

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
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**

**АКТИВИЗАЦИЯ ПРИЧИННЫХ КОНСТРУКЦИЙ
В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
Выпускная квалификационная работа студентки**

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021159
Ханapieвой Марьям Муртазалиевны**

Научный руководитель:

Российская Е.Н.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ ПРИЧИННЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	6
1.1. Понятие причинных конструкций, их место в системе грамматического строя речи и развитие в онтогенезе.....	6
1.2. Особенности усвоения грамматических конструкций дошкольниками с общим недоразвитием речи.....	39
1.3. Анализ содержания, средств и приемов формирования грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи, используемых на логопедических занятиях.....	43
ГЛАВА II ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ И АКТИВИЗАЦИИ ПРИЧИННЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	55
2.1. Организация обследования уровня использования причинных конструкций в речи дошкольников с общим недоразвитием речи.....	55
2.2. Анализ результатов исследования	57
2.3. Методические рекомендации для логопедической работы по активизации причинных конструкций в речи дошкольников с общим недоразвитием речи.....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	75
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ	81

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в филологической науке предпринята попытка описания синтаксических конструкций, которые утвердились в современном русском языке как специализированные средства для передачи причинных отношений (29). Усвоение этих причинных конструкций в их сложности и многообразии позволит, на наш взгляд, детям с общим недоразвитием речи (ОНР) активизировать грамматическое конструирование, обогатить словарный запас, а также более осознано подойти к восприятию, а в последствии и к чтению художественных текстов как с точки зрения их декодирования, так и с точки зрения их практического порождения.

Поскольку причинные конструкции вызывают огромные трудности у детей с ОНР, то их формированию следует уделить особое внимание в коррекционно-логопедической работе.

Анализ логопедической литературы показывает, что у дошкольников с ОНР выделяются особенности в нарушении лексико-грамматического конструирования, а именно затруднения в выборе лексико-грамматических средств для выражения мыслей, их комбинирование, дефекты произношения отдельных звуков, медленное накопление словаря, нарушение построение связного учебного высказывания и др. (21, 36). Нарушения лексико-грамматического строя речи при общем недоразвитии речи обусловлены несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование.

В структуре общего недоразвития речи у детей 6 лет выделяются нарушения причинных конструкций, усвоение которых является необходимым условием нормализации речи в целом (38).

Детального описания и характеристики овладения причинными конструкциями дошкольниками с общим недоразвитием речи в литературе мы не обнаружили.

Настоятельная потребность практики в изучении особенностей усвоения причинных конструкций с целью определения основных направлений их активизации у дошкольников с ОНР требуют специального исследования данной проблемы.

Все выше указанное и определило тему нашего исследования.

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что дети с ОНР могут иметь нарушения в применении причинных конструкций, что необходимо учитывать в процессе планирования логопедической работы по активизации данного вида грамматического конструирования на основе поэтапной его организации.

Оценив актуальность темы исследования, мы выделили **проблему**, на которой сфокусировались при выполнении ВКР: изучение использования причинных конструкций в речи дошкольников с ОНР и разработка основных направлений совершенствования системы коррекционно-педагогической работы с данной категорией детей, основанное на теоретическом анализе литературы и практике изучения использования предлогов, выражающих значение причины.

Цель – изучение использования в речи дошкольниками с общим недоразвитием речи причинных конструкций с целью определения основных направлений коррекционно-педагогической работы, дополняющих традиционную систему логопедического воздействия.

Объект – процесс активизации причинных конструкций в речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет – речевые грамматические навыки употребления причинных конструкций в речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель и предмет исследования обусловили ряд **задач**:

- изучить и обобщить специальную литературу по проблеме исследования;
- разработать методику диагностики навыков употребления причинных конструкций дошкольниками с ОНР;

- провести исследования состояния причинных конструкций у дошкольников с ОНР;
- разработать основные направления активизации причинных конструкций у дошкольников с ОНР.

Теоретико-методологической основой исследования явились работы:

Е.В. Ковайкиной (преодоление трудностей в овладении предложными конструкциями детьми с общим недоразвитием речи), М.А. Низяевой (Лингвометодические основы активизации причинных конструкций в русской речи англоговорящих стажёров), Л.Г. Петровой, ЦуйЛивей (анализ часто употребляющихся русских предлогов, выражающих значение причины), Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой (теория общего недоразвития речи, теоретические основы и методы коррекции речевых нарушений у младших школьников), Н.П. Рудаковой (формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи), И. Я. Рыбаковой (причинные конструкции современного русского литературного языка).

