогов, выражающих пространственные взаимоотношения двух предметов детьми до и после эксперимента (задание 2)

Цель третьего задания – выявить умение ребенка употреблять имена существительные в разных падежах.

С данным заданием самостоятельно справились все дети (100%) группы. Дети показали высокие результаты при работе со зрительным материалом. Они верно ответили на поставленные вопросы, используя предлоги, там, где это необходимо (рис. 4).

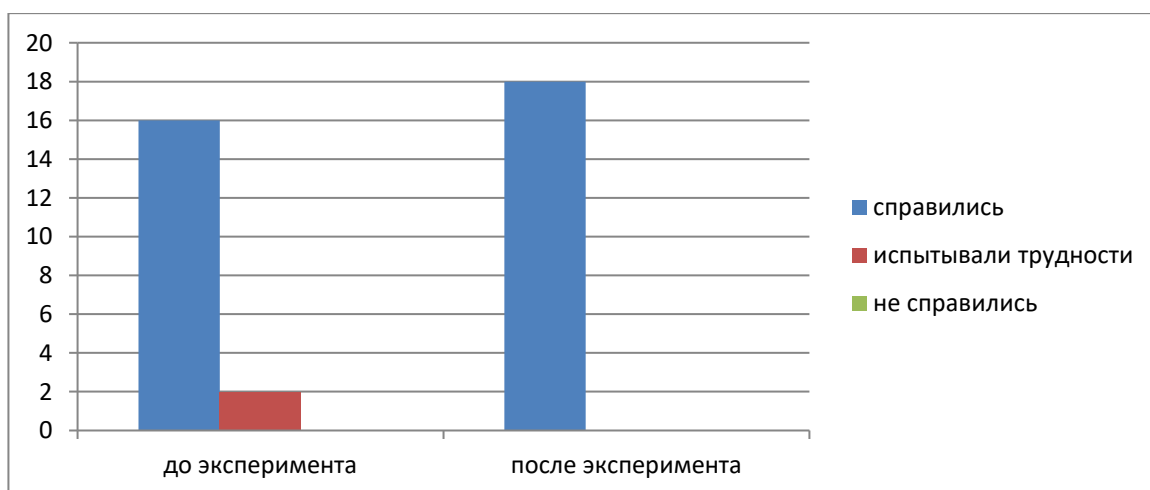


Рис. 4. Сравнительные результаты выявления умений употреблять имена существительные в разных падежах детьми до и после эксперимента (задание 3)

Цель четвёртого задания – выявить умение ребенка употреблять имена существительные в форме родительного падежа множественного числа.

Данное задание полностью и самостоятельно выполнили 12 детей (67%) группы. Они безошибочно ответили на все вопросы, используя нужную падежную форму. Дети показали хорошие результаты в освоении флексийной системы языка (рис. 5).

6 детей (33%) испытывали трудности при выполнении задания. При образовании существительных в форме родительного падежа множественного числа употребляли слова в уменьшительно-ласкательном значении, например, вместо словосочетания «много окон» – употребляли «много окошек».

