

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ  
С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
заочной формы обучения, группы 02021353  
Леоновой Инны Николаевны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Карачевцева И.Н.

**БЕЛГОРОД 2018**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1. Развитие навыка использования предложных конструкций в онтогенезе.....	7
1.2. Психо – речевые особенности дошкольников с общим недоразвитием речи.....	14
1.3. Анализ методических приемов по формированию предложных конструкций.....	22
ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ. ....	29
2.1. Организация экспериментального исследования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи.....	29
2.2. Методические рекомендации по формированию предложных конструкций с пространственным значением для детей с общим недоразвитием речи.....	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ. ....	44
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	46
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	52

## ВВЕДЕНИЕ

Пространственные отношения в речи определяются с помощью предлогов, предложных конструкций. Психологической основой формирования высказывания с пространственным значением является процесс восприятия пространства (восприятия местоположения предметов, взаимоположения предметов в пространстве, направления движения предмета в пространстве). В речи результаты этого процесса отражаются через использование предложно-падежных конструкций существительных с пространственным значением.

Актуальность рассмотрения вопроса об изучении предложных конструкций с пространственным значением дошкольников с общим недоразвитием речи обусловлена рядом причин психолого-педагогического характера. Проблема формирования предлогов у детей с общим недоразвитием речи вызвана, вторичным нарушением ориентировки в пространстве, в связи с этим дети не усваивают лексику с пространственным значением, фонематическая недостаточность не позволяет распознать предлоги в речи окружающих людей.

**Актуальность проблемы** в том, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются грубые нарушения грамматического строя, связанные с отсутствием или с неправильным использованием предлогов с пространственным значением. Процесс формирования предложных конструкций с пространственным значением у детей с общим недоразвитием речи очень сложен, из-за специфического характера их речевого недостатка.

**Теоретико-методической основой** исследования являлись работы психологов, таких как В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Семаго Н.Я., Семаго Н.Н. исследовавших проблемы развития пространственных представлений детей. Теория развивающего обучения Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др., а также исследования, посвященные развитию и обучению дошкольников с общим недоразвитием речи (Левина Р.Е., Филичева Т.Б, Чиркина Г.В. и др.).

Исследования таких ученых как Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и многих других, указывают на своеобразие овладения детьми с общим недоразвитием речи грамматическим строем речи. Свообразие проявляется в замедленном темпе усвоения грамматических категорий, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, в искажении общей картины речевого развития.

Проблема усвоения детьми с общим недоразвитием речи отдельных разделов грамматики является менее изученной. В своих работах среди морфологических аграмматизмов при общем недоразвитии речи Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина выделяют неправильное употребление предложных конструкций в устной и письменной речи детей.

Решение данной проблемы связано с обновлением методических систем, учитывающих разнообразность контингента детей с нарушениями речи и ведущие тенденции обновления содержания образования.

**Проблема исследования** заключается в совершенствовании коррекционно-педагогической работы по формированию навыков использования предложных конструкций с пространственным значением старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

**Целью исследования** является совершенствование методики формирования предложных конструкций с пространственным значением у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Объектом исследования** являются процесс формирования предложных конструкций с пространственным значением у дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития.

**Предметом исследования** является система упражнений, направленная на формирование предложных конструкций с пространственным значением у дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития.

**Гипотезой исследования** является утверждение о том, что у детей с ОНР недостаточно сформированы предложные конструкции с пространственным

значением. Формирование предложных конструкций с пространственным значением требует индивидуализированного и поэтапного коррекционного воздействия и должно быть реализовано в различных видах деятельности детей с использованием принципов комплексного подхода и наглядности.

**Задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по данной теме.
2. Изучить пространственные представления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, в ходе экспериментального исследования.
3. Разработать методические рекомендации по данной теме.

**Методы исследования:**

1. Теоретический анализ психолого-педагогической, лингвистической, методической литературы по теме исследования.
2. Метод констатирующего эксперимента.
3. Интерпретация анализа полученных данных, формирование выводов.
4. Разработка методических рекомендаций по данной теме.

**Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующей направленности п. Томаровка Яковлевского района Белгородской области» в подготовительной к школе группы детей с нарушениями речи и в подготовительной группе детей с нормой.**

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Во введении обосновывается актуальность исследования, определяются цели, задачи и методы исследования.

В первой главе дается обзор данных теоретической, лингвистической и методической литературы по проблемам развития речи в норме и при общем недоразвитии речи, по проблемам формирования предложных конструкций с пространственным значением у дошкольников с нормальным речевым развитием и при ОНР.

Во второй главе приводятся результаты экспериментального изучения пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития, анализ этих результатов, а также методические рекомендации.

В заключении подводится итог экспериментальной работы, делаются соответствующие выводы.

# ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕММ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Развитие навыка использования предложных конструкций в онтогенезе

Пространственные представления — представления, в которых находят отражение пространственные отношения предметов (величина, форма, месторасположение, движение). Уровень обобщенности и схематизации пространственного образа зависит как от самих предметов, как и от задач деятельности, которая реализуется индивидом и в которой используются общественно выработанные средства пространственного анализа (рисунки, схемы, карты) (47).

Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью, и представляет собой важнейшее свойство человеческой психики (29). В многочисленных философских, психолого-педагогических исследованиях раскрывается исключительная роль освоения предметного и социального пространства в построении ребенком целостной картины мира, осознании своего места в нем. Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и таким образом, является составной частью процесса социализации. Гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве (23). Изучавшие пространственные представления и ориентировку в пространстве исследователи установили, что их несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками. Развитие

пространственных представлений ребенка начинается с первых месяцев жизни и является важнейшим показателем его умственного и сенсомоторного развития(30).

Слежение за движением предмета в пространстве развивается сначала в горизонтальном направлении от ребенка, затем в результате длительных упражнений ребенок приучается следить за движением предмета и в вертикальном направлении, что расширяет его кругозор, стимулирует его собственные движения к предмету. Постепенно движение объекта и самого ребенка уже начинает совместно развивать сенсорные механизмы(43).

В первые месяцы жизни ребенок играет со своими ручками и ножками, как с любым посторонним предметом. Собственное пространство тела ощущается ребенком только у полости рта и по мере формирования произвольных движений постепенно расширяется. Целостная схема тела складывается не сразу. Установлено, что первые движения ребенка двусторонни (билатеральны). Односторонние (несимметричные) движения наблюдаются лишь спустя много недель после рождения. Пока не начнет функционировать пирамидный путь, ребенок, двигая рукой в пределах своего зрительного поля, не обращает на нее внимания. Но как только происходит соединение поля зрения и поля действия, взгляд следует за рукой, а затем направляет ее. Деятельность пирамидального пучка может обнаружиться только после завершения миелинизации, что происходит быстрее в коротких путях (к рукам) и позже — в длинных (к ногам). В практике нейропсихологии существует модель пространственных представлений, имеющая уровневое, вертикальное строение и свои индивидуальные пути развития в онтогенезе (23).

С развитием вертикального положения тела и собственным передвижением (ходьбой) значительно расширяется практическое освоение пространства ребенком. Передвигаясь сам, ребенок осваивает расстояние одного предмета от другого, делает попытки, напоминающие даже измерение расстояния (28). Например, держась за спинку кровати одной рукой и желая перейти к дивану, он



многократно в разных точках своего движения протягивает руку к дивану, как бы измеряя расстояние, и, найдя наиболее короткое, отрывается от кровати и начинает двигаться, опираясь на сиденье дивана. С ходьбой возникают новые ощущения преодоления пространства - ощущение равновесия, ускорение или замедление движения, которые сочетаются со зрительными ощущениями (28).

Формирование у ребенка пространственных представлений повышает результативность и качество его познавательной и речевой деятельности. Данный вопрос очень важен, так как дети данной категории испытывают многочисленные трудности при создании пространственных образов и оперировании ими. Данное умение является необходимым условием социального бытия человека, формой отражения окружающего мира, условием успешного познания и активного преобразования действительности. Свободное оперирование пространственными образами является тем фундаментальным умением, которое объединяет разные виды учебной и трудовой деятельности. Важна роль пространственных восприятий, представлений в освоении дошкольниками изобразительных и конструктивных умений. Овладение в период дошкольного детства такими способами пространственной ориентации, как ориентировка «по схеме тела», «по схеме предметов», по направлениям пространства «от себя» и с изменением точки отсчета (т.е. от любых предметов), служит первоосновой для успешного усвоения в школе элементов геометрии, элементарных знаний о геометрическом пространстве (39).

Освоение специальных слов и грамматических форм, обозначающих пространственные признаки - немаловажный этап в освоении детьми пространства. Пространственные предлоги и наречия рано появляются в речи дошкольника, но подлинно пространственное содержание нередко скрыто от ребенка. Часто шестилетние дети не понимают смыслового значения употребляемых ими терминов. Освоение пространственного словаря в дошкольном возрасте надо рассматривать в единстве с развитием пространственных восприятий, представлений и ориентировок детей, оно должно

опираться на прочную основу. Словарь пространственных терминов ребенка служит показателем его знаний об этих отношениях.

Особенно следует подчеркнуть необходимость формирования пространственных представлений для подготовки дошкольников к обучению в школе. Ориентировка в пространстве, представляющем собой лист тетради, умение видеть расположение знаков на листе бумаги - специфические требования, предъявляемые первокласснику в процессе учебной деятельности. Без умения ориентироваться в окружающем пространстве, без понимания пространственных направлений, отношений и расстояний невозможно усвоение детьми программы 1 класса. Недостаточный уровень их развития, математики, труда, физкультуры и рисования (2).

Самым первым и главным этапом в структуре формирования пространственных представлений является восприятие ребенком собственного тела, которое начинается с ощущения напряжения и расслабления мышц, ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия ребенка с взрослыми (23).

В современной философии образования различают пространство концептуальное – продукт мышления человека для научного познания реального пространства и, следовательно, носящее абстрактный характер (в частности, геометрические пространства), и пространство перцептуальное (воспринимаемое человеком своими органами чувств) (41).

Пространственные представления относятся к концептуальному пространству и являются образами, представлениями, созданными мышлением ребенка, закрепленными и отображаемыми вовне с помощью речи и действий.

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза. Речь ребенка зависит от нормального речевого окружения, достаточной речевой практики и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней жизни ребенка (28). Современный ребёнок к 4,5-5 годам должен овладеть всей системой родного языка: говорить связно, полно излагать свои

мысли, легко строя развёрнутые сложные предложения, правильно произносить все звуки, легко воспроизводить многосложные слова (43). В структуре пространственных представлений можно выделить четыре основных уровня, каждый из которых, в свою очередь, состоит из нескольких подуровней. Более глобально последовательность овладения пространственными представлениями в дошкольном детстве можно разделить на два больших блока (39).

1. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу). Это представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (о нахождении того или иного предмета, о нахождении предметов с использованием понятий верх-низ, с какой стороны, о дальности нахождения предмета); представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Развитие пространственных представлений этого блока в дошкольном детстве подчиняется одному из главных законов развития — закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали от себя вперед, затем — о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие сзади. Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления) (28).

В норме все эти представления формируются уже к трем годам. Поскольку логопедическое заключение общее недоразвитие речи в этом возрасте еще не ставится, так как не закончилось формирование фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, в литературе нет указаний на отличие в формировании данных представлений у детей с ОНР (28).

## 2. Вербализация пространственных представлений.

Проявление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе (закон основной оси).

Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед и т.п.) появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко и т.п. (10)

Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит корнями в пространственные представления низшего порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка. Понимание пространственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития (43).

В норме все эти речевые определения пространственных отношений формируются к 6-7 годам.

Структурно-системный подход к изучению пространственных представлений предлагают Н.Я.Семаго, М.М.Семаго (39). Исследователи выделяют четыре основных уровня, каждый из которых состоит из нескольких подуровней.

Первый уровень — пространственные представления о собственном теле. Подуровнями являются:

- ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (темное мышечное чувство, по И. М. Сеченову), — напряжение — расслабление;
- ощущения, идущие от внутреннего мира тела (например, голод, сытость);
- ощущение, идущие от взаимодействия тела с внешним пространством (сырость — сухость, тактильные ощущения от мокрых и сухих пеленок, складок пеленок и т. п.), а также от взаимодействия с взрослыми.

Второй уровень — пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу).

Подуровнями являются:

- представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. В свою очередь эти представления подразделяются на следующие:

1. Топологические представления (о расположении в пространстве того или иного предмета).

2. Координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх — низ», «с какой стороны»).

3. Метрические представления (о дальности нахождения предмета);

- представления о пространственных взаимоотношениях между несколькими предметами, находящимися в окружающем пространстве. Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления) (39).

Третий уровень — уровень вербализации пространственных представлений. У ребенка сначала в импрессивном плане, а позже — в экспрессивном (иногда параллельно) появляется возможность вербализации представлений второго уровня. Существует определенная последовательность появления в речи обозначений топологического плана. Проявление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе (40). Предлоги обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и отношению друг к другу («в», «над», «под», «за», «перед» и т.п.), появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как «верх», «низ», «близко», «далеко» и т.п.

Четвертый уровень — лингвистические представления (пространство языка). Формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка.

Таким образом, ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью, и представляет собой важнейшее свойство человеческой психики. Проблема пространственной ориентировки и формирования пространственных представлений — одна из наиболее сложных и актуальных проблем, так как ориентировка в пространстве как психологический

феномен в его разнообразных формах играет важнейшую роль в процессах биологического и социального взаимодействия человека с окружающей средой. Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации.