В работе используются следующие **методы исследования**:
теоретические: изучение, анализ и обобщение литературы по теме исследования;

эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап), диагностирование детей; метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 48 «Вишенка» г. Белгород.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ ПРИЧИННЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

1.1 Понятие причинных конструкций, их место в системе грамматического строя речи и развитие в онтогенезе

Формирование грамматического строя речи занимает особое место в речевом развитии, поскольку именно грамматический строй является тем творческим началом, которое обеспечивает использование других языковых средств - лексических и фонетических в связной речи (36).

Сформированный грамматический строй речи – непереносимое условие успешного и своевременного развития монологической речи – одного из ведущих видов речевой деятельности (41).

Связь грамматических значений и грамматических средств обусловила формирование в языке чисто грамматических абстракций, получивших название грамматических категорий, к числу которых относится падеж (31). Падеж определяется как грамматическая категория, которая функционирует вместе с предлогом, образуя целостную единицу в языковой системе, с помощью которой выражается отношение к предмету, обозначаемому существительным (31).

Выступая в качестве служебных слов, выражающих совместное с формами косвенных падежей зависимое положение существительного от тех или иных слов предложения; предлоги осуществляют синтаксическую связь между членами предложения и служат для выражения разнообразных отношений к предметам в широком понимании со стороны действия (22).

Предлоги в русском языке уточняют, дополняют, делают более разнообразными значения косвенных падежей (22).

Значение предлогов конкретизируется в предложно-падежных конструкциях, заключающих управляющее слово и подчиненное существительное. Предложные конструкции выражают разнообразные значения: место, время, способ действия, причину, цель, отношение к предметам, а также причину (22).

Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова рассматривают различные отношения предлогов, такие, как:

- пространственные (жить в городе);
- временные (заниматься с утра до вечера); объективные (взять за руку), целевые (отдать в ремонт);
- образа действия (налить через край);
- количественно-определенные (во много раз лучше);
- сопроводительные (гулять с друзьями);
- уступительные (несмотря на неудачу) и др. (31).

В качестве одного из отношений предлогов Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова выделяют причинные отношения (31).

Остановимся подробнее на анализе термина «причина». В толковом словаре русского языка он определяется как многозначный. В контексте нашей выпускной квалификационной работы наиболее близким семантическим значением данного понятия является «причина возникновения действия или свойства», т.е. причина как явление, вызывающее, обуславливающее возникновение другого явления [Ярцева 2008].

Оттенок значения термина «причина» мы находим в философском словаре, который даёт следующее его определение: «причина (явление), непосредственно обуславливающее, порождающее другое явление (следствие)» (38). Очевидно, что в философском аспекте под причиной понимается «генетическая связь явлений, в которой одно явление причина, при наличии определённых условий неизбежно производит, порождает другое явление (следствие или действие)» (38).

В лингвистических исследованиях внимание уделяется причинно-следственным связям, которые классифицируются по различным признакам. Анализ данных связей содержится в работах Э.О. Хааг (42), результаты которого для наглядности представлены нами в виде схемы (рис. 2).

Анализ причинно-следственных связей, приведённый Хааг показывает, что явление (процесс, событие) называется причиной другого явления (процесса, события), если: первое предшествует второму во времени; первое является необходимым условием, предпосылкой или основой возникновения, изменения или развития второго, иными словами, если первое порождает второе. Таким образом, причина и следствие существуют объективно: отношение между ними называется причинностью (каузальностью) или причинно-следственной связью (42).

В контексте данного исследования нас в большей степени будут интересовать грамматические конструкции, которые утвердились в современном русском языке как специализированные средства для передачи причинных отношений (33). На наш взгляд, усвоение данных конструкций в их сложности и многообразии позволит дошкольникам с ОНР, III речевого развития, более сознательно подойти к восприятию, а впоследствии и чтению художественных текстов на последующих этапах обучения.