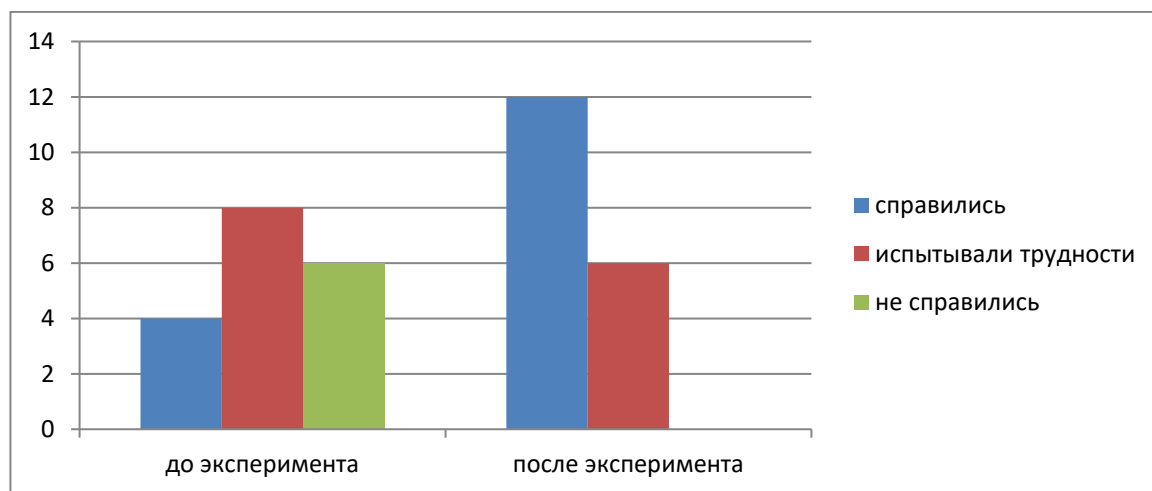


Рис. 5. Сравнительные результаты выявления умений употреблять имена существительные в разных падежах детьми до и после эксперимента (задание 4)

Цель пятого задания – выявить уровень развития оптико-пространственной ориентировки.

Данное задание полностью и самостоятельно выполнили 16 детей (89%) группы. Эти дети быстро, правильно и без ошибок по словесной инструкции указали на предметы (рис. 6).

2 детей (11%) продолжали испытывать трудности при выполнении задания. Они путались при нахождении предмета, который находится, слева или справа от другого предмета. У этих детей наблюдается несформированность навыка определения правой-левой руки.

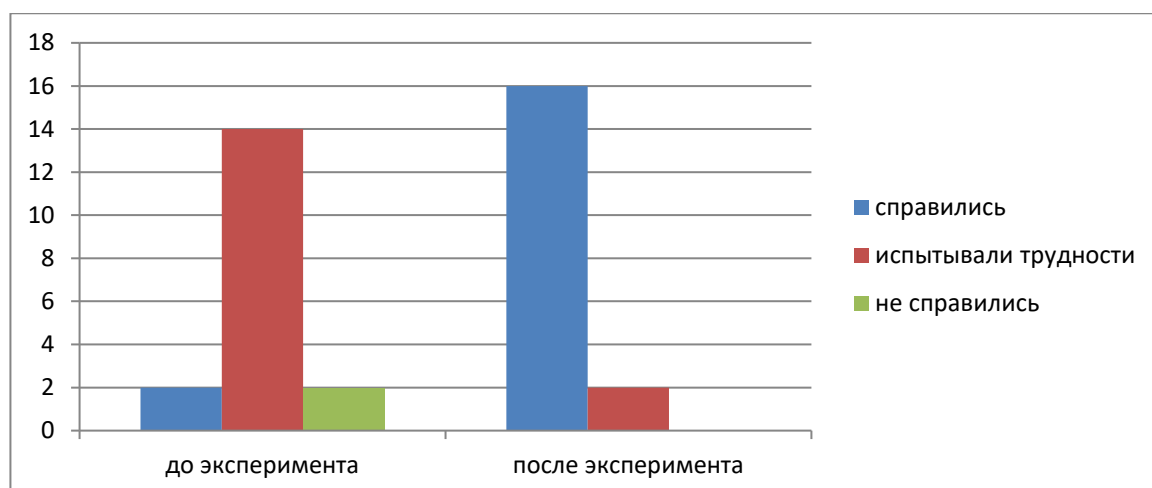


Рис. 6. Сравнительные результаты выявления уровня развития оптико-пространственной ориентировки детьми до и после эксперимента (задание 5)

Цель шестого задания – выявить умение правильного употребления предложно-падежных конструкций.

Данное задание самостоятельно выполнили все 18 детей (100%) группы. Они правильно употребили все предлоги в предложениях.