## **1.2. Психо–речевые особенности дошкольников с общим недоразвитием речи**

Общее недоразвитие речи - это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени (7). Поэтому выделяют три уровня речевого развития.

Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в этот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной.

У детей, находящихся на первом уровне речевого развития словарный запас крайне обеднен, ограничен отдельными искажениями, грамматически несформированными лепетными звукосочетаниями - эквивалентами слов и небольшим количеством произносимых слов.

Однако и то же по звучанию слово может выражать для ребенка совершенно разный смысл. Понимание речи при этом шире возможностей активного пользования ею, но и оно ограничено ситуацией (9).

Отличительной чертой второго уровня речевого развития является более высокая речевая активность детей. У них появляется фразовая речь, однако, весьма искаженная в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь характеризуется большим объемом и разнообразием, отмечаются уже различные

лексико-грамматические разряды слов. Использование слов в самостоятельной речи часто бывает неверным: наблюдается смысловые замены слов. Формируются грамматические значения, однако в спонтанной речи грамматические изменения слов нередко передаются искаженно. Характерным является резко выраженный аграмматизм. Понимание речи остается неполным, так как многие грамматические формы недостаточно различаются (48).

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. На фоне сравнительно развернутой обиходной речи наблюдается неточное знание и употребление многих слов, недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка (49).

При хорошем понимании обиходной речи наблюдается недостаточно полное понимание читаемого текста, из-за отдельных пробелов в развитии фонетики, лексики и грамматики (34). Дети не могут связно излагать свои мысли. Наибольшие затруднения наблюдаются при построении произвольной связной речи (3).

Не смотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3—4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи (8).

Речь этих детей мало понятна, наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает (16).

Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых из них отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти

у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий (23).

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением (11).

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции (23).

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно—временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, ритмичные движения под музыку (7).

Исследователи отмечают недостаточную координацию пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. У этих детей обнаруживается замедленность, застревание на одной позе (23).

Таким образом, проблема коррекции ОНР в подавляющем большинстве случаев является комплексной медико-педагогической проблемой. Исключения составляют не сложные варианты общего недоразвития речи, как правило, функционального характера(13).

Психическое развитие детей с ОНР, как правило, опережает их речевое развитие. У них отмечается критичность собственной речевой недостаточности. Первичная патология речи, безусловно, тормозит формирование первоначально



сохранных умственных способностей, однако по мере коррекции словесной речи происходит выравнивание интеллектуальных процессов (28).

Характеристика развития речи старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития

Для того чтобы иметь ясное представление о развитии речи старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития, необходимо подробнее рассмотреть лексико-грамматические и фонетико-фонетические характеристики речи детей этого возраста (48).

При третьем уровне ОНР речь детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития (46).

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической групп.

Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет (3).

Правильно повторяя вслед за логопедом трех – четырехсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (*Дети слепили снеговика.* - «Дети сипили новика»). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове (42).

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы (10). Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью

суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению (28).

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. У детей с ОНР, III уровня речевого развития остаются ошибки в употреблении форм множественного числа с использованием непродуктивных окончаний (деревы, гнезды). Характерно смешение форм склонения, особенно много трудностей при овладении предложными конструкциями (17). В активной речи правильно употребляются лишь простые и хорошо отработанные ранее предлоги (в, на, под). Допускаются ошибки в подборе служебных частей речи (предлогов, союзов), падежей к ним («в леса – в лесу», «из чашкой – из чашки»), вплоть до неоправданного их игнорирования. Может быть неправильным согласование слов разных частей речи между собой (обычно дети путают окончания и падежи). Часто наблюдается неправильная расстановка ударений в словах (36).

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов (22).

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Отмечаются нарушения модели предложений: инверсии, пропуск главного или второстепенного члена предложения; опускаются, заменяются, неправильно употребляются союзы и сложные слова (26).

Количественный диапазон употребляемых в предложениях слов невелик. Большие трудности дети испытывают в программировании своих высказываний (6).

Словарный запас этих детей ниже, чем у детей обычной группы, как по количественным, так и качественным показателям. Так, дети овладели основными значениями слов, выраженными их корневой частью, но они недостаточно различают изменение значений, обусловленных употреблением разных приставок. Например: машина ехала около дома, вместо (объехала дом);

В ряде упражнений дети не могут добавить недостающее слово, точное по смыслу: гремит..., стрекочет..., порхает..., звенит... и т. д. Задания на подбор однокоренных слов, синонимов, составление сложных слов им практически почти недоступны (25).

Недостаточно усвоены старшими дошкольниками с ОНР, III уровня речевого развития обобщающие слова: транспорт, обувь, профессия и т. д. Они нередко заменяют родовые понятия видовыми: деревья—елочки, головные уборы—шапка; вместо малознакомых слов употребляют словосочетания: дупло—белка тут живет; грядка—огурчики тут растут; кран—здесь ручки моют (7).

То есть, нарушения речи при ОНР, III уровня речевого развития у дошкольников затрагивают все стороны: и фонетико-фонематическую, и лексико-грамматическую. Формирование пространственных представлений является одним из важнейших разделов умственного воспитания детей с ОНР. Знания о пространстве, пространственная ориентировка развиваются в условиях разнообразных видов деятельности дошкольников: в играх, наблюдениях, трудовых процессах, в рисовании и конструировании (21).

В процессе логопедической работы с дошкольниками необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия, пространственных представлений в онтогенезе, временных ориентировок. Одним из направлений коррекционной работы по формированию лексико-грамматических категорий у детей с общим недоразвитием речи является

обучение пониманию и правильному употреблению предлогов (37). Ограниченность речевого общения, отставание в развитии познавательной деятельности не позволяют детям самостоятельно овладеть предложными конструкциями. Необходимо помочь детям усвоить правила изменения и соединения слов, научить точно, передавать смысловое намерение с помощью языковых средств (38).

Для понимания проблемы речевых расстройств у детей этот вопрос имеет существенное значение, так как, недостаточная сформированность пространственных представлений с большой вероятностью скажется у дошкольников на формировании грамотной связной речи, а у школьников на процессе формирования навыка чтения и письма (5). У старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития особенность усвоения ими речевых норм обозначения пространственных отношений выражается в том, что ограниченность речевого общения, отставание в развитии познавательной деятельности не позволяют детям самостоятельно овладеть более сложными предлогами (из-под, из-за, между, над). Отсюда появляются ошибки на замену и смешение предлогов. Например: «Мячик выкатился из шкафа. Лампа висит на столе. Мяч лежит над стулом». Дети в простых сочетаниях правильно согласуют прилагательные с существительными. Однако, при усложненных заданиях типа: (Мальчик рисует красной ручкой, и синим карандашом) нередко появляются ошибки (Мальчик рисует красной ручкой и синей карандашей). Это связано с недостаточной дифференциацией форм слова (24). Уровень автоматизированности речевых навыков у них ниже, чем у старших дошкольников с нормально развивающейся речью (33). Так, при составлении рассказов по картинке при объяснении пространственного расположения героев и предметов, им требуются словесные и изобразительные подсказки. В процессе рассказа появляются длительные паузы между синтагмами или короткими фразами. Уровень самостоятельности при свободных высказываниях недостаточен, такие дети периодически нуждаются в смысловых опорах, помощи взрослого, нередко их рассказы носят фрагментарный

характер (27) Н.Н. Китаева, Л.Г. Мозгова указывают, что усвоение детьми отдельных предлогов находится в тесной зависимости от общего уровня овладения речью. Овладевая нормами предложно-падежного управления, дошкольники, имеющие речевые нарушения, испытывают значительные затруднения, обусловленные, с одной стороны, несформированностью знаний о тех значениях, которые имеют те или иные предлоги, а с другой стороны, неумением различать лексико-семантические, морфологические значения управляющих слов. В статье представлена методика коррекционной работы по преодолению нарушений предложно-падежного управления у дошкольников с общим недоразвитием речи (18). В статье Н.П. Рудакова описывается исследование для изучения особенностей формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Эксперимент проводился в течение двух лет в старших и подготовительных группах речевого и массового детского сада Благовещенска. Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе проводилось изучение анамнезов состояния слуха, интеллекта, перцептивных оптико-пространственных представлений речи. На втором этапе был проведен психолого-педагогический эксперимент с заданиями различной сложности. На основе исследования в данной статье Н.П. Рудакова сделала вывод, что ошибки в использовании падежей и предлогов у детей с ОНР многочисленны и специфичны и носят как продуктивный, так и непродуктивный характер соответствующий низкому уровню развития их грамматических средств языка (35).

Таким образом, в структуре нарушений грамматического строя речи у дошкольников с ОНР преобладающими являются трудности понимания и употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением. В отличие от нормально развивающихся сверстников у таких детей с общим недоразвитием речи, наблюдаются сочетанные нарушения невербального и вербального факторов переработки оптико-пространственной информации, отмечаются специфические особенности процесса кодирования и декодирования

высказываний, содержащих предложно-падежное управление. Существенные отклонения (отставание от нормы) в развитии оптико-пространственных представлений дошкольников возникают при различных речевых нарушениях. Это отставание проявляется в отношении таких функций как: способность к выполнению перцептивных действий, пространственный гнозис и праксис, ориентировка в собственном теле, в окружающем пространстве. Именно поэтому возникает необходимость своевременной логопедической диагностики и коррекции трудностей в пространственной ориентировке, позволяющие в той или иной мере приблизить развитие ребенка к возрастной норме.

### **1.3. Анализ методических приемов по формированию предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста**

Формирование грамматического строя - важнейшее условие полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, формирование социальных связей. Понимать речь окружающих, выразить собственные мысли ребенок не сможет, не овладев грамматическим строем, который у детей с ОНР формируется с большими трудностями (44).

Целью коррекционно-логопедической работы является формирование у детей правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средства выражения связи между словами в словосочетании. Работа над предлогами рассматривается как составная часть работы над связью слов в предложении (31). В работе над предложно-падежными конструкциями Н.П. Рудакова выделяет две ступени: I. Наблюдения над смысловым значением предлогов, уточнение представлений детей о предлоге как отдельном слове. II. Ознакомление с синтаксической ролью предлогов (37). На I ступени необходимо

создать такие условия, чтобы предлоги как можно лучше закрепились не только в слухоречевой, но и зрительной памяти детей. С этой целью пространственные предлоги делим на 8 групп по сходству лексического значения (1-я: в, из; 2-я: на, с (со); 3-я: над, под, между; 4-я: из, за, из-за; 5-я: из, под, из-под; 6-я: от, до, к; 7-я: перед, за, вокруг, около, возле; 8-я: через, сквозь, по). При отборе учебного материала для работы со старшими дошкольниками с недоразвитием речи принимается во внимание степень его лексической, морфологической и фонетической трудности (35). Чтобы облегчить детям с речевой патологией усвоение значения предлогов, вводятся графические схемы (50). Схемы каждой новой группы предлогов записываются на отдельные карточки и выставляются на наборное полотно. Такая подача материала эффективна при индивидуальных трудностях в обучении. В каждой группе предлоги объединены по сходству или противоположности лексического значения. Подобная группировка предлогов вполне оправдана, так как позволяет усваивать предложно-падежные конструкции, осуществляя речемыслительные операции по сравнению, сопоставлению, анализу, синтезу, обобщению (36). На занятиях проводится работа над каждой из групп предлогов. Например, на лексико-грамматическом занятии дошкольники познают лексическое и грамматическое значение группы предлогов. На занятии по обучению грамоте дети учатся печатать эти предлоги. На занятиях по развитию связной речи предложно-падежные конструкции включаются в активную речевую практику детей (1). Так, конструкции с предлогами по и дательным падежом, через, сквозь и винительным падежом существительных используются при обозначении пути движения во внутреннем пространстве или по поверхности предметов. Для того чтобы предотвратить смешение предлогов, важно не только определять их семантику, необходимо обращать внимание детей на лексический состав имен существительных. Предлоги «по, сквозь, через» могут сочетаться с различными лексико-семантическими группами имен существительных. Сочетаясь с одинаковыми группами существительных, они могут различаться или, наоборот, сближаться с

ними в значениях, становятся синонимичными и взаимозаменяемыми. Значение конструкции с предлогом «через» и винительным падежом — указание на пересечение какого-либо пространства, чаще по поверхности предмета, обладающего значительной протяженностью. Она, как правило, обозначает движение, направленное поперек предмета, с одной стороны на другую. Конструкция с предлогом «по» и дательным падежом существительных в сочетании с приставочными и бесприставочными глаголами движения обозначает движение, которое осуществляется в направлении длины предмета: идти по дороге, поплыть по реке. Значение конструкции сквозь и винительным падежом — указание на то, что путь проходит внутри пространства, являющегося препятствующей средой, причем подчеркивается трудность преодоления этого пространства. Предлог «сквозь» употребляется с существительными, обозначающими сплошную среду типа стены, скалы, камня, стекла в сочетании с глаголами движения (32).