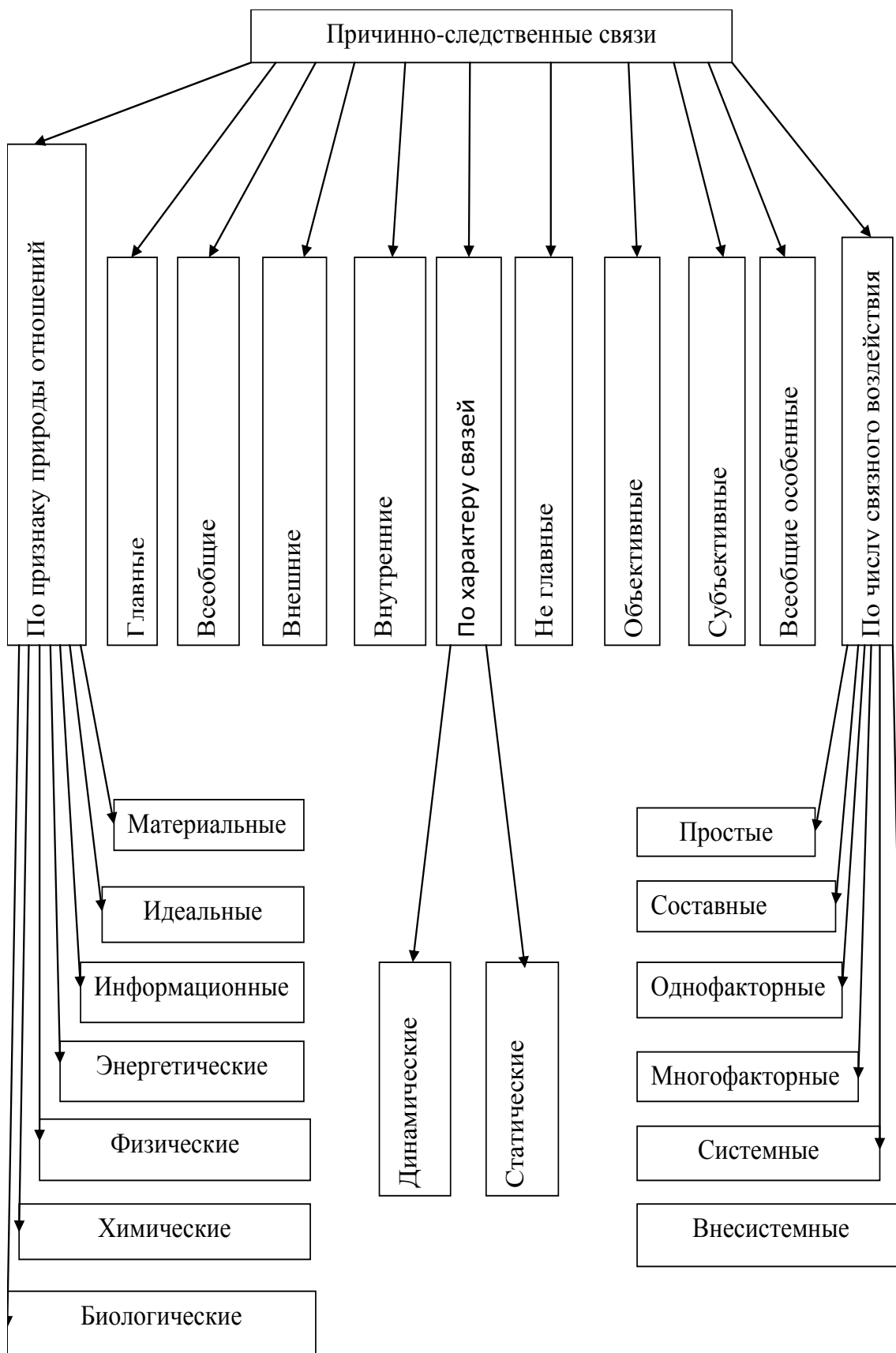


Рис. 1.1 Лингвистический аспект классификации причинно-следственных связей (42)

Исследованный материал показал, что в современном русском языке причинные отношения могут быть представлены как в обобщенном виде, так и своими разновидностями, в которых акцентируется какой-то определенный оттенок этих отношений. Семантика причины в языке взаимосвязана, но не тождественна с ее философским и естественнонаучным пониманием.



Рис. 1.2 Семантические разновидности причины (30)

Н.С. Жукова и Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева считают, что овладение причинно-следственными конструкциями и грамматическим строем речи в целом оказывает огромное влияние на общее развитие ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в процессе систематического школьного обучения (12).

Формирование причинно-следственных конструкций является одним из условий совершенствования мышления дошкольников, так как именно грамматические формы родного языка являются «материальной основой

мышления», дети начинают мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли (34).

В языке эта семантика обслуживается различными языковыми средствами: причинными предложно-падежными конструкциями в простом предложении, и различными типами сложных предложений: сложноподчиненными с придаточными причины, сложносочиненными и бессоюзными предложениями с причинно-следственным характером отношений между составляющими их частями. При этом ведущая роль в выражении причинных отношений принадлежит причинным сложноподчиненным предложениям, в которых причинные отношения могут передаваться с наибольшей полнотой, как в общем виде, так и дифференцированно, указывая на различные оттенки причинной обусловленности, отраженной в предложении (33).