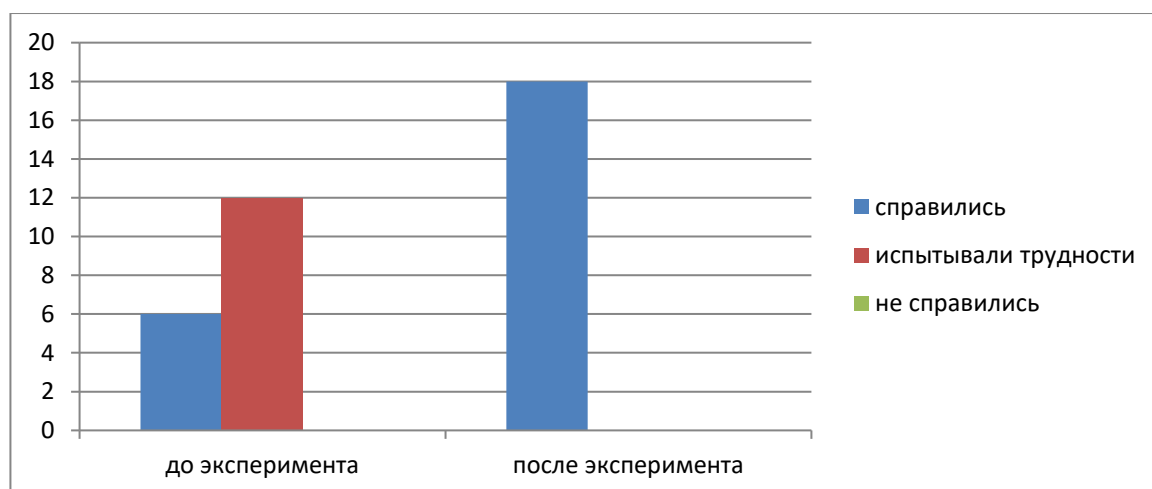


Рис. 7. Сравнительные результаты выявления умений вставить в предложение подходящий по смыслу предлог детьми до и после эксперимента (задание 6)

Цель седьмого задания – выявить умение правильного употребления предложно-падежных конструкций.

Данное задание самостоятельно выполнили 17 детей (95%). Они правильно использовали предложную форму с учётом предложенного предлога (рис. 8).

1 ребенок (5%) испытывал трудности при выполнении задания. Наблюдались ошибки в употреблении падежных форм в предложении «дорожка идет от ... до ...».