Коррекционная работа по формированию предложно-падежных конструкций у детей, по мнению О.А. Шарковой осуществляется в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, произношения и обучения грамоте, развития связной речи (4). Целью коррекционно-логопедической работы является формирование у детей правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средства выражения связи между словами в словосочетании. Работа над предлогами рассматривается как составная часть работы над связью слов в предложении и включается в работу по формированию словоизменения. Необходимость включения в логопедические занятия упражнений с предложными конструкциями диктуется необходимостью практического усвоения более сложных морфологических закономерностей. Поскольку предложные конструкции связаны с основными формами косвенных падежей, рекомендуется знакомство с предлогами проводить на материале словосочетаний и несложных фраз (35). В соответствии с онтогенетическим



принципом сначала отрабатываются предлоги в, на, под с ярко выраженным конкретным значением, а позднее - предлоги над, из, около, за, перед, между, по и др. Употребление предложно-падежных конструкций целесообразно давать в приглагольных словосочетаниях, так как от характера глагола зависят значения предлога и падежная форма существительного. Например: лежит (где?) в портфеле, кладет (куда?) в портфель. Особенно это важно в конструкциях, обозначающих направление действия. Употребление того или иного предлога со значением направления действия часто определяется в словосочетании характером глагольной приставки. В русском языке имеется определенное соответствие в использовании глагольных приставок и предлогов: Входит в дом (в-в), выходит из дома (вы-из), подходит к дому (под- к), отходит от дерева (от-от). Каждый предлог сначала отрабатывается отдельно от других предлогов. После изолированной работы над отдельными предлогами проводится дифференциация нескольких предлогов. На начальном этапе работы с предлогами можно использовать следующие виды заданий. На первые занятия выносятся наиболее простые предлоги (на, под), обозначающие место действия. Работа проводится поэтапно. Сначала уточняется понимание детьми пространственного расположения предметов, выраженного данными предлогами (1).

Отработку понимания предлогов и их практическое усвоение, по мнению Л.И. Ефименковой, необходимо начинать, с наиболее часто встречающихся в речи предлогов НА, В, ЗА, ПОД, С, К, усвоение которых позволяет перейти к работе над предложно-падежными конструкциями (15). Среди приемов работы, предложенных в рамках данных методических рекомендаций, основными являются рассматривание картинок и ответы детей на вопросы логопеда с опорой на картинку и без опоры на нее (19). В качестве одного из приемов работы Л.Н. Ефименкова вводит использование речевого образца, по которому дети должны строить ответы с использованием беспредложных и предложно-падежных форм существительных. Определяя последовательность ознакомления ребенка с общим недоразвитием речи с предлогами, Л.Н.Ефименкова не показывает, как

проводится дифференциация различных по значению предложно-падежных форм существительного, включающих один предлог в разных значениях. Например, в словосочетаниях с существительным в винительном падеже "Положить куда? НА стол, НА кровать" предлог НА имеет одно значение, а в словосочетаниях с существительным в предложном падеже "Лежит где?: НА столе, НА кровати" другое. Однако в предложенных автором заданиях и конспектах занятий практическая дифференциация этих значений не проводится (15).

Первоначально предлагается отрабатывать наиболее простые предлоги НА, ПОД в значении "место действия", так как эти предлоги, по мнению Т.Б.Филичевой и Г.В.Чиркиной, появляются в речи детей в процессе онтогенеза одними из первых и легко моделируются в наглядной ситуации (48). Авторы предлагают на первом этапе работы над значением предлогов уточнять их понимание в наглядной ситуации, затем, опираясь на формально-звуковые признаки, выделять указанные предлоги в ряду других, имеющих сходное пространственное значение (12). И, наконец, детям предлагаются упражнения на закрепление обобщенного значения предлогов НА, ПОД, правильного и осознанного употребления данных предлогов в речи: в предложных конструкциях, в предложениях, составленных по демонстрации или по аналогии. В третьем периоде продолжается работа над усвоением детьми предложно-падежных конструкций с предлогами К, ОТ, ЗА, НАД и других, служащих для выражения пространственных отношений. При этом ведущим приемом расширения значения предлогов авторы считают составление словосочетаний и предложений, ответы на вопросы "Где? Куда? Откуда?" (20).

Таким образом, коррекционно-логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи необходима для формирования у них правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средства выражения связи между словами в словосочетании. Работа над предлогами рассматривается как составная часть работы над связью слов в предложении.

## **Вывод по главе I**

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

1) Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является основным условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей.

2) Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Особенность овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР выражается в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. В структуре нарушения грамматического строя речи у дошкольников с ОНР преобладающими являются трудности понимания и употребления предложных конструкций с пространственным значением.

3) У детей с отклонениями в речевом развитии возникают трудности в пространственной ориентации. Дети в основном затрудняются в дифференциации понятий «право» и «лево», обозначающих месторасположение объектов, в ориентировке на собственном теле. Способности устанавливать пространственные отношения между явлениями действительности в практической деятельности и понимать их в импрессивной речи являются сохранными. Но в экспрессивной речи дети часто не находят языковых средств, для выражения этих отношений.

4) Наиболее эффективными приемами работы над предложно- падежными конструкциями являются: использование графических обозначений предложно-

падежных конструкций; специально подготовленных опорных схем; применение упражнений на ориентировку в пространстве. Данные приемы способствуют формированию правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средства выражения связи между словами в словосочетании.

Специальная работа по формированию предложных конструкций с пространственным значением у детей осуществляется в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, произношения и обучения грамоте, развития связной речи.

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

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

## ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

### 2.1. Организация экспериментального исследования

На основании анализа психолого-педагогической литературы целью данного экспериментального исследования являлось изучение пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. Исследование пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела.

2. Изучение вербальных проявлений пространственных представлений.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующей направленности п. Томаровка Яковлевского района Белгородской области» в подготовительной к школе групп детей с нарушениями речи (экспериментальная группа) и детей подготовительной группы с нормой (контрольная группа).

Методики исследования были подобраны для детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось со стимульным материалом (картинки, предметы).

Общая характеристика испытуемых: 10 детей из подготовительной к школе группы с нормой (контрольная группа), (Приложение 1) и 10 детей подготовительной логопедической группы с диагнозом ПМПК «Общее недоразвитие речи, III уровня речевого развития» (экспериментальная группа) (Приложение 2)

Для экспериментального исследования нами была выбрана методика исследования пространственных представлений дошкольников Семаго Н.Я., Семаго М.М. (39)

Обследование состояло из трех этапов:

1) Исследование представлений об ориентации в собственном теле.

Детям было предложено оценить, что находится у него на лице и как расположены отдельные его части (сначала по вертикальной оси, а затем в горизонтальной плоскости).

Инструкция: Закрой глаза и скажи, что у тебя находится над глазами, под носом, надо лбом, под зубами, над подбородком, за зубами, перед языком, над носом. А что у тебя находится сбоку от носа, сбоку от уха.

Всего 10 вопросов, за каждую правильно показанную часть тела начислялся 1 балл.

Уровни понимания и практического использования пространственных представлений на уровне собственного тела

Низкий уровень - 1-3 балла

Средний уровень - 4-6 баллов

Высокий уровень - 7-10 баллов

2) Исследование представлений о взаимоотношении внешних объектов.

Детям предлагалась рассмотреть картинку (Приложение 4).

Инструкция: На картинке нарисован бочонок и ящик. Покажи, где ящик под бочонком? Покажи, где ящик за бочонком? Покажи, где ящик перед бочонком? Покажи, где ящик на бочонке? Покажи, где ящик в бочонке? Покажи, где бочонок в ящике? (Всего 6 картинок).

Уровни понимания пространственных представлений на уровне внешних предметов (Приложение 5)

Низкий уровень - 1-2 балла

Средний уровень - 3-4 балла

Высокий уровень - 5-6 баллов

3) Употребление в речи словесного обозначения пространственных понятий.

Детям показывалась коробочка с лежащим на ней карандашом.

Инструкция: Посмотри, здесь карандаш находится НА коробке. А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается НАД коробкой)? А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается ПОД коробкой)? А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается между ребенком и коробкой)? А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается справа или слева от коробки)? Точно так же анализируется и другое положение карандаша, когда он находится ЗА коробкой (по отношению к ребенку).

В этом случае самое главное — не использовать понятий, подсказывающих ребенку правильный ответ.

Оценивается правильное владение предлогами и понятиями на, над, под (снизу), перед, за, справа от..., слева от..., между (8 заданий)

За каждый правильный ответ начисляется 1 балл.

Уровни владения пространственными представлениями на уровне вербализации (употребления в речи)

Низкий уровень - 1-2 балла

Средний уровень - 3-5 балла

Высокий уровень - 6-8 баллов.

1) Исследование представлений об ориентации в собственном теле.

Результаты обследования представлены в таблице в Приложении 3; 4; 5

На рисунках 2,1; 2,2; 2,3 представлены обобщённые результаты исследования.

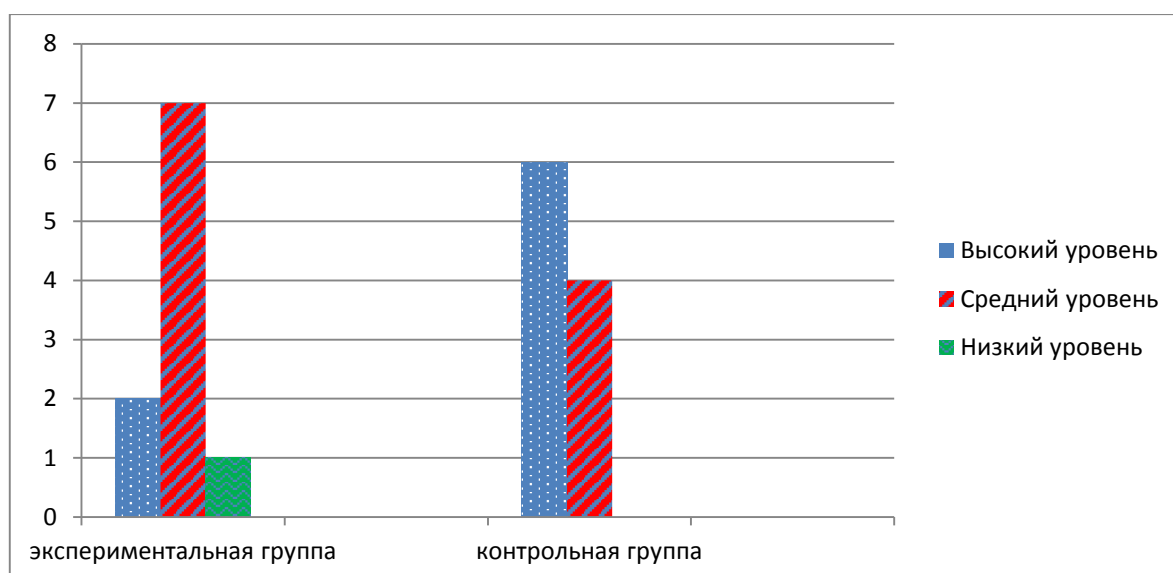


Рис.2.1. Результаты исследования уровня понимания и практического использования пространственных представлений на уровне собственного тела у детей экспериментальной и контрольной группы.

По данному заданию нами были получены следующие результаты:

Дети из экспериментальной группы.

Высокий уровень-2 человека.

Средний уровень-7 человек.

Низкий уровень-1 человек.

По результатам исследования уровня понимания и практического использования пространственных представлений на уровне собственного тела, можно сказать, что дошкольники с ОНР, III уровня речевого развития по уровню понимания находятся в пределах возрастной нормы. Дети знают название и расположение частей тела. При ответах на вопросы 2ребенка показали высокий уровень, они без труда отвечали на все вопросы. Средний уровень у 7 детей, у них были задержки, пробные движения. И 1 ребенок показал низкий уровень понимания пространственных представлений в своем теле, он не мог понять инструкции, что говорит о необходимости индивидуальной коррекционной работы с данным ребенком в этом направлении (Приложение 3).

Дети из контрольной группы.

Высокий уровень- 6 человек.



Средний уровень-4 человека.

Низкий уровень-0 человек.

По результатам исследования уровня понимания и практического использования пространственных представлений на уровне собственного тела, можно сказать, что дошкольники соответствуют возрастной норме. Они знают название и расположение частей тела и хорошо ориентируются в пространстве. При ответах на вопросы наблюдались не большие трудности у 4 детей, они не сразу отвечали, и им нужно было время подумать. Высокий уровень показали 6 человек, они без труда выполняли все инструкции (Приложение 3).

Таким образом, по данному исследованию видно что, в экспериментальной группе 20%- высокий уровень, 70 % - средний уровень и 10%- низкий уровень. А в контрольной группе 60%- высокий уровень, 40%- средний уровень. Результаты показывают то, что дети из экспериментальной группы отстают от своих сверстников из контрольной группы и им необходима коррекционная работа в этом направлении.