На уровне простого предложения различие в способах передачи причинных отношений состоит, в основном, в предлогах, которые образуют в рамках этих отношений определенную семантико-стилистическую систему. Однако все выделенные разновидности причины располагают здесь характерными только для них средствами выражения: внешняя способствующая причина наиболее отчетливо передается в предложно-падежных конструкциях с предлогом благодаря; внешняя препятствующая причина с предлогом из-за; внешняя причина – источник действия с предлогом по; внешняя причина – источник состояния или его изменения у субъекта действия причинно-предложных конструкций с предлогом от; внутренняя осознанная причина предложно-падежных конструкций с предлогом из; внутренняя неосознанная причина предложно-падежных конструкций с предлогами от, с, по. Значение причины, неосложненное какими-либо дополнительными оттенками, передается обычно в предложно-падежных конструкциях со специализированными причинными предлогами: вследствие, ввиду, в связи с, в силу. Наличием специфических средств выражения различных оттенков причинной обусловленности излагаемых

событий, объясняется тот факт, что языковая категория причины обладает в простом предложении ограниченными синонимическими возможностями (30).

Для формирования значения предложно-падежной конструкции в русском языке ведущим грамматическим средством является предлог, а падежная флексия служит дополнительным сопровождающим грамматическим средством. По данным Л.Г. Петровой в современном русском языке существует 20 предлогов, которые выражают значение причины (30). В рамках нашего исследования мы рассмотрим лишь наиболее часто употребляющиеся причинные предлоги русского языка: из, от, с, по, из-за, благодаря.

Л.Г. Петровой были определены и охарактеризованы все варианты значений предлогов, передающих причинные отношения, которые для наглядности мы представили в виде таблицы 1.1 (30).

Как видно из таблицы 1.1, предлоги в русском языке не употребляются отдельно, часто сочетаются с именами существительными или местоимениями, выражают значение причины, в предложении являются обстоятельством причины, обозначают причину возникновения действия или свойства, отвечают на вопросы: почему? отчего? по какой причине и т.д.

Таблица 1.1

Предлоги, выражающие значение причины

Предлог	Значение	Пример
Из	Выражает причину какого-то чувства или душевного состояния человека. Употребляется либо с глаголами, которые выражают сознательное действие человека, либо с существительными, обозначающими свойства, качества, чувства, оттенки его душевного состояния.	Из + сущ. Р.П. Из сочувствия, из вежливости, из уважения, из сожаления, из зависти.
От	Употребляется с именами существительными, обозначающими причину любых действий, как позитивных, так и негативных.	От + сущ. Р.П. Смеяться от счастья, запыхаться от бега, дрожать от ветра, погибнуть от засухи,

		проснуться от шума.
С	Употребляется при указании на причину действия или состояния. Когда выражает значение причины, совпадает с предлогом от. Употребляется в основном в разговорной речи.	С + сущ. Д.П. вернуться с улицы, идти на встречу с друзьями, вернулся с концерта, возвратился с работы. Люди с радостными лицами, шли на праздник.
По	Употребляется с именами существительными, обозначающими причину, как правило, нежелательного, неблагоприятного или не зависящего от воли человека действия.	По + сущ. Д.П. по неосторожности, по неумению, по ошибке, по привычке, по небрежности и т.д.
Из-за	Употребляется с именами существительными или местоимениями, обозначающими причину, которая повлекла за собой негативные последствия, выраженные глаголом с отрицательной частицей или без неё.	Из-за + сущ. Р.П. из-за крика, из-за болезни, из-за жары, из-за страха, из-за него
Благодаря	Употребляется с именами существительными при выражении благоприятной причины.	Благодаря чему зайчик спасся от наводнения? Благодаря выпавшему снегу.

Перечисленные особенности структуры и функционирования причинных конструкций современного русского литературного языка позволяют определить набор способов передачи причинных отношений в рамках предложения, который может основой изучения детьми с ОНР, III речевого развития в процессе логопедической работы.

Значение причины в русском языке выражается средствами как простого, так и сложного предложений, особенностью которых является то, что в их состав включаются причинно-следственные компоненты, так как причина и следствие представляют собой логическое единство:

- простое предложение: причина-следствие – *За успехи в учебе студент получает повышенную стипендию.*

- сложное предложение: следствие – *Студент получает повышенную стипендию, потому что причина добился отличных результатов в учебе.*

Нередко для выражения причинных отношений в специальных конструкциях простых предложений употребляются глаголы: *предопределять, предопределить, обуславливать, обусловить, вызывать, вызвать, приводить, привести* (30).