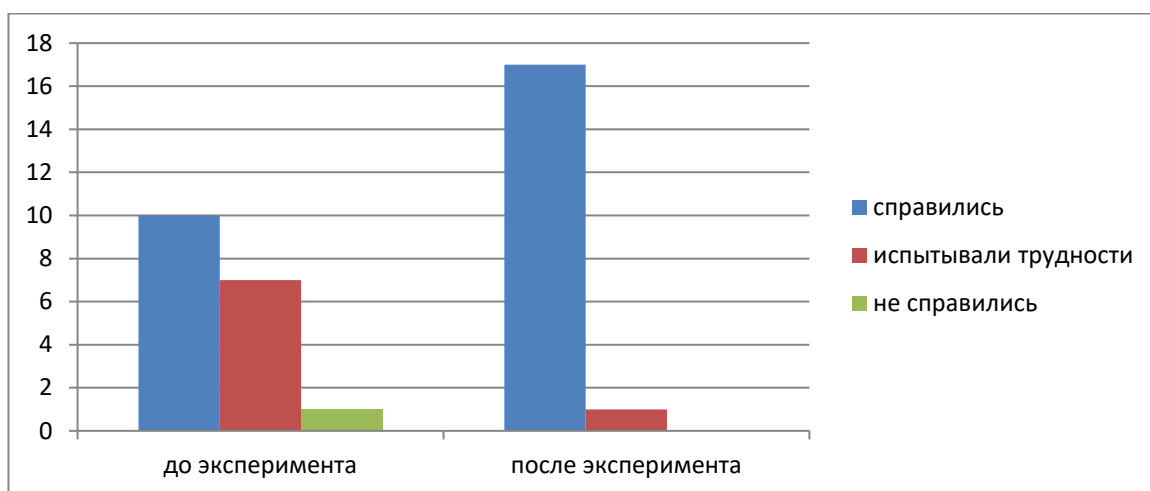


Рис. 8. Сравнительные результаты выявления умений вставить в предложение подходящий по смыслу предлог детьми до и после эксперимента (задание 7)

Цель восьмого задания – выявить умение правильного употребления предложно-падежных конструкций.

Данное задание самостоятельно выполнили 10 детей (55%). Они адекватно установили связь между словами и составили правильные предложения (рис. 9).

8 детей (45%) испытывали трудности при выполнении задания. Некоторые дети неадекватно установили связь между словами, некоторые испытывали трудности при составлении предложения.

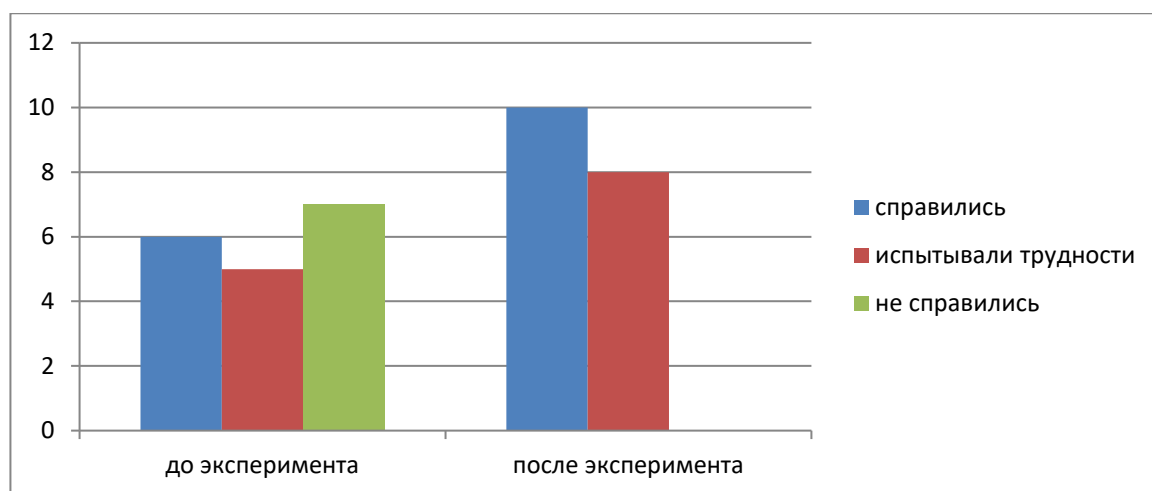


Рис. 9. Сравнительные результаты выявления умений правильного употребления предложно-падежных конструкций детьми до и после эксперимента (задание 8)