## 2) Исследование представлений о взаимоотношении внешних объектов

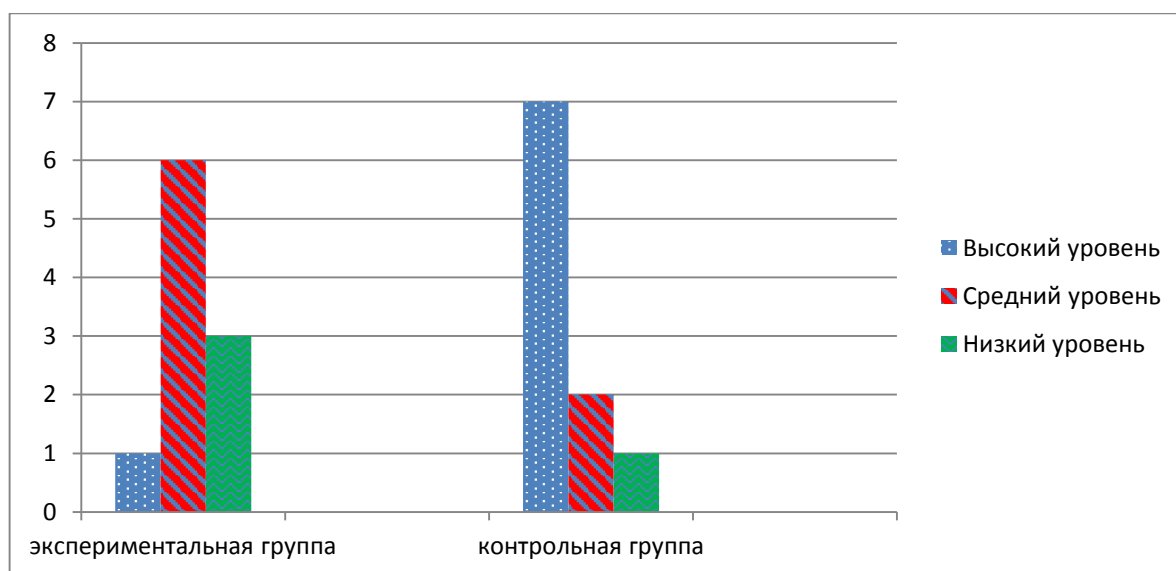


Рис. 2.2. Результаты исследования уровня понимания пространственных представлений на уровне внешних предметов у детей экспериментальной и контрольной группы.

Дети из экспериментальной группы.

Высокий уровень -1 человек.

Средний уровень -6 человек.

Низкий уровень -3 человека.

По данным результатам видно, что большая часть группы находится по результатам исследования уровня понимания пространственных представлений на уровне внешних предметов в пределах возрастной нормы их понимания. Но на высоком уровне только 1 ребенок, он не испытывал трудностей при ответах на вопросы. А вот 6 детей, что по баллам попали на средний уровень, испытывали трудности, они не сразу могли понять вопросы и долго рассматривали картинку. Низкий уровень у 3 детей, им было очень трудно и они не справились с заданием. То есть с большинством детей данной группы необходимо проводить индивидуальную коррекционную работу, направленную на формирование понимания пространственных представлений на уровне внешних предметов (Приложение 4).

Дети из контрольной группы.

Высокий уровень -7 человек.

Средний уровень -2 человека.

Низкий уровень -1 человек.

Результаты на первый взгляд говорят о том, что большая часть группы, находится по результатам исследования уровня понимания пространственных представлений на уровне внешних предметов в пределах возрастной нормы. Однако 1 ребенок оказался на низком уровне, он испытывал трудности при ответах и ответил только на два вопроса. Вот 2 ребенка на среднем уровне не справились с двумя заданиями и получили по 4 балла. А 7 человек на высоком уровне 5 из них без труда ответили на все вопросы и справились с заданием, а 2 ребенка не ответили только на один вопрос (Приложение 4).

Таким образом, по данному исследованию видно что, в экспериментальной группе 10% - имеют высокий уровень, 60 % - средний уровень и 30% - низкий

уровень. А в контрольной группе 70% - высокий уровень, 20% - средний уровень и 10% - низкий уровень. Результаты показывают то, что дети из экспериментальной группы отстают от своих сверстников из контрольной группы и им необходима коррекционная работа в этом направлении.

### 3) Употребление в речи словесного обозначения пространственных понятий.



Рис 2.3. Результаты исследования употребления в речи словесного обозначения пространственных представлений у детей экспериментальной и контрольной группы.

Дети из экспериментальной группы.

Высокий уровень - 0 человек.

Средний уровень - 3 человека.

Низкий уровень - 7 человек.

Из полученных данных, можно увидеть, что употребление в речи словесного обозначения пространственных представлений у большинства детей в группе старших дошкольников с общим недоразвитием речи вызвало серьезные затруднения. Дети долго подбирали нужные слова, отвечали неуверенно, сопровождали слова жестами. Высокого уровня владения речевыми обозначениями пространственных представлений не показал никто. Всего лишь 3 ребенка из этой группы оказались на среднем уровне, они не могли подобрать

нужные слова и соотнести их с действием. На низком уровне оказались 7 детей, дети плохо знают предлоги и не ориентируются в них (Приложение 5).

Дети из контрольной группы.

Высокий уровень -6 человек.

Средний уровень -3 человек.

Низкий уровень -1 человек.

Анализируя полученные данные, можно увидеть, что употребление в речи словесного обозначения пространственных представлений у большинства детей в контрольной группе не вызвало затруднения. Один ребенок подолгу подыскивали слова, сопровождал слова жестами. Три человека показали средний уровень, они не сразу соотносили слова с действиями (Приложение 5).

Таким образом, по данному исследованию видно что, в экспериментальной группе 30 % - средний уровень и 70% - низкий уровень. А в контрольной группе 60% - высокий уровень, 30% - средний уровень и 10% - низкий уровень. Результаты показывают то, что дети из экспериментальной группы отстают от своих сверстников из контрольной группы и им необходима коррекционная работа в этом направлении.

Анализируя данные полученные по окончанию исследования, можно сделать следующие выводы:

- дети с общим недоразвитием речи, испытывают многочисленные трудности при создании пространственных образов;
- формирование у детей пространственных представлений повышает результативность и качество его познавательной и речевой деятельности;
- дети с общим недоразвитием речи не могли выразить пространственное отношение с помощью предлогов, не умели правильно передавать падежные окончания слов с предлогом.

Следовательно, можно сказать, что детям с ОНР требуется коррекционная помощь в виде методических рекомендаций, которые представлены ниже.

## **2.2 Методические рекомендации по формированию предложных конструкций с пространственным значением**

Для формирования пространственных представлений и понятий у дошкольников с речевыми нарушениями большое значение имеет коррекционно-развивающая среда, предполагающая комплексное психолого-педагогическое воздействие и интеграцию различных видов детской деятельности:

- на логопедических занятиях (динамические упражнения, пальчиковая гимнастика, упражнения с использованием игровых моментов, специальные игры и т.д.);
- вне занятий (игра, прогулка, массаж, режимные моменты: умывание, закаливающие процедуры, одевание, зарядка и др.);
- в других видах деятельности (конструирование, изобразительная деятельность, физкультурные и музыкальные занятия);
- в совместной с родителями деятельности.

Такая среда позволяет корректировать и закреплять умения практически дифференцировать пространственные отношения в различных ситуациях и обобщать результаты дифференцировки с помощью соответствующей терминологии.

Важным условием является принцип системного подхода к преодолению речевого нарушения. При общем недоразвитии речи нарушается вся языковая система, нарушения словоизменения существительных у детей сочетаются с нарушением звукопроизношения, лексики, структуры предложения и связной речи. Поэтому при осуществлении коррекционной логопедической работы в ходе обучения будет учитываться, что преодоление грамматических нарушений возможен лишь в процессе преодоления нарушений всех языковых компонентов.

Упражнения, направленные на формирование предложных конструкций с пространственным значением в импрессивной и экспрессивной речи, будут использоваться одновременно с работой над устранением нарушений

звукопроизношения, накоплением словарного запаса и формированием значения слова на индивидуальных и подгрупповых занятиях. Таким образом, каждая отработанная в специальных упражнениях форма существительного будет сразу включаться в речь ребенка.

Выбор индивидуальной или подгрупповой формы занятия определяется работоспособностью ребенка, его готовностью к переходу на следующий этап освоения нового материала. Темп работы над грамматическим материалом также будет зависеть от возможностей ребенка: одним детям требуется длительная подготовительная работа, затем они достаточно легко осваивают отрабатываемый материал, другие нуждаются в равномерной ритмичной работе на каждом этапе коррекционной работы.

На основе результатов теоретического анализа литературных данных и анализа исследования речи детей был подобран комплекс упражнений, направленный на формирование предложных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи, определяющий направления, этапы, содержание логопедической работы по формированию грамматических элементов, отражающих ориентировку в пространстве.

Целью этих упражнений является формирование психологических механизмов, позволяющих ребенку овладевать грамматическими средствами родного языка, и обучение пользованию грамматическими средствами в соответствии с языковыми нормами.

Задачами является:

- формирование звуковых обобщений, соответствующих грамматическим признакам существительных, и умения дифференцировать звуковые признаки формообразующих компонентов слова;
- уточнение лексического значения слова;
- формирование понимания семантики высказываний с пространственным значением;

- формирование грамматического структурирования высказываний с пространственным значением (использование в речи предложных конструкций для передачи пространственных отношений) при порождении речевого высказывания.

С учетом индивидуальных психологических особенностей детей с кем-то необходимо проводить индивидуальную работу, а так же групповые и подгрупповые занятия. Формы работы должны включать в себя наглядное моделирование (картинки, лепбуки) и схемы. Необходимо опираться на предметно-действенное мышление, т.е. манипулировать предметом в пространстве используя предложные конструкции и обозначать предлоги схемами (Приложение 11)

В коррекционной работе необходимо использовать комплексный подход с участием: учителя-логопеда, воспитателя, инструктора по физической культуре и родителей.

Этапы коррекционной работы, их цель, задачи и участники представлены в (табл.2.1)

Таблица 2.1

Методика коррекционной работы по формированию указанных предложных конструкций, отражающих ориентировку в пространстве

Этапы коррекционной работы	Цель	Задачи	Участники
Первый этап (подготовительный)	Формирование звуковых обобщений и умения дифференцировать звуковые признаки морфем, соответствующих различным грамматическим формам существительных, т.е. готовности ребенка к	1.Работать над обогащением словарного запаса и уточнением лексического значения слов. 2.Формировать звуковые обобщения, соответствующие грамматическим признакам существительных в	Учитель-логопед на индивидуальных и групповых занятиях. Воспитатель в свободной деятельности и на занятиях. Инструктор по физической культуре в

	формоизменению существительных.	единственном и множественном числе. 3. Формировать звуковые обобщения, соответствующие грамматическим признакам существительных в именительном и винительном падежах единственного числа.	двигательной активности. Осуществлять работу через наглядно-демонстрационное действие. ( Приложение 6)
Второй этап	Формирование операций соотнесения языкового знака и пространственного значения, выбора и комбинирования морфем на материале предложных конструкций, отражающих ориентировку во фронтальном и вертикальном направлениях и оценку статического положения предмета как наиболее онтогенетически ранних.	1. Формировать понимание и использование в речи существительных в предложном падеже с предлогами НА-В 2. Формировать понимание и использование в речи существительных в творительном падеже с предлогами НАД-ПОД 3. Формировать понимание и использование в речи существительных в творительном падеже с предлогами ПЕРЕД-ЗА	Учитель-логопед на индивидуальных и групповых занятиях. Воспитатель в свободной деятельности и на занятиях. Инструктор по физической культуре в двигательной активности. Осуществлять работу через наглядно-демонстрационное действие. ( Приложение 7)
Третий этап	Формирование операций соотнесения языкового знака и пространственного значения, выбора и комбинирования морфем на материале предложных конструкций, отражающих	1. Формировать понимание и использование в речи существительных в дательном падеже с предлогом К и существительным в родительном падеже с предлогом ОТ 2. Формировать	Учитель-логопед на индивидуальных и групповых занятиях. Воспитатель в свободной деятельности и на занятиях. Инструктор по



	ориентировку направлениях движения.	в	понимание и использование в речи существительных в винительном падеже с предлогом В и существительных в родительном падеже с предлогом ИЗ 3. Формировать понимание и использование в речи существительных в винительном падеже с предлогом ЗА и существительным в родительном падеже с предлогом ИЗ-ЗА	физической культуре в двигательной активности. Осуществлять работу через наглядно- демонстрационное действие. ( Приложение 8)
Четвертый этап	Формирование операций соотнесения языкового знака и пространственного значения, выбора и комбинирования морфем на материале предложных конструкций, отражающих ориентировку горизонтальном направлении и существительных с предлогом МЕЖДУ при ориентировке во всех направлениях.	в	1.Формировать понимание и использование в речи существительных в родительном падеже с предлогом ОТ в сочетании с наречиями СЛЕВА и СПРАВА. 2.Формировать понимание и использование в речи существительных в творительном падеже с предлогом МЕЖДУ.	Учитель-логопед на индивидуальных и групповых занятиях. Воспитатель в свободной деятельности и на занятиях. Инструктор по физической культуре в двигательной активности. Осуществлять работу через наглядно- демонстрационное действие. ( Приложение 9)

В начале учебного года на логопедических занятиях закрепляются умения и навыки правильного употребления простых предлогов *в, на, под, из, к, от, и др.* Дети знакомятся с новым понятием “предлог”. На одном из первых занятий детям сообщают, что наши маленькие “слова-помощники” называются предлогами.

Затем дети знакомятся с предлогами из-за, из-под, с, со, над, служащие, как для обозначения пространственного расположения предметов, так и совместности действий. На фронтальных занятиях дети уточняют пространственные отношения, выраженные этими предлогами, учатся выделять эти предлоги в тексте и составлять предложения с заданным предлогом по картине, схеме, наглядной ситуации, по двум опорным словам. Дети учатся включать в предложение пропущенный предлог, выкладывать схемы предложений с предлогами. Учатся выделять предлог как отдельное служебное слово. Полученные навыки закрепляются на подгрупповых, групповых и индивидуальных занятиях. Предлагается конспект группового занятия (Приложение 11).