Кроме глагола в причинный компонент включается существительное в именительном (действительный оборот) или в творительном падеже (страдательный оборот): *что предопределяет что..., что предопределяется чем..., что предопределило что...* (30).

В лингвистической литературе отмечается дифференциация использования глагольных форм для обозначения причинного компонента, в зависимости от стиля речи. Так, для публицистики наиболее характерно употребление глаголов и глагольных форм (причастий) в прошедшем времени. Конструкции с глаголами *предопределять* и *обуславливать*, характерны для книжной письменной речи, в то время как конструкции с глаголами *вызывать* и *приводить* используются и в устной разговорной речи (30).

Кроме глагольных форм, причина в простом предложении может выражаться с помощью различных предложно-падежных форм имен существительных или их заместителей: местоимений, прилагательных, причастий, выступающих в роли имен существительных (30).

Предложно-падежные формы имен могут демонстрировать разные оттенки значений причины:

- значение внутренней, субъективной причины: *Его голос дрожал от волнения;*
- значение внешней, объективной причины: *Я уважаю этого человека за силу воли;*
- значение причины осознанного действия: *За форму здание театра в Сиднее называют парусником;*

- значение мотивирующей причины: Он не явился на экзамен по болезни;
- значение объясняющей причины: Благодаря энергии Солнца на Земле существует жизнь (30).

Л.Г. Петрова отмечает, что причина может быть или внутренней, субъективной, или внешней, объективной, поэтому эти оттенки значения причины являются постоянными (30).

Значение причины осознанного действия, мотивирующей и объясняющей причины выступают как дополнительные при основных. Оттенки значений причины проявляются в определенных контекстах и демонстрируются именами, входящими в состав причинных компонентов (42). Так, значение внутренней, субъективной, причины передается именами существительными, обозначающими эмоционально-психическое состояние, личностные свойства человека, притом как положительные, так и отрицательные: любовь, уважение, жалость, благодарность, симпатия, обида, инициатива, протест, воля, слабость, совесть, самолюбие, скромность, радость, счастье и др. Актуализируют это значение в предложении и соответствующие глаголы физиологического и психического состояний и интеллектуальной деятельности: (за)молчать, (по)краснеть, (по)бледнеть, (по)думать, (за)интересоваться и т.п. Эти же существительные, но с глаголами действия, процесса, интеллектуально-творческой деятельности (создавать, сочинять, выступать, работать, учить(ся), рассказывать, писать, заниматься, обдумывать и т.п.) выступают выразителями значения мотивирующей причины, то есть такой причины, которая побуждает людей к целенаправленным поступкам или является доводом в пользу чего-либо (42).

С помощью глаголов, имеющих отношение к деятельности человека и широкого спектра причинных компонентов, выражается значение причины осознанного действия, которое нередко совпадает со значением мотивирующей причины (42).

Причинные компоненты с оттенком значения внешней, объективной причины указывают на объективные обстоятельства действий, состояний, отношений. В результате создания надежной системы безопасности случаи терактов на воздушном транспорте практически исключены. В качестве объективных обстоятельств могут выступать личностные признаки (42).

Слова, называющие природные явления, события и факты, в том числе документальные, как объективные обстоятельства могут приобретать дополнительный оттенок объясняющей причины (42).

В литературе отмечается, что одна и та же предложно-падежная форма в зависимости от лексического содержания имени существительного, входящего в состав причинного компонента и контекста в целом, способна выражать несколько оттенков значения:

- внешняя, объективная причина: От жары у меня заболела голова;
- внутренняя, субъективная причина: От стыда он слегка покраснел;
- мотивирующая причина: От суеверного страха перед черной кошкой она перебежала на другую сторону улицы (42).

Среди предложно-падежных форм со значением причины выделяются две, которые, помимо основного значения, независимо от контекста имеют постоянные добавочные смыслы. Так, предложно-падежная форма благодаря, в дательном падеже выражает значение благоприятной причины, в то время как предложно-падежная форма из-за в родительном падеже имеет противоположный смысл. Благодаря дождям в этом году был собран хороший урожай овощей. Из-за дождей погиб весь урожай овощей (42).

Подавляющее большинство предложно-падежных форм со значением причины характеризуются как книжные, а значит, используются в письменных формах русской речи. К письменным формам книжной речи относятся тексты научного, официально-делового, публицистического (газетно-журнального) и художественного стилей. Часть из предложно-падежных форм с причинным значением используется во всех перечисленных стилях. Например, по, благодаря в дательном падеже, из в родительном падеже. Предложно-

падежные формы из-за, от, в родительном падеже считаются нейтральными, то есть их можно встретить как в устной разговорной речи, так и книжной письменной (41).