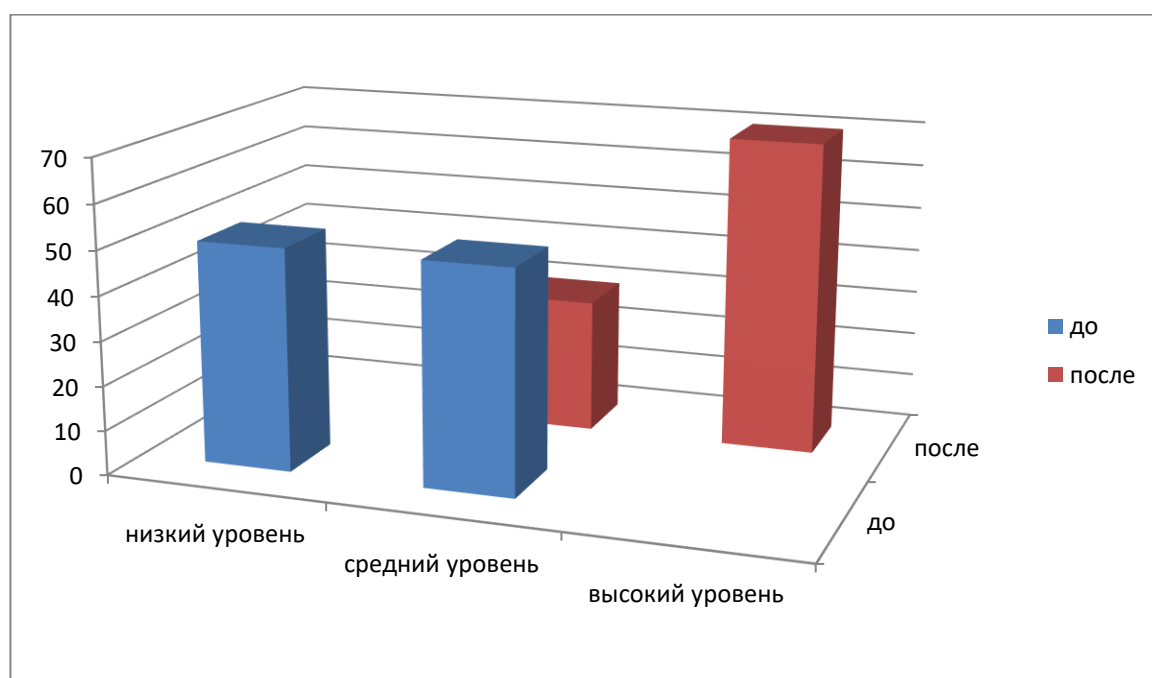


Рис. 10. Сравнительные показатели уровня сформированности навыка использования предложно-падежных конструкций до и после эксперимента

Таким образом, контрольное исследование показало:

При выполнении заданий детьми группы 70% детей демонстрировали высокий уровень развития навыков, 30% – средний уровень развития навыков, детей с низким уровнем развития навыков не выявлено.

Дети самостоятельно справлялись с заданиями, изредка пользовались стимулирующей помощью. Что говорит об эффективности нашей работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение специальной литературы по проблеме употребления в речи детей с ОНР предložно-падежных конструкций, позволяет сделать вывод о том, что это поэтапный процесс освоения материала от простого к сложному, который включен в систему лексико-грамматического обучения. Грамматика, являясь одной из главенствующих систем в речевом развитии, позволяет детям правильно выстраивать свою речь для эффективного понимания окружающими. Успешное овладение грамматическим строем позволяет в полной мере выражать коммуникативную и познавательную функцию речи, что в конечном итоге отражается на развитии мыслительной деятельности.

Довольно распространенным видом нарушения средств общения является общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом. При недоразвитии речи нарушены или отстают от нормы основные компоненты речевой системы: лексический, грамматический и фонетический. Формирование и развитие всех языковых систем происходит поэтапно, последовательно и во взаимосвязи между собой. На начальном этапе усвоения грамматической стороны речи ребёнок сначала усваивает наиболее общие правила, затем овладевает исключениями из общепринятых норм языка. То есть, происходит дифференциация внутри системы языка всех её компонентов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод, что навык правильного употребления предložно-падежных конструкций при ОНР формируется посредством специального обучения.

С целью выявления особенностей употребления предložно-падежных конструкций нами был организован и проведен констатирующий эксперимент. Дети с общим недоразвитием речи по результатам обследования показали неоднородные результаты.

У детей старшего дошкольного ОНР отмечаются трудности в понимании контекста употребления предložно-падежных конструкций,

неправильное употребление предложной системы в различных падежах, пропуски предлогов и падежных окончаний, замены одного предлога или падежа другими.