Задачи коррекционного обучения решаются совместными усилиями логопеда и воспитателей, при тесном контакте с родителями. Для родителей проводятся консультации, даются домашние задания, которые они делают совместно с детьми для закрепления пройденного материала. Предлагается консультация для родителей «Игры для ознакомления детей с пространственным значением предлогов» (Приложение 12). Общими усилиями необходимо научить детей логопедической группы правильно употреблять как простые, так и сложные предлоги в речи, помочь усвоить правила соединения слов, научить точно, передавать смысловое намерение с помощью языковых средств. Это имеет большое значение для обучения в школе, общения с взрослыми и детьми, формирования личностных качеств ребенка.

### **.Вывод по главе II**

По результатам экспериментального исследования пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития, можно сделать следующие выводы, что результаты выполнения инструкций, без речевого сопровождения пространственных действий они выполняют, не испытывая трудностей. То есть свое тело, оказалось более знакомым, чем предметы на картинке. А задания, направленные на исследование словесного

обозначения пространственных представлений в речи и употребление их детьми старшего дошкольного возраста с ОНР, III уровня речевого развития, показало недостатки понимания и употребления предложных конструкций. Дети из контрольной группы показали высокий результат, однако и их знания не идеальны. Все это говорит о том, что дети из экспериментальной группы не смогли справиться с предложенными заданиями, так как это связано с общим недоразвитием речи. Детям с общим недоразвитием речи необходима коррекционная работа и важным условием является принцип системного подхода к преодолению речевого нарушения. При общем недоразвитии речи нарушается вся языковая система, нарушения словоизменения существительных у детей сочетаются с нарушением звукопроизношения, лексики, грамматики, структуры предложения и связной речи. Поэтому при осуществлении коррекционной логопедической работы будет учитываться, что преодоление грамматических нарушений возможен лишь в процессе преодоления нарушений всех языковых компонентов.

Выбор индивидуальной, групповой или подгрупповой формы занятия определяется работоспособностью ребенка, его готовностью к переходу на следующий этап освоения нового материала. Темп работы над грамматическим материалом также будет зависеть от возможностей детей. Одним детям требуется длительная подготовительная работа, затем они достаточно легко осваивают отработываемый материал, другие нуждаются в равномерной ритмичной работе на каждом этапе коррекционной работы.

Задачи коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи решаются совместными усилиями: учителя-логопеда, психолога, воспитателей, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя при тесном контакте с родителями. Для родителей проводятся консультации, беседы, задаются домашние задания, которые они делают совместно с детьми для закрепления пройденного материала. Коррекционная работа будет результативной, при комплексном воздействии всех участников этой работы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время актуально более глубокое изучение вопросов речевого развития детей с ОНР и связано это с подготовкой их к обучению в школе. Недоразвитие всех компонентов речи (фонетико-фонематического, лексико-грамматического) и более медленное развитие речи обуславливает наличие у таких детей вторичных отклонений в развитии психических процессов, что создает значительные трудности при овладении детьми связной речью.

Проведенное нами исследование пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития показало, что неспособность детей свободно пользоваться в речи словесными обозначениями пространственных характеристик, положения предметов друг относительно друга обусловлена именно тем, что их речь не является нормально развитой.

В процессе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР, необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия, пространственных представлений в онтогенезе и временных ориентировок. Эта работа требует серьезного понимания значения пространства, пространственных представлений и умения справляться с этими соотношениями. Коррекционная работа имеет существенное значение, так как недостаточная сформированность пространственных представлений с большой вероятностью скажется у дошкольников на формировании грамотной связной речи, а у школьников на процессе формирования навыка чтения и письма. Ведь как уже известно, что для полноценного овладения письмом ребёнку необходимо взаимно трансформировать пространственную последовательность графических знаков и временную последовательности звуковых комплексов.

Таким образом, временные и пространственные восприятия и воспроизведения речи не могут быть разобщены. Дети, у которых не достаточно сформированы пространственные представления, не используют в своей речи предложные конструкции, обозначающие пространственные взаимоотношения

предметов. Они плохо ориентируются в пространстве относительно своего тела, относительно предметов и на плоскости.

Впоследствии это проявится в затруднениях при ориентировке в схеме тетрадного листа. Они не могут добиться автоматизма при выполнении стандартных требований к оформлению письменных работ.

Таким образом, на основании полученных результатов были предложены методические рекомендации коррекционной работы по уточнению и закреплению предложных конструкций с пространственным значением. Использование методик формирования предложных конструкций у детей с ОНР помогает учителям- логопедам, воспитателям и родителям, инструктору по физической культуре и музыкальному руководителю, систематизировать и совершенствовать работу по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста, подготовить их к обучению в школе. Своевременная и целенаправленная коррекция нарушений грамматических форм у дошкольников является одним из важнейших условий их речевого развития.

Гипотезой исследования являлось утверждение о том, что у детей с ОНР недостаточно сформированы предложные конструкции с пространственным значением и формирование предложных конструкций с пространственным значением требует индивидуализированного и поэтапного коррекционного воздействия, должно быть реализовано в различных видах детской деятельности с использованием принципов комплексного подхода и наглядности.

Таким образом, можно утверждать, что выдвинутая нами гипотеза имеет свое подтверждение. В дипломной работе цель достигнута, задачи решены.

### Список использованных источников

- 1.Александрова Т.В. Практические задания по формированию грамматического строя у дошкольников [Текст] / Т.В. Александрова - Пособие для логопедов и воспитателей.- СПб: Детство-пресс, 2007. - 48с.
- 2.Алексеева М.М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М Алексеева - Учеб.пособие для студ. Высш. и сред.пед. учеб. заведений. 3е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 153 – 156с.
- 3.Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] / Е.Ф. Архипова - учебное пособие для студентов пед. вузов -- М.: АСТ :Астрель, 2007. - 224 с
- 4.Афанасьева Е.А., Фомичева, М.Ф. Овладение пространственными представлениями основа усвоения предложно-падежных конструкций детьми с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Е.А. Афанасьева - Е.А.Сб. научн. трудов. - М.: МГЛУ, 2008. - 393с.
- 5.Боровская И.К., Ковалец И.В. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития [Текст] / И.К. Боровская - Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 369с.
- 6.Виноградов В.В. Русский язык [Текст] / В.В. Виноградов -Грамматическое учение о слове. Учеб. пособие для вузов. -4-е изд. М.: Рус. яз., 2001. - 717с.
7. Волковой Л.С., С.Н. Шаховской. Логопедия [Текст] / Л.С. Волковой Учеб. для студ. Дефектол.фак. пед. высш. Учеб. заведений / Под ред. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.- 680с
8. Волковой В.И., Селиверстова В.И Хрестоматия по логопедии, том 2 [Текст] / В.И. Волковой - М., 2000.- 656 с.
9. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / Т.В. Волосовец – М., 2004. - 287с.
- 10.Галкина О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. [Текст] / Галкина О. И. - М.: Акад. пед. наук РСФСР.,2000.- 89с.

11. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. [Текст] / А.Н. Гвоздев - М.: Детство-Пресс, 2007. - 472 с
12. Голубец О.Д. Журнал логопед №9 2013г
13. Грибова О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит: Книга для тех, кому это интересно [Текст] / О.Е. Грибова - М.: Айрис-пресс, 2004.-360с
14. Еливанова М.А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения [Текст] / М.А. Еливанова - СПб.: Златоуст, 2006.- 94 с.
15. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. -2-е изд., перераб. [Текст] / Л.Н. Ефименкова-М.: Владос, 2006. -250с
16. Жукова Н.С., Мастюкова, Е.М.,Филичева Т.Б. «Логопедия» [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – Екатеринбург: 2004.-320с
17. Интернет ресурс//Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня./ Новое в логопедии,№1,2004.
18. Китаева Н.Н. Мозгова Л.Г. Журнал логопед сегодня №4 2010г
19. Кондратенко И.Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте. / Сост. [Текст] / И.Ю. Кондратенко, - М.: Айрис- пресс, 2005.-224с.
20. Коновалова С.Н.. Дефектология №5, 2004
21. Короткова А.В, Дроздова Е.Н. Особенности формирования лексико грамматического строя речи третьего уровня./ Логопед [Текст] / А.В. Короткова, Е.Н Дроздова. - М: 2004.-287с
- 22.Лалаева Р.И, Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. [Текст] / Р.И. Лалаева - СП.: Союз,2001.- 218с
- 23.Лебединский В.В. Психофизиологические закономерности нормального и аномального развития. [Текст] Лебединский В.В. - М., 2001
- 24.Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) [Текст] / Н.И. Лепская– М., 2000-380с

25. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л.В. Лопатина - СПб, 2001-250с
26. Лыков В.М. Речевые расстройства у детей [Текст] / В.М. Лыков - М.: ЦНИИСП-2000. - 35с.
- 27.Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста//Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений./ сост. М.М. Алексеева В.И.Яшина[Текст] / Г.М. Лямина - М.: Академия, 2000.-336с
28. Моргачева И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. - СПб, ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009.
- 29.Мусейибова Т. С. Ориентировка в пространстве. //Дошкольное воспитание. [Текст] / Мусейибова Т. С. – 2003. – № 8. с.23- 26.
- 30.Николаенко И. Н. Зрительно-пространственные функции правого и левого полушарий мозга.— СПб., 2006.
- 31.Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей Работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). — СПб. 2006
- 32.Павлова Т. А. Альбом по развитию пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. - [Текст] / Павлова Т. А. М.: Школьная пресса, 2003. - 40 с.
- 33.Панина О.П Журнал логопед №5 2012 г
- 34.Розенталь Д.Э. Современный русский язык [Текст] / Д.Э. Розенталь - М.: Айрис – Пресс, 2006.-432с.
- 35.Рудакова Н.П. Журнал логопед №3 2004
- 36.Рудакова Н. П. Особенности усвоения падежно-предложных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.//Новое в логопедии-№3[Текст] / Н. П. Рудакова - М: -2004-280с



37. 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 [Текст] / Н. П. Рудакова - М, 2005.-188с
38. Седых Н.А. воспитание правильной речи у детей [Текст] / Н.А. Седых - М: АСТ, 2005.-279с
39. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. Пособие [Текст] / Н.Я. Семаго - М.: Айрис-пресс, 2007.-360с.
40. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический Комплект. М.: АРКТИ, 2000.-256с.
41. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. - [Текст] / Семенович А.В., Умрихин С.О. М.: МГУ., 2000.46 с
42. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. Учебник [Текст] / Е.Ф. Соботович - М.: Классик Стиль.2003-160с
43. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология [Текст] / Г.А. Урунтаева - М.: Academia, 2001.- 334с.
44. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.--метод.пособие для воспитателей дошк. образоват. Учреждений [Текст] / О.С. Ушакова - М.: Гумманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. -288 с.
45. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова - М: ВЛАДОС, 2004-288с
46. Ушинский К.Д. Собр. Соч. [Текст] / К.Д. Ушинский М.: АПН РСФСР. Т.2.- 2008/ - 560с.
47. Филатова И.А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи. - М.: Издательство «Книголюб», 2010.

48. Филичева Т.Б, Чиркина Г.В, Ястребова А.В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / Т.Б, Филичева - М: Арти, 2005/ - 240с
49. Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников / Дети с проблемами в развитии НОУ «СОЮЗ».№1. [Текст] / Т.Б. Филичева- М: - 2004.
50. Цветкова Л.С., Пирцхалайшвили Т.М. Роль зрительного образа в формировании речи и у детей с различными формами патологии II Дефектология. [Текст] / Л.С. Цветкова- М: -2000. 11-18с

**Список детей экспериментальной группы.**

1. Настя Х.
2. Илья О.
3. Катя С.
4. Сережа И.
5. Вова М.
6. Ваня П.
7. Маша Б.
8. Никита В.
9. Коля С.
10. Артем П.

**Список детей контрольной группы.**

1. Ирина Р.
2. Илья П.
3. Ульяна М.
4. Кирилл К.
5. Даниил Я.
6. Аделина Ш.
7. Даша Х.
8. Артемий Б.
9. Владислав Б.
10. Полина Ш.

### Приложение 3

Результаты исследования уровня понимания и практического использования пространственных представлений на уровне собственного тела.

Экспериментальная группа.