Предложно-падежные формы, представленные в таблице 2, считаются сугубо книжными, а значит, используются как в научной и официально-деловой, так и в публицистической и художественной письменной речи. Большинство из них указывают на внешнюю причину действия, процесса или состояния, но в ограниченных контекстах способны выражать и внутреннюю, субъективную, причину (41).

Таблица 1.2

Предложно-падежные конструкции, выражающие причинные
отношения в текстах книжного стиля

Падеж	Предложно-падежная форма	Примеры
Родительный	В силу чего?	В силу моих возможностей, я нарисую рисунок.
	Вследствие чего?	Вследствие непогоды рейс задержан.
	В результате чего?	В результате взрыва обрушилась часть здания.
	Ввиду чего?	Ввиду ненастья мы не пошли в поход.
	По причине чего?	Она не могла пойти гулять по-той причине, что не сделала уроки.
	На основании чего?	На основании чего, ты сделал такой вывод.
	Исходя из чего?	Исходя из своего опыта, я подскажу вам небольшие тонкости приготовления этого блюда.
	В знак чего?	Участники экспедиции «Арктика-2007» в знак фактического пребывания на дне Ледовитого океана в районе Северного полюса установили там Российский Флаг.
	Ради чего?	Ради чего Лунтик обрызгал водой дядю Корнея?
	Под предлогом чего?	Отказаться от поездки под предлогом усталости.
Под действием чего?	Он разрушается в растворах под действием света.	
Дательный	Согласно чему?	В детском саду дети выходят на прогулку, согласно режиму дня.
	Судя почему?	Судя по тому, как он жадно кушает хлеб, который принесла ему мама, хозяин очень плохо заботится о своих учениках.
Творительный	В связи с чем?	В связи с большим приёмом в школу, мест не осталось. В связи с переездом.
	Зачем?	Зачем тебе нужно два одинаковых конструктора?

Предложно-падежные формы, включенные в таблицу 3, отличаются своей нейтральностью, то есть способностью употребляться в устной разговорной речи дошкольников.

Объединяет рассмотренные конструкции, кроме предложно-падежной формы из в родительном падеже, и возможность выражать внешнюю, объективную, и внутреннюю, субъективную, причины. Благоприятная причина благодаря чему? Благодаря высокой успеваемости студент получает повышенную стипендию. Неблагоприятная причина из-за чего? Из-за систематических пропусков занятий студент был отчислен из университета. В художественном стиле данные предложно-падежные формы используются ограниченно (41).

Таблица 1.3

Предложно-падежные конструкции, выражающие причинные отношения в предложениях с нейтральной стилистической окраской

Падеж	Предложно-падежная форма	Примеры
Винительный	За что?	За что ты сегодня был наказан?
Родительный	Из-чего?	Из опасения простудиться, мама одела Агнию не по сезону.
	Из-за чего?	Из-за чего поссорились Лунтик и его друзья?
	От чего?	Как считают наши родители, от пребывания детей в детском саду, выиграют не только дети, но и родители.
Дательный	Почему?	По распоряжению заведующего детского сада, все сотрудники должны пройти медосмотр.
	Благодаря чему?	Благодаря настойчивости, Марта хорошо научилась танцевать.

Значение причины в простом предложении может передаваться с помощью деепричастного оборота. Деепричастие выполняет функцию второстепенного действия, процесса, состояния при основном. Основное действие, процесс или состояние в предложениях с деепричастным оборотом

выражается глаголом-сказуемым. Seriously подготовившись к экзамену, студент сдал его на «отлично». Почему студент сдал экзамен на «отлично»? (41).

Для выражения значения причины используются деепричастные обороты с деепричастиями несовершенного и совершенного видов. Деепричастный оборот несовершенного вида обозначает причину как постоянную или систематическую обусловленность основного действия. Для обозначения одноразовой и завершённой причины действия используются деепричастные обороты с деепричастием совершенного вида. Несовершенный вид: Используя искусственные спутники Земли, человечество имеет возможность поддерживать телефонную связь с самыми отдалёнными районами планеты. Совершенный вид: Приняв это трудное решение, мы смогли избежать серьёзной ошибки. Деепричастный оборот со значением причины может располагаться в начале, в середине или в конце предложения и всегда выделяется запятыми (41).