Половина обследуемых детей показала средний уровень сформированности навыка употребления предложно-падежных конструкций, а другая половина продемонстрировала низкий уровень, однако многие из них находятся на верхней границе.

Экспериментальное исследование выявило не только количественные и качественные отличия в формировании предложно-падежных конструкций, но и специфические особенности усвоения навыков словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи (3 и 4 уровень речевого развития).

Своевременная и целенаправленная коррекционно-развивающая работа по формированию навыков употребления предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с ОНР является одним из важнейших условий их речевого развития и подготовки к школе. А проблема поиска новых технологий коррекционной работы не теряет своей актуальности и предполагает возможность проведения дальнейших исследований.

Нами предложена система работы по формированию предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР.

Работа по формированию и развитию грамматической компетенции, а именно навыков употребления предлогов, должна осуществляться в процессе развития импрессивной речи, обогащении и уточнении словарного запаса, формирования грамматических категорий и понятий, произношения, обучения грамоте и развития связной речи.

Коррекционно-развивающие занятия строились с учётом возрастных, психофизических особенностей детей с ОНР. В реализации основной цели коррекционно-развивающей работы соблюдались основные принципы обучения по разным направлениям.

- уточнение понимания предлогов в речи;

- закрепление правильного употребления предлогов в самостоятельной речи;
- дифференциация значений предлогов.

Мы привели примеры игр, направленных на обучение детей с ОНР навыкам употребления предлогов.

Контрольный эксперимент, который проводился по завершению коррекционно-развивающей работы, показал ее эффективность.

Дети стали допускать меньше ошибок при употреблении сложных предлогов и при продуцировании предложений. Дети стали меньше пропускать и заменять предлоги, что говорит о том, что предложенная нами система работы, принесла свои положительные результаты.

Таким образом, задачи, которые мы поставили перед началом работы, нами решены. Цель достигнута и гипотеза подтверждена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович, З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 127 с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Академия, 2012. – 400 с.
3. Арушанова, А.Г. Грамматические игры и упражнения / А.Г. Арушанова, Г.М. Николайчук. // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 3. – С.7-11.
4. Афанасьева, Е.А. Овладение пространственными представлениями основа усвоения предложно-падежных конструкций детьми с тяжелыми нарушениями речи / Е.А. Афанасьева, М.Ф. Фомичева. – М.: МГПУ, 2008. – 393 с.
5. Безрукова, О.А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. – М.: Русская Речь, 2010. – 147 с.
6. Бородич, А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2014. – 255 с.
7. Валгина, Н.С. Современный русский язык: учеб. пособие для вузов / Н.С. Валгина [и др.] ; под общ. ред. Н.С. Валгиной. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2011. – 528 с.
8. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г.А. Волкова. [Электронный ресурс]: – СПб., 1993. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/6/0415/>
9. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для вузов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, А.М. Мастюкова. – М., 1989. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-2.shtml

10. Гаркуша, Ю.Ф. Особенности общения детей с недоразвитием речи // Ребенок. Выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под общ.ред. Ю.Ф.Гаркуши. – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 256 с.
11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. [Электронный ресурс]: – М., 1961. – Режим доступа: https://vk.com/wall204499715_55
12. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
13. Дьяченко, О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольников // Вопросы психологии – 1988. – № 6. – С. 24-29.
14. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. [Электронный ресурс]: – М., 1990, – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0383/1_0383-1.shtml
15. Жукова, Н.С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. [Электронный ресурс]: – М., 1973. – Режим доступа: https://vk.com/wall-33723051_25657
16. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2016. – 320 с.
17. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. [Электронный ресурс]: – М., 1998. – Режим доступа: https://vk.com/wall-118760192_5200
18. Ковайкина, Е.В. Преодоление трудностей в овладении предложными конструкциями детьми с общим недоразвитием речи / Е.В. Ковайкина. – М.: Астрель, 2007. – 80 с.
19. Короткова, А.В., Дроздова, Е.Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи третьего уровня // Логопед. – 2004. – № 12. – С. 54-60.

20. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, В.И. Серебрякова. [Электронный ресурс]: – СПб., 1999. – Режим доступа: https://elenalogoped.ucoz.net/korrekcija_obshhego_nedorazvitiya_rechi.pdf
21. Леонтьев, А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А. Леонтьев. [Электронный ресурс]: – М., 1969. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/4/0285/index.shtml>
22. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. [Электронный ресурс]: – М., 2003. – Режим доступа: <https://sdo.mgaps.ru/books/K6/M2/file/6.pdf>
23. Новикова, Е.В. Логопедические пособия по предложно-падежным конструкциям / Е.В. Новикова. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 65 с.
24. Новикова, Е.В. Секреты предлогов и падежей: Учебно-практическое пособие / Е.В. Новикова. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 178 с.
25. Основы теории и практики логопедии // Под ред. Р.Е. Левиной. [Электронный ресурс]: – М.: 2009. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/4/0286/index.shtml>
26. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
27. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / Поваляева М.А. – Ростов н/Д., Феникс, 2010. – 448 с.
28. Правдина, О.В. Логопедия / О.В. Правдина. [Электронный ресурс]: – М., 1973. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0001/index.shtml>
29. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Ж.В. Антипова, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. / Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Ин-т общегуманитар. исследований, 2017. – 286 с.

30. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова, О.Г. Приходько. – М.: Русская Речь, 2016. – 84 с.
31. Розенгарт-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г.Л. Розенгарт-Пупко. [Электронный ресурс]: – М., 1963. – Режим доступа: https://vk.com/wall-163908593_8
32. Рудакова, Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дис. канд. пед. наук. – Москва, 2005, – 188 с.
33. Рудакова, Н.П. Особенности усвоения предложно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с ОНР // Логопед. – 2004. – № 3. – С. 71-78.
34. Селиверстов, В.И. Игры в логопедической работе с детьми / В.И. Селиверстов. – М.: Педагогика, 1984. – 320 с.
35. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду: Занятия с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи: Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л.Н. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 134 с.
36. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи: Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л.Н. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 141 с.
37. Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ – 2010» – март-апрель 2010 г. // Сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 348 с.
38. Современный русский язык / Под ред. Лекант П.А., Клобукова Е.В., Маркеловой Т.В., Мониной Т.С., Самсонова Н.Б. – М.: Педагогика, 2001. – 420 с.

39. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин. [Электронный ресурс]: – М., 1979. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0265/index.shtml>

40. Спирова, Л.Ф. Обследование лексического и грамматического строя речи // Методы обследования нарушений речи у детей. – М.: Педагогика. 1982. – 178 с.

41. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирова. [Электронный ресурс]: – М., 1980. – Режим доступа: https://vk.com/wall-96666299_1174

42. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с ОНР и нормально развитой речью / Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигереди // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. – М.: Просвещение, 1991. – 78 с.

43. Ткаченко, Т.А. Лексико-грамматические представления: формирование и развитие: Метод. руководство для проведения упражнений / Т.А. Ткаченко. – М.: Книголюб, 2007. – 53 с.

44. Ткаченко, Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений: Сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками. – М.: Гном и Д, 2003. – 201 с.

45. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Педагогика, 2004. – 239 с.

46. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Издательство Института психотерапии: Институт дошкольного воспитания и семейного образования РАО, 2001. – 237 с.

47. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: учебное пособие для студентов пед ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. [Электронный ресурс]: – М., 1989. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0032/index.shtml>

48. Филичева, Т.Б. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. [Электронный ресурс]: – М.: Просвещение, 2016. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008996249>

49. Филичева, Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1999. –250 с.

50. Шаховская, С.Н. Обследование детей с нарушениями речи в условиях медико-педагогических комиссий / С.Н. Шаховская, Б.И. Шостак. // Речевые расстройства у детей и методы их устранения: сб. научных трудов. – М.: МГПИ, 1978. – С. 156-162.

51. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками. / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А.Зими́на. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

52. Яцель, О.С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи: Конспекты занятий по обучению детей с ОНР в старшей и подготовительной группах / О.С. Яцель. – М.: Гном и Д, 2005. – 74 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное (дефектологическое)
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
«11» октября 2023 г., протокол №2
Корчагина Л.Н.



Задание

По выпускной квалификационной работе Будановой Алёны Юрьевны

1. Тема работы «Обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи навыкам употребления предлогов»

Утверждена приказом по Университету «12» октября 2023 г. № 1029/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «05» ноября 2024 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования – выявить особенности употребления предложно-падежных конструкций и разработать систему коррекционной работы по их формированию у дошкольников с ОНР.

Объект исследования: процесс формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: коррекционно-логопедическая работа по развитию в речи предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Проанализировать психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Выявить особенности предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР в ходе констатирующего эксперимента.

3. Разработать систему коррекционно-логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР и апробировать ее в ходе обучающего эксперимента.

4. Проверить эффективность проведенной работы в ходе контрольного эксперимента.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме исследования.	Июль-август 2023	
2.	Выявить особенности предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2023	
3.	Разработать систему коррекционно-логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР	Октябрь 2023-март 2024	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2024	

6. Дата выдачи задания «06» июня 2023 г.

Руководитель _____

(подпись)

Задание принял к исполнению _____

(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Обучение детей дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи навыкам употребления предлогов»
студентки 5 курса заочной формы обучения
Направление подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Будановой Алёны Юрьевны

Тема выпускной квалификационной работы Алёны Юрьевны Будановой посвящена актуальной проблеме выявления особенностей употребления предложно-падежных конструкций дошкольниками с ОНР и разработки системы коррекционной работы по их формированию на логопедических занятиях. Студентка проявила заинтересованность при выборе темы выпускной квалификационной работы и поддерживала интерес к выбранной проблеме на протяжении написания работы.

В работе рассмотрены особенности развития детей дошкольного возраста с речевым недоразвитием и возможности логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у детей данной категории с использованием игр, заданий, упражнений, что соответствует заявленной теме.

Студентка самостоятельно подготовила и провела констатирующее и контрольное исследование особенностей употребления предложно-падежных конструкций детьми дошкольного возраста и проанализировала полученные данные.

При подборе экспериментального материала студенткой были учтены типологические, возрастные, речевые особенности детей, принимавших участие в исследовании, что позволило получить хорошие результаты при проведении контрольного эксперимента.

При написании работы А. Ю. Буданова проявила себя как грамотный специалист, способный применить новые и традиционные методики в своей работе.

Работа соответствует требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам, заслуживает положительной оценки и достойна представления к защите.

Руководитель ВКР
кандидат психологических наук
доцент кафедры «Дошкольное
и дефектологическое образование»



Н.Л. Морозова

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

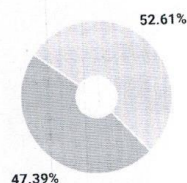
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Буданова Алена Юрьевна
Самоцитирование
рассчитано для: Буданова Алена Юрьевна
Название работы: Буданова А.Ю. Обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи навыкам
употребления предлогов
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	47.39%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	52.61%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 03.06.2024



Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.3-55

Патенты СССР, РФ, СНГ; Переводные заимствования*; Медицина; IEEE; Перефразирования по коллекции IEEE; Коллекция НБУ; Перефразирования по Интернету (EN); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Диссертации НББ; ИПС Адилет; СМИ России и СНГ; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Публикации eLIBRARY; Переводные заимствования IEEE; Переводные заимствования (RuEn); Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; СПС ГАРАНТ: аналитика; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Перефразирования по СПС

Работу проверил: Морозова Наталья Львовна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 3.06.24



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Наглядный материал к заданию 5