<b>Задания</b>	<b>Итого баллов</b>	<b>Уровень</b>
1.Настя Х.	<b>6</b>	<b>Средний</b>
2. Илья О.	<b>6</b>	<b>Средний</b>
3. Катя С.	<b>5</b>	<b>Средний</b>
4. Сережа И.	<b>7</b>	<b>Высокий</b>
5. Вова М.	<b>8</b>	<b>Высокий</b>
6. Ваня П.	<b>4</b>	<b>Низкий</b>
7. Маша Б.	<b>6</b>	<b>Средний</b>
8. Никита В.	<b>6</b>	<b>Средний</b>
9. Коля С.	<b>5</b>	<b>Средний</b>
10. Артем П.	<b>6</b>	<b>Средний</b>

Высокий уровень-2 ,Средний уровень-7, Низкий уровень-1

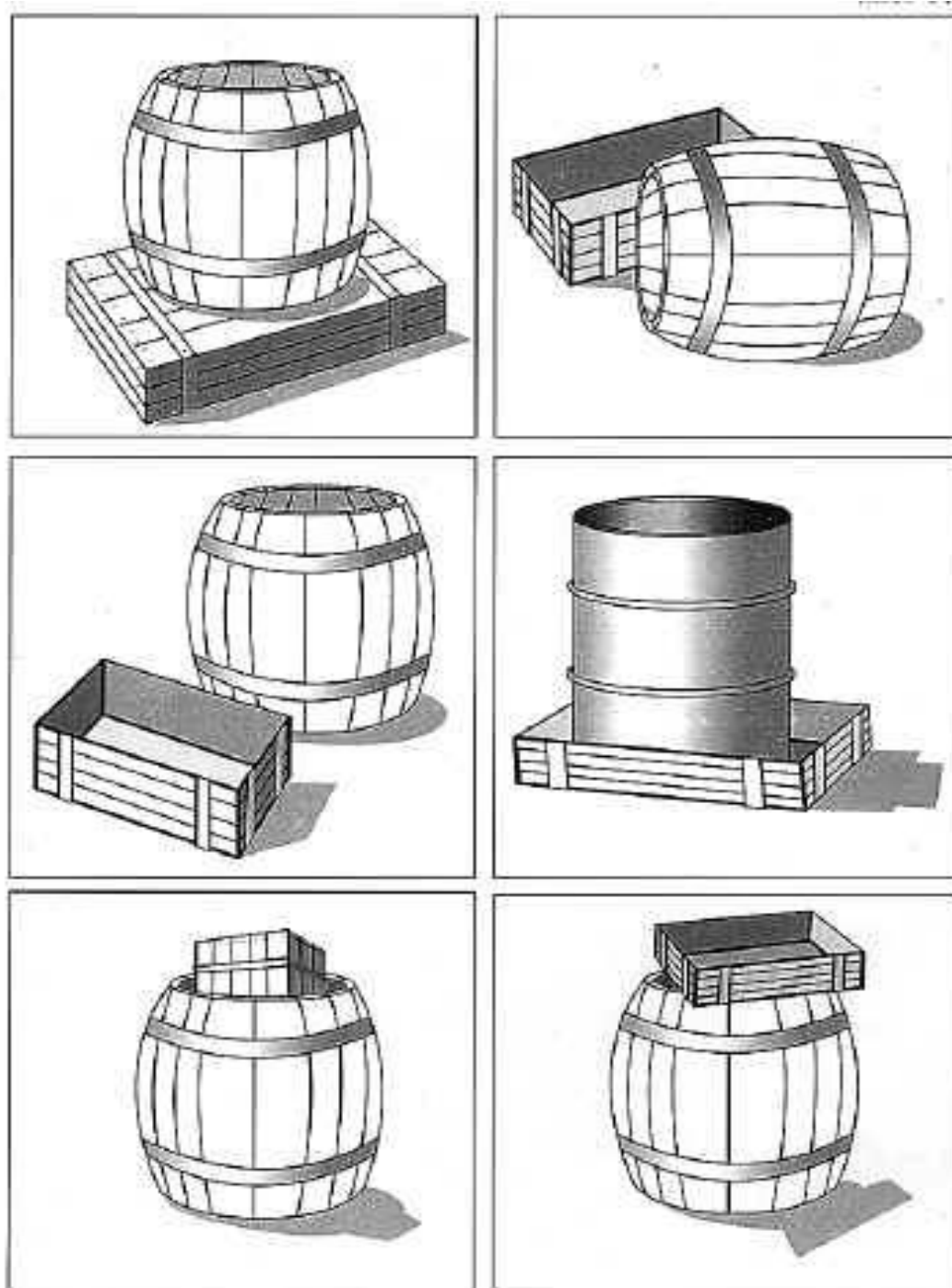
Результаты исследования: Контрольная группа.

<b>Задания</b>	<b>Итого баллов</b>	<b>Уровень</b>
1.Ирина Р.	<b>9</b>	<b>Высокий</b>
2. Илья П.	<b>7</b>	<b>Высокий</b>
3. Ульяна М.	<b>8</b>	<b>Высокий</b>
4. Кирилл К.	<b>7</b>	<b>Высокий</b>
5. Даниил Я.	<b>8</b>	<b>Высокий</b>
6. Аделина Ш.	<b>6</b>	<b>Средний</b>
7. Даша Х.	<b>6</b>	<b>Средний</b>
8. Артемий Б.	<b>5</b>	<b>Средний</b>
9. Владислав Б.	<b>9</b>	<b>Высокий</b>
10. Полина Ш.	<b>6</b>	<b>Средний</b>

Высокий уровень-6; Средний уровень-4;Низкий уровень-0

## Приложение 4

. Стимульный материал и результаты исследования уровня понимания и пространственных представлений на уровне внешних предметов.



Результаты исследования: Экспериментальная группа.

<b>Задания</b>	<b>Итого баллов</b>	<b>Уровень</b>
1.Настя Х.	<b>3</b>	<b>Средний</b>
2. Илья О.	<b>3</b>	<b>Средний</b>
3. Катя С.	<b>3</b>	<b>Средний</b>
4. Сережа И.	<b>4</b>	<b>Средний</b>
5. Вова М.	<b>1</b>	<b>Низкий</b>
6. Ваня П.	<b>2</b>	<b>Низкий</b>
7. Маша Б.	<b>4</b>	<b>Средний</b>
8. Никита В.	<b>2</b>	<b>Низкий</b>
9. Коля С.	<b>5</b>	<b>Высокий</b>
10. Артем П.	<b>4</b>	<b>Средний</b>

Высокий уровень-1, Средний уровень-6, Низкий уровень-3

Результаты исследования: Контрольная группа.

<b>Задания</b>	<b>Итого баллов</b>	<b>Уровень</b>
1.Ирина Р.	<b>6</b>	<b>Высокий</b>
2. Илья П.	<b>6</b>	<b>Высокий</b>
3. Ульяна М.	<b>6</b>	<b>Высокий</b>
4. Кирилл К.	<b>5</b>	<b>Высокий</b>
5. Даниил Я.	<b>6</b>	<b>Высокий</b>
6. Аделина Ш.	<b>4</b>	<b>Средний</b>
7. Даша Х.	<b>4</b>	<b>Средний</b>
8. Артемий Б.	<b>2</b>	<b>Низкий</b>
9. Владислав Б.	<b>6</b>	<b>Высокий</b>
10. Полина Ш.	<b>5</b>	<b>Высокий</b>

Высокий уровень-7; Средний уровень-2; Низкий уровень-1

## Приложение 5

Результаты исследования уровня владения пространственными представлениями на уровне вербализации (употребления в речи).

Экспериментальная группа.

<b>Задания</b>	<b>Итого баллов</b>	<b>Уровень</b>
1.Настя Х.	<b>4</b>	<b>Средний</b>
2. Илья О.	<b>2</b>	<b>Низкий</b>
3. Катя С.	<b>5</b>	<b>Средний</b>
4. Сережа И.	<b>2</b>	<b>Низкий</b>
5. Вова М.	<b>2</b>	<b>Низкий</b>
6. Ваня П.	<b>2</b>	<b>Низкий</b>
7. Маша Б.	<b>2</b>	<b>Низкий</b>
8. Никита В.	<b>1</b>	<b>Низкий</b>
9. Коля С.	<b>5</b>	<b>Средний</b>
10. Артем П.	<b>2</b>	<b>Низкий</b>

Высокий уровень-0, Средний уровень-3, Низкий уровень-7

Результаты исследования: Контрольная группа.

<b>Задания</b>	<b>Итого баллов</b>	<b>Уровень</b>
1.Ирина Р.	<b>7</b>	<b>Высокий</b>
2. Илья П.	<b>6</b>	<b>Высокий</b>
3. Ульяна М.	<b>7</b>	<b>Высокий</b>
4. Кирилл К.	<b>5</b>	<b>Средний</b>
5. Даниил Я.	<b>7</b>	<b>Высокий</b>
6. Аделина Ш.	<b>4</b>	<b>Средний</b>
7. Даша Х.	<b>4</b>	<b>Средний</b>
8. Артемий Б.	<b>2</b>	<b>Низкий</b>
9. Владислав Б.	<b>8</b>	<b>Высокий</b>
10. Полина Ш.	<b>7</b>	<b>Высокий</b>

Высокий уровень-6; Средний уровень-3; Низкий уровень-1



## Приложение 6

### Рекомендации с системой игр и упражнений для первого (подготовительного) этапа коррекционной работы.

Работа по уточнению лексического значения предъявленных слов планируется проводится одновременно с умением дифференцировать звуковые признаки формообразующих компонентов слова, что позволяет детям воспринимать слово как единство семантического и грамматического значения. Ребенок постепенно подготавливался бы к пониманию того, что формы слова не являются отдельными самостоятельными наименованиями, а представляют собой способ реализации значения слова как языкового знака, отражающего понятие. В работе по расширению объема словаря и дифференциации лексического значения слов должен использоваться доступный для детей материал существительных и глаголов. В упражнениях типа «Будь внимательным», «Назови правильно» и других нужно формировать денотативную связь слова с предметом или явлением действительности.

Например, в упражнении «Будь внимательным» логопед ставит перед ребенком на столе игрушки, называет одну из них и просит показать эту игрушку.

Различение форм существительных в единственном и множественном числе в игровых упражнениях с предметными картинками подготавливает ребенка к пониманию механизмов словоизменения. Ребенку предлагается несколько пар картинок, на которых нарисованы один или несколько предметов. По просьбе взрослого, который вразной называет предметы, ребенок находит названную педагогом картинку:

Аналогичное упражнение, типа лото «У кого пара», позволяет ребенку делать выбор нужной картинки, опираясь на форму существительного, предложенную взрослым:

У меня дом. У кого дома?

У меня куклы. У кого кукла? И т.д.

Форма именительного падежа усваивается ребенком при знакомстве с предметом, то есть при формировании лексического значения слова. Затем формируются звуковые обобщения по грамматическим признакам именительного и винительного падежей существительных I склонения, так как окончания падежных форм существительных женского рода наиболее контрастны по звуковому оформлению (шапка - шапку, вилка - вилку). Такой выбор последовательности работы позволяет подготовить формирование звуковых обобщений, соответствующих разным грамматическим формам.

Материал предъявляется в форме речевой дидактической игры, поэтому воспринимается детьми с интересом, так как игровая форма требует решения практической задачи, которая детерминирует грамматическую форму в речи взрослого, а в дальнейшем и в собственной речи. При проведении игровых упражнений используется наглядный материал: игрушки, предметы обихода, предметные картинки, разнообразные муляжи, действия с предметами. При проведении упражнений с разными игрушками меняется их форма, цвет, величина, местоположение, поэтому в импрессивной речи ребенка формируется обобщенное представление о способах обозначения местоположения предмета в речи при выполнении определенных действий с предметами.

Понимание различия в звуковом оформлении слов не может сформироваться у детей сразу, поэтому дифференциация звуковых признаков предложно-падежных форм существительных отрабатывается с разным лексическим материалом в различных игровых ситуациях (например, «Накрываем на стол», «Моем посуду», «Собираемся на дачу», «Одеваемся на прогулку», «Прибираем игрушки на место», «Режем овощи для салата», «Выбираем подарок» и др.).

Логопед создает практическую ситуацию в соответствии с содержанием дидактического материала. Сначала слова предъявляются в именительном падеже:

Что на столе? – На столе посуда.

Через несколько занятий те же слова предъявляются в винительном падеже:

Что помоем после еды? – Мы помоем после еды посуду (чашку, ложку, вилку, тарелку, миску, банку и т.д.).

Что вытираем после мытья? – Мы вытираем после мытья посуду (чашку, ложку и т.д.).

Что уберем в шкаф после мытья? – Мы уберем в шкаф после мытья посуду (чашку и т. д.). Ребенок по просьбе педагога подает предметы или показывает картинки, которые логопед называет, четко интонируя и выделяя голосом падежные окончания. Количество предъявляемых ребенку слов может быть разным в зависимости от его возможностей: объема словарного запаса, произносительных возможностей, умственной работоспособности и др.

После работы над формами именительного и винительного падежей существительных I склонения в импрессивной речи отрабатываются существительные II склонения. При этом учитывается различие падежных окончаний при изменении по падежам одушевленных и неодушевленных существительных II склонения: в винительном падеже у неодушевленных существительных нулевое окончание (вижу дом, стол), у одушевленных - окончание -а или -я (вижу коня, слона). Поэтому у детей необходимо формировать практическое понимание этой разницы последовательно при использовании логопедом одушевленных существительных II склонения.

Далее отработанная форма падежа сопоставляется в практических ситуациях с другими, например, форма винительного падежа с формой именительного, и обе предложно-падежные формы существительного вводятся в самостоятельную речь. Ребенок, опираясь на падежный вопрос логопеда, сам называет предметы или картинки, выбирая форму именительного или винительного падежа в зависимости от значения вопроса:

Что стоит на столе? На столе стоит посуда (чашка, ложка и т.д.);

Что уберем после еды? Мы уберем после еды посуду (чашку, ложку и т.д.).

Когда у детей сформируется готовность дифференцировать звуковые признаки формообразующих компонентов слова, становится возможным перейти ко второму этапу коррекционной работы.

## Приложение 7

### Рекомендации с системой игр и упражнений для второго этапа коррекционной работы.

Работа над предложными конструкциями формами с пространственным значением начинается с, существительных в винительном падеже с предлогом НА в значении «направление действия (куда?)»: на стол, на пол, на полку. Затем отрабатывается понимание существительных в предложном падеже с предлогом НА в значении «местонахождение (где?)»: на столе, на полу, на стуле.