По составу русских предлогов, выражающих каузальность, причинные отношения, можно заключить о том, как развивалось в русской грамматической системе выражение причинных отношений. Часть простых, производных предлогов (за, по, под, из, от, в, на) совмещает причинные значения с пространственными и временными. Таков и был один путь развития понятия причинной связи. Другая часть предлогов, выражающих причинные отношения, совмещает причинные значения с значениями цели, назначения (для, по и др.). Известно, что причинные отношения тесно сплетались с целевыми и в области союзов (ср. историю союзов для того что, за тем что и др.). Третья часть предлогов, выражающих причинные отношения, сочетает причинные значения с сравнительными (например: в, на, по и др.). Об этом писал А.А. Потебня, указывая на «то глубоко древнее состояние мысли, при котором отношения причины и следствия возникали (между прочим) из отношения сходства, так что следствие является лишь видоизменённым подобием причины» (45).

Значение причины в русском языке выражается средствами как простого, так и сложного предложений. Особенностью таких предложений является то, что в их состав включаются причинно-следственные компоненты, так как причина и следствие представляют собой логическое единство.

В зависимости от средств выражения семантики каузативности различают лексический и грамматический каузатив.

Таблица 1.4

Понятие лексического и грамматического каузатива в зависимости от средств выражения семантики

Понятие	Характеристика	
<i>Лексический каузатив</i>	глаголы, в семантическую структуру которых инкорпорирован компонент «каузировать», ср.: разбить, построить, разрушить и др. В семантику лексических каузативов уже включено значение соответствующих стательных глаголов, ср.: поить – пить, сажать – сесть, убить – умереть и т.д.	
<i>Грамматический каузатив</i>	<i>Морфологический каузатив</i>	морфологически производные каузативные глаголы (данный тип отсутствует в русском языке).
	<i>Синтаксический каузатив</i>	каузативные конструкции, образованные при помощи аналитических глаголов типа заставить, велеть.

Несмотря на различия в структурной организации каузативов в различных языках, для грамматических и лексических средств выражения каузативной семантики характерен определенный набор общих

содержательных признаков: значения просьбы, разрешения, принуждения, побуждения и т.д. Независимо от типа каузатива (грамматического или лексического) центральное место в нем занимает глагол. Поэтому каузативность – исключительно глагольная категория. Каузальность объединяет весь ряд частных значений, из которых складывается обусловленность (предпосылку, основание, обоснование, подтверждение, доказательство, аргумент, довод, посылку, повод, предлог, стимул и целевую установку). Каузальность выражается в языке синтаксическими средствами (как правило, средствами сложного предложения). Каузативность выделяет из всех частных значений обусловленности только одну подгруппу – целевую установку и стимул.

Связь грамматических значений и грамматических средств обусловила формирование в языке чисто грамматических абстракций, получивших название грамматических категорий, к числу которых относится падеж (31). Падеж определяется как грамматическая категория, которая функционирует вместе с предлогом, образуя целостную единицу в языковой системе, с помощью которой выражается отношение к предмету, обозначаемому существительным (31).

Выступая в качестве служебных слов, выражающих совместное с формами косвенных падежей зависимое положение существительного от тех или иных слов предложения; предлоги осуществляют синтаксическую связь между членами предложения и служат для выражения разнообразных отношений к предметам в широком понимании со стороны действия (22).

Предлоги в русском языке уточняют, дополняют, делают более разнообразными значения косвенных падежей (22).

Значение предлогов конкретизируется в предложно-падежных конструкциях, заключающих управляющее слово и подчиненное существительное. Предложные конструкции выражают разнообразные значения: место, время, способ действия, причину, цель, отношение к предметам, а также причину (22).

Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова рассматривают различные отношения предлогов, такие, как:

- пространственные (жить в городе);
- временные (заниматься с утра до вечера); объективные (взять за руку), целевые (отдать в ремонт);
- образа действия (налить через край);
- количественно-определенные (во много раз лучше);
- сопроводительные (гулять с друзьями);
- уступительные (несмотря на неудачу) и др. (31).

В качестве одного из отношений предлогов Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова выделяют причинные отношения (31).

Остановимся подробнее на анализе термина «причина». В толковом словаре русского языка он определяется как многозначный. В контексте нашей выпускной квалификационной работы наиболее близким семантическим значением данного понятия является «причина возникновения действия или свойства», т.е. причина как явление, вызывающее, обуславливающее возникновение другого явления [Ярцева 2008].

Оттенок значения термина «причина» мы находим в философском словаре, который даёт следующее его определение: «причина (явление), непосредственно обуславливающее, порождающее другое явление (следствие)» (39). Очевидно, что в философском аспекте под причиной понимается «генетическая связь явлений, в которой одно явление причина, при наличии определённых условий неизбежно производит, порождает другое явление (следствие или действие)» (39).

В лингвистических исследованиях внимание уделяется причинно-следственным связям, которые классифицируются по различным признакам. Анализ данных связей содержится в работах Э.О. Хааг (42), результаты которого для наглядности представлены нами в виде схемы (рис. 2).

Анализ причинно-следственных связей, приведённый Хааг показывает, что явление (процесс, событие) называется причиной другого явления (процесса, события), если: первое предшествует второму во времени; первое является необходимым условием, предпосылкой или основой возникновения, изменения или развития второго, иными словами, если первое порождает второе. Таким образом, причина и следствие существуют объективно: отношение между ними называется причинностью (каузальностью) или причинно-следственной связью (42).

В контексте данного исследования нас в большей степени будут интересовать грамматические конструкции, которые утвердились в современном русском языке как специализированные средства для передачи причинных отношений (33). На наш взгляд, усвоение данных конструкций в их сложности и многообразии позволит детям с ОНР, III речевого развития, более сознательно подойти к восприятию, а впоследствии и чтению художественных текстов на последующих этапах обучения.

Исследованный материал показал, что в современном русском языке причинные отношения могут быть представлены как в обобщенном виде, так и своими разновидностями, в которых акцентируется какой-то определенный оттенок этих отношений. Семантика причины в языке взаимосвязана, но не тождественна с ее философским и естественнонаучным пониманием.



Рис.1.4 Семантические разновидности причины (30)

Н.С. Жукова и Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева считают, что овладение причинно-следственными конструкциями и грамматическим строем речи в целом оказывает огромное влияние на общее развитие ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в процессе систематического школьного обучения (12).

Формирование причинно-следственных конструкций является одним из условий совершенствования мышления дошкольников, так как именно грамматические формы родного языка являются «материальной основой мышления», дети начинают мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли (34).

В языке эта семантика обслуживается различными языковыми средствами: причинными предложно-падежными конструкциями в простом предложении, и различными типами сложных предложений:

сложноподчиненными с придаточными причины, сложносочиненными и бессоюзными предложениями с причинно-следственным характером отношений между составляющими их частями. При этом ведущая роль в выражении причинных отношений принадлежит причинным сложноподчиненным предложениям, в которых причинные отношения могут передаваться с наибольшей полнотой, как в общем виде, так и дифференцированно, указывая на различные оттенки причинной обусловленности, отраженной в предложении (33).

На уровне простого предложения различие в способах передачи причинных отношений состоит, в основном, в предлогах, которые образуют в рамках этих отношений определенную семантико-стилистическую систему. Однако все выделенные разновидности причины располагают здесь характерными только для них средствами выражения: внешняя способствующая причина наиболее отчетливо передается в предложно-падежных конструкциях с предлогом благодаря; внешняя препятствующая причина с предлогом из-за; внешняя причина – источник действия с предлогом по; внешняя причина – источник состояния или его изменения у субъекта действия причинно-предложных конструкций с предлогом от; внутренняя осознанная причина предложно-падежных конструкций с предлогом из; внутренняя неосознанная причина предложно-падежных конструкций с предлогами от, с, по. Значение причины, неосложненное какими-либо дополнительными оттенками, передается обычно в предложно-падежных конструкциях со специализированными причинными предлогами: вследствие, ввиду, в связи с, в силу. Наличием специфических средств выражения различных оттенков причинной обусловленности излагаемых событий, объясняется тот факт, что языковая категория причины обладает в простом предложении ограниченными синонимическими возможностями (30).

Для формирования значения предложно-падежной конструкции в русском языке ведущим грамматическим средством является предлог, а падежная флексия служит дополнительным сопровождающим грамматическим

средством. По данным Л.Г. Петровой в современном русском языке существует 20 предлогов, которые выражают значение причины (30). В рамках нашего исследования мы рассмотрим лишь наиболее часто употребляющиеся причинные предлоги русского языка: из, от, с, по, из-за, благодаря.

Л.Г. Петровой были определены и охарактеризованы все варианты значений предлогов, передающих причинные отношения, которые для наглядности мы представили в виде таблицы 1.5 (30).

Как видно из таблицы 1.5, предлоги в русском языке не употребляются отдельно, часто сочетаются с именами существительными или местоимениями, выражают значение причины, в предложении являются обстоятельством причины, обозначают причину возникновения действия или свойства, отвечают на вопросы: почему? отчего? по