Формирование понимания указанных предложных конструкций проводится в игровых ситуациях, типа «Ищем мишку»: логопед вместе с ребенком размещает игрушку в различных местах комнаты и обозначает в речи ее местоположение:

Куда (на что?) посадим мишку? - На стол (на полку, на стул, на кубик и т.д.).

После выполнения действия ребенок по просьбе "Ищи мишку" находит игрушку, а логопед обозначает в речи ее местоположение:

Куда (на что) посадили мишку? - Правильно, на стол (на стул, на полку, на кубик и т.д.).

Где (на чем) сидит мишка? - Правильно, на столе (на стуле, на полке, на кубике и т.д.).

Далее ребенок по просьбе взрослого размещает игрушку в указанном месте:

Посади мишку на стол (на кубик, на стул и т.д.).

На чем сидит мишка? - Правильно, на столе (на кубике, на стуле, на полке и т.д.)

Упражнение постепенно усложняется: логопед предлагает ребенку посадить в разных местах две-три одинаковые игрушки и, после выполнения им действия, просит найти ту игрушку, местоположение которой указывает взрослый:

Найди мишку на столе (на полке, на стуле, на кубике и т.д.)

Упражнение проводилось в форме речевой игры «Загадки»:

Я загадала игрушку на столе. Кого я загадала?

Я загадала игрушку в коробке? Что я загадала?

Существительные с предлогом НА в значении "нахождение предмета на поверхности" в импрессивной, а затем и в экспрессивной, речи противопоставляется существительным с предлогом В в значении «нахождение предмета внутри» (на коробке - в коробке), поэтому сначала отрабатывается понимание и использование каждой предложной конструкции, затем проводится их дифференциация в импрессивной и экспрессивной речи. Выполнение действий ребенка с игрушками и предметами позволяет создать ситуацию постепенного перехода от понимания предложно-падежной конструкции к ее использованию в экспрессивной речи: ребенок начинает, опираясь на наглядную ситуацию, отвечать на вопросы логопеда.

Сначала ребенок упражняется в употреблении существительных в предложном падеже с предлогом НА, затем создаются речевые ситуации для включения в речь ребенка существительных в предложном падеже с предлогом В. Отвечая на вопрос логопеда, ребенок называет игрушки, местоположение которых логопед обозначает в упражнении:

На чем (где?) стоит домик - на столе или на стуле?

В чем (где?) лежит книга - в ящике или в коробке?

Затем ребенок по просьбе взрослого обозначает местоположение игрушки в собственной речи:

Найди мишку. Он сидит на столе или на кубике?

Поищи зайку. Он спрятался в ящике или в коробке?

Характер вопроса постепенно должен меняться так, чтобы ребенок не только повторял предложно-падежную форму существительного, предложенную в вопросе логопеда, но переходил к самостоятельному выбору этой формы, в зависимости от местоположения игрушки или картинки. При этом логопед последовательно переходит от падежного к обстоятельству вопросу:

В чем лежит мячик? – Мячик лежит в ящике.

После того, как ребенок уверенно, без ошибок использует необходимые формы существительных в ответах на вопрос логопеда, в работе над данной грамматической формой переходят к введению ее в самостоятельную речь. Психологически самый мотивированный прием работы - использование "Загадалок". Но в этом случае не взрослый дает задание ребенку, а ребенок загадывает какой-либо предмет в комнате или, в дальнейшем, на картинке.

Далее в той же последовательности отрабатываются формы имен существительных в творительном падеже с предлогами НАД - ПОД в значении «нахождение предмета выше и ниже указанного (над столом -под столом)». Сначала предложные конструкции предлагаются ребенку в речи взрослого, который выполняет действия с предметами или картинками. Затем ребенок находит заданную картинку, местоположение которой обозначено логопедом. Задание так же, как при отработке предыдущих грамматических форм, предъявляется в форме речевой дидактической игры "Загадалка": Логопед выставляет на доске предметные картинки в два ряда по три или четыре картинки и предлагает ребенку отгадать загаданную картинку:

Я загадала картинку над совой.

Я загадала картинку над сапогами и т.д.

Ребенок при решении этой задачи называет не местоположение картинки, а только саму картинку. С разнообразными картинками эти упражнения достаточно долго остаются интересными детям, а постепенное освоение других предлогов и включение в речь новых звуков делают процесс выполнения упражнения более разнообразным. При проведении игровых упражнений и игр используется фланелеграф или магнитная доска, чтобы ребенок опирался при выборе нужной предложной конструкции на результаты восприятия картинок, расположенных на доске вертикально.

Далее ребенок располагает картинки на доске в соответствии с речевой инструкцией, обозначающей ее местоположение:

Помести картинку с зайцем над собакой.

При выполнении ребенком упражнений в предложенном объеме необходимо постепенно увеличивать количество предметов и картинок, среди которых ребенок находит или располагает заданную.

При изменении характера вопроса перед ребенком ставится задача назвать уже не картинку, а ее местоположение. Обстоятельные вопросы –«Где?», «Куда?» и др. в речи логопеда дублируются падежными «Над чем?», «Под какой картинкой» и т.д., что способствует формированию у детей представления о том, что формообразующие средства (предлоги в сочетании с флексиями) позволяют реализовать значение слова как единого формально-семантического комплекса.

Введение в экспрессивную речь отработанных в импрессивной речи предлогов и предложно-падежных форм происходит постепенно, ребенок по-прежнему опирается на грамматическую форму в речи взрослого. Работа над грамматическими формами проводится на материале лексических тем (с картинками по теме), в процессе автоматизации звуков (с картинками на автоматизируемый звук). В работе используются разнообразные варианты игры «Загадки», причем сначала включаются в речь формы существительных в единственном числе, а затем - во множественном. От ребенка сначала требуется ответ с использованием предложно-падежной формы существительного:

Под какой картинкой санки? - Под самолетом.

Затем ответ ребенка распространялся: он мог отвечать словосочетанием и предложением:

Над какой картинкой собака? - Собака над самолетом.

Под какой картинкой лежат сапоги? - Сапоги лежат под сосной.

При работе над предложными конструкциями, отражающих ориентировку во взаимобратных направлениях (НАД - ПОД, ЗА - ПЕРЕД), сначала отрабатывается понимание и использование в речи предложной конструкции с одним из предлогов, затем - с другим. Далее проводится дифференциация в речи значений предложных конструкций с обоими предлогами. При введении каждой



новой предложной конструкции в речь используются знакомые дидактические игры и упражнения, затем знакомый грамматический материал включается в новые упражнения.

Для того чтобы включение предложных конструкций в речь ребенка проходила осознанно, используют на различном лексическом материале упражнения «Исправлялки»: ребенок слушает взрослого, обозначающего в речи местоположение определенной картинки, и исправляет его ошибку:

Картинка с санками лежит над совой. - Нет, санки лежат над сосной.

При работе над использованием в речи существительных с предлогами НАД - ПОД осуществляется переход из вертикальной плоскости в горизонтальную.

После введения в речь существительных с предлогами НАД и ПОД становится возможной работа над использованием в речи существительных в творительном падеже с предлогами ПЕРЕД - ЗА, отражающей результаты ориентировки во фронтальном направлении.

Работа проводится в той же последовательности, что и над предыдущими грамматическими формами.

При проведении игровых упражнений с детьми на этом этапе коррекционной работы используются обобщающие графические схемы, позволяющие наглядно представить местоположение того или иного предмета. На данном этапе работы дети знакомятся с обобщающими схемами для обозначения предлогов НА, НАД, ПОД, ЗА, ПЕРЕД и могут активно опираться на них при выполнении игровых упражнений.

## Приложение 8

### Рекомендации с системой игр и упражнений для третьего этапа коррекционной работы.

Последовательность работы над каждой из выбранных для формирования предложных конструкций аналогична последовательности на предыдущих этапах коррекционной работы.

При решении задач третьего этапа коррекционной работы выбор предложных конструкций, отражающих ориентировку в направлениях движения, зависит от значения глагола, составляющего основу словосочетания. Поэтому работа над развитием понимания и использования в речи указанных предложно-падежных форм существительных тесно связана с уточнением и формированием лексического значения глаголов движения. Глаголы со сформированным лексическим значением используются ребенком в словосочетаниях с необходимыми для отражения ориентировки в направлении движения предложно-падежными формами существительных.

В первую очередь проводится лексическая работа и работа по развитию словообразования глаголов:

- образование однокоренных глаголов-антонимов с разными приставками (подходить - отходить);

- образование глаголов с одинаковыми приставками (подходить - подбегать);

Для формирования лексического значения глаголов движения используются различные речевые упражнения и дидактические игры.

Для закрепления лексического значения глаголов движения детям предлагаются упражнения «Найди, кого я загадала»: ребенку показывают картинки с изображением действий различных людей и животных. Логопед просит ребенка найти соответствующую картинку:

Тот, кого я загадала, идет. Кто идет?

Следующие упражнения требуют от ребенка понимания значений однокоренных глаголов с разными приставками:

Кто ходит? Кто выходит? Кто подходит? и т.д.

- Кто наливает? Кто выливает? Кто переливает? и т.д.

Аналогичным образом уточняется понимание ребенком глаголов с одинаковыми приставками: Кто подходит? Кто подбегает? Кто подплывает? и т.д.

Отрабатывается понимание глаголов-антонимов с разными приставками: Кто входит, а кто выходит?

Понимание значений глаголов ребенком создает условия для формирования синтагматических связей глаголов с соответствующими предложно-падежными формами существительных. Поэтому в дальнейших упражнениях формируется понимание этих связей, а значит, закладывается основа словосочетаний, отражающих восприятие движения предмета.

Ребенку предлагается закончить словосочетание, используя в речи глагол или существительное с соответствующим предлогом в зависимости от предметной и речевой ситуации. Закрепление сформированных у ребенка грамматических средств проводится в форме речевой игры "Добавлялки":

К дому.. (подъехать);

От дерева...(отойти);

За дом...зайти;

Из-за дома...выйти и т.д.

Другой вариант "Добавлялок" требует от ребенка с опорой на картинку и значение глагола использовать в речи существительные с соответствующим предлогом:

Подойти. ..К дому;

отойти ... От дома;

войти... В дом;

выйти ...Из дома или Из-за дома и т.д.

Предложно-падежные формы существительных используются ребенком в речи по мере формирования их значения в импрессивной речи и закрепления в вопросно-ответной форме.

При введении сформированных грамматических средств в речь на занятиях применяются упражнения, типа «Расскажи, где были», «Расскажи, что делали» и др., в ходе которых ребенок, используя предложенные ему обобщающие схемы для обозначения предлогов К - ОТ, В - ИЗ, ЗА - ИЗ-ЗА, ПОД - ИЗ-ПОД и картинки, реализует самостоятельное высказывание с использованием предложных конструкций. Кроме статических графических схем, на этом этапе коррекционной работы используются динамические схемы, помогающие ребенку подобрать глагол со значением движения для реализации высказывания.

Так же, как на предыдущем этапе работы, включаются речевые упражнения, требующие от ребенка оценки и исправления допущенной логопедом ошибки. Ребенок замечает ошибки, допущенные взрослым, и может исправить их, т.е. в этом случае задачи третьего этапа коррекционной работы можно было считать решенными и переходить к работе над грамматическими конструкциями, отражающими ориентировку в горизонтальном направлении, то есть к четвертому этапу работы.

## Приложение 9

### Рекомендации с системой игр и упражнений для четвертого этапа коррекционной работы.

Ориентировка в горизонтальном направлении для дошкольников с ОНР является одной из самых сложных. Даже дети с нормальным речевым развитием в этом возрасте при ориентировке «влево – вправо» не выполняют мысленного поворота и рассматривают себя в качестве точки отсчета. Несмотря на сформированную у детей практическую ориентировку в указанном направлении (дети по просьбе взрослого правильно расставляют игрушки в соответствии с инструкцией «Поставь, как у меня»), понимание высказываний с конструкциями СЛЕВА ОТ и СПРАВА ОТ крайне ограничено.

Поэтому при проведении коррекционной работы на этом этапе обучающего эксперимента учитывается необходимость уточнения практической ориентировки в указанных направлениях и формирования четкого наименования левой и правой сторон тела. Для этого проводится подготовительная работа на невербальном уровне, в ходе которой в упражнении «Где сердечко?» формируется практическая ориентировка в схеме тела «на себе».

Лишь после того, как ребенок уверенно ориентируется в схеме тела, может опираться на нее при оценке местоположения предметов, игрушек и картинок, расположенных в линейный ряд в горизонтальном направлении. Работа над пониманием с использованием в речи словосочетаний с конструкциями СЛЕВА ОТ и СПРАВА ОТ проводится в той же последовательности, что и на предыдущих этапах коррекционной работы:

- в игровых упражнениях формируется понимание ребенком высказываний с конструкциями СЛЕВА ОТ и СПРАВА ОТ и предлогом МЕЖДУ;
- сформированные в импрессивной речи грамматические средства включаются в ответы на основе наглядной предметной ситуации;
- ребенок включает сформированные грамматические средства в простые по структуре тексты и в самостоятельное высказывание.

Так же, как на предыдущих этапах коррекционной работы, при формировании предложных конструкций на занятиях используются речевые игры, игровые упражнения с картинками по лексическим темам и на автоматизируемые звуки, обобщающие схемы для обозначения конструкций СЛЕВА ОТ, СПРАВА ОТ и предлога МЕЖДУ, опираясь на которые ребенок самостоятельно реализует высказывание с использованием сформированных предложных конструкций.

Отработанные в коррекционных упражнениях предложные конструкции включаются в самостоятельную речь детей, для чего также используются графические схемы, опираясь на которые ребенок мог составить не только предложение по картинке, но и короткий рассказ.

Позднее ребенок может, опираясь на предмет или картинку, заканчивать словом в нужном падеже предложение, начатое взрослым.

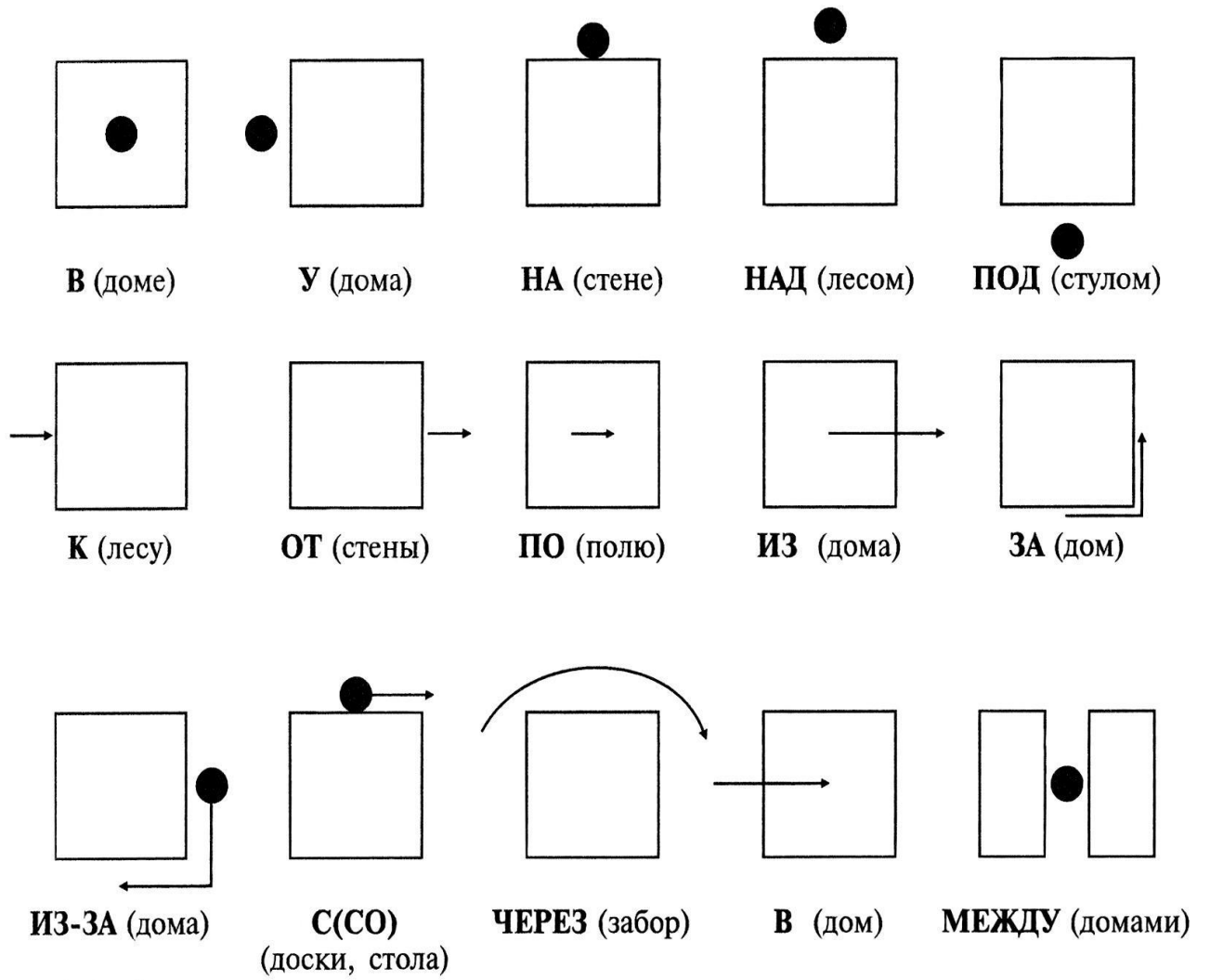
Затем дошкольник с опорой на картинку переходит к самостоятельному пересказу.

Такие истории строятся на речевом материале, связанном с лексической тематикой, могут быть сказочными. Расширение фонетических возможностей ребенка происходит одновременно с расширением лексико-грамматических возможностей. Именно такой подход позволит устранить недостатки всех структурных компонентов речи у ребенка одновременно, что создаст условия для полноценного развития речевой деятельности.

Особенно это важно в конструкциях, обозначающих направление действия.

Каждый предлог сначала отрабатывается отдельно от других предлогов. Работа над предлогом проводится в двух направлениях: над уточнением его конкретного значения и над падежной формой существительного, с которым он употребляется.

## Приложение 10



### Конспект группового занятия

Тема: «Предлог В»

Цель: Формирование представления о смысловом (сематическом) значении предлога В

Задачи:

- формирование навыка правильного употребления той падежной формы имени существительного, которую требует связанный с существительным предлог;
- упражняться в выделении и составлении словосочетаний и предложений с предлогом В;
- развивать пространственное представление, закрепить понятия "правый, левый, верхний, нижний угол, двигать вправо, влево, на середину";
- развивать внимание и словесно-логическое мышление детей.

Оборудование:

- схема предлога;
- карточки с картинками и предлогами;
- картина "В магазине";
- игрушка Незнайка;
- игрушки животных;
- раздаточный материал для моделирования: лист бумаги, домик, ёлочка, полянка, муравейник.

Ход занятия:

1. Организационный момент.

Ребята, сегодня к нам пришли гости.

Поприветствуем их!

2. Психологический настрой



Каждый день - всегда, везде  
На занятиях, в игре  
Смело, чётко говорим  
И тихонечко сидим.

### 3. Игра "Хлопни в ладоши"

Хлопните в ладоши, если я скажу предложение с маленьким словом "В": Волк в лесу.

Ложка на столе.

Веник в углу.

Конфеты в коробке.

Игрушка на полке.

Стул под столом.

Одежда в шкафу.

### 4. Сообщение темы занятия.

Сегодня мы будем упражняться в употреблении маленького слова "в" в речи и рассказах. Выставляется схема предлога.

Когда мы говорим это маленькое слово? (Когда предмет находится внутри).

Да, например: шарик в банке, в руке, в коробке.

### 5. Игра "Лото".

Детям предлагается соотнести картинку со схемой предлога "в" и составить предложение:

Заяц сидит в коробке.

Мяч лежит в ящике.

Кошка сидит в шкафу.

Арлекин залез в сундук.

### 6. Упражнение для пальчиков "Цепочка".

Пальчики перебираем,

И цепочку составляем.

"Шарик".

Надуваем быстро шарик.  
 Он становится большой.  
 Вдруг шар лопнул, воздух вышел  
 Стал он тонкий и худой.  
 "Зайка и барабан".

Зайка взял свой барабан  
 И ударил трам-трам-трам

7. Составление рассказа по сюжетной картинке. Беседа по вопросам:

Где происходит действие?

Какой это магазин?

Что в нем продается?

Кто изображен на картине?

Дедушка какой: в чем одет, какая особенность у него на лице?

Что держит в руках?

Опишите маму.

Как она одета и что делает?

Кого держит мама за руку?

Что делает дочка?

Что делает продавец?

Составьте рассказ по этой картине. (2 человека).

8. Динамическая пауза.

Логоритмическое упражнение "Смелый капитан"

Я на мостике стою

И бинокль в руках держу.

Волны плещутся слегка

Качка тихая пока

Волны сильными вдруг стали,

И от качки все упали.

За канат держусь я крепко,

С головы слетела кепка,

Ветер дует мне в лицо.

Волосы ерошит

Не боюсь я ничего: капитан хороший.

#### 9. Игра "Кто где зимует?"

Помогите Незнайке определиться: где зимуют эти животные.

Медведь - в берлоге.

Волк - в логове.

Лиса - в норе.

Белка - в дупле.

Корова - в хлеву.

Коза - в сарае.

Зяец - под кустом.

#### 11. Итог занятия

С каким маленьким словом мы работали на занятии? Когда нужно его употреблять?

#### 12. Сюрпризный момент.

Незнайка приготовил для вас сюрприз и где-то его спрятал. Давайте угадаем.

(В группе, в шкафу...)

Логопед находит коробку с сюрпризом и угощает детей.

## Приложение 12

### Консультация для родителей

#### **«Игры для ознакомления детей с пространственным значением предлогов»**

Ребенок с ранних лет сталкивается с необходимостью ориентироваться в пространстве. При помощи взрослых он усваивает самые простейшие представления об этом: слева, справа, вверху, внизу, в центре, над, под, между, по часовой стрелке, против часовой стрелки, в том же направлении, в противоположном направлении и др. Все эти понятия способствуют развитию пространственного воображения у детей. Умение ребенка представить, спрогнозировать, что произойдет в ближайшем будущем в пространстве, закладывает у него основы анализа и синтеза, логики и мышления.

Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью, и представляет собой важнейшее свойство человеческой психики. В многочисленных философских, психолого-педагогических исследованиях раскрывается исключительная роль освоения предметного и социального пространства в построении ребенком целостной картины мира, осознании своего места в нем. Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации. Поэтому гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве.

#### **Игры, которые я использую в своей работе:**

##### **Дидактическая игра «Солнечный зайчик».**

(Закрепить умение детей использовать в речи предлог «на», учить детей давать полные ответы на поставленные вопросы).

Логопед достаёт маленькое зеркальце и говорит, что в гости к ребятам пришёл солнечный зайчик, и сейчас он будет прыгать на разные предметы, а малыши должны сказать на какие предметы прыгнул «солнечный зайчик».

### **Игра с мячом.**

(Учить детей составлять словосочетания с предлогом «на»).

Дети встают полукругом. Логопед бросает кому-нибудь мяч и произносит название предмета, а ребёнок придумывает с этим словом такое словосочетание, чтобы в нём встречался предлог «на» (чайник на плите, тарелка на столе, кошка на кровати, воробей на ветке, гриб на полянке, яблоко на дереве и т. д.).

### **Дидактическая игра «Кто, где живёт».**

(Закрепить умение детей использовать в речи предлоги «в», «из» давать полные ответы на поставленный вопрос).

Логопед просит детей закончить предложение. Дети вспоминают, какое животное живёт в каком домике. Логопед начинает предложение, а дети его заканчивают.

В дупле живёт...

В дуплах живут...

В медвежьей берлоге спит...

В берлогах живут...

В лисьей норе спряталась...

В норах спрятались...

В собачьей конуре сидит...

В конурах сидят...

В скворечнике живёт...

В скворечниках живут...

Детям предлагается разместить животных и птиц в их жилищах.

### **Игра «Где был щенок Бимка?».**

(Закрепить пространственное соотношение предлога «из-за».)

Логопед рассказывает историю о щенке Бимке, который жил в доме девочке Маши и везде лазил, постоянно шалил. Детям предлагается угадать и назвать, где был щенок, если он вылез из-за кресла, из-за шкафа, из-за двери, из-за стиральной машины и т.п.

(дети отвечают на предложение полными предложениями, выделяя предлог из-за).

Если дети отвечают без ошибок, можно изменить задание и спросить: Откуда вылез щенок Бимка, если он был за деревом? (за кустом, за сараем, за сараем, за конурой?).

### **Сказка об одиноком волке.**

(Закрепить пространственное соотношение предлога «из-за».)

Логопед рассказывает детям сказку, выставляя и передвигая на доске соответствующие картинки (понятие плут, плутище, одиночество уточняется до начала рассказа).

Жил-был в одном лесу Волчище Серый Плутище. И не было у него друзей: все звери его боялись. Выйдет Волчище на полянку — звери тут же прячутся: заяка — за куст, белка — за ветку, мышка — за холмик, бабочка и та улетела за дерево. Один раз Волчище решил сам спрятаться и посмотреть, что будет. Встал он за ёлку, притаился. И тут же заяка выскочил из-за куста, белка выпрыгнула из-за ветки, мышка вышла из-за холмика, даже бабочка прилетела из-за дерева. Все стали радоваться, играть. Поныл тогда Волчище, кто виноват в его одиночестве.

После выяснения морали сказки логопед спрашивает: Куда спрятался каждый герой сказки? Откуда он вышел? Кто ещё в лесу мог спрятаться от волка? За, что он мог спрятаться? Откуда он мог потом выйти?

### **Составление рассказа о котёнке Тишке.**

(Учить детей составлять рассказ с использованием предлога «под», обозначающих пространственное расположение предметов, в сочетаниях с соответствующими падежными формами существительных).

Логопед показывает детям изображение забавного котёнка Тишки и рассказывает, что котёнок этот — большой шалун. Всё лето Тишка жил на даче и залезал всюду в доме, на участке. Перед детьми выставляется картинка с изображением участка. Затем логопед предлагает детям подумать и сказать: под чем может спрятаться котёнок Тишка.

Дети предлагают свои варианты ответа. Ответы должны быть полными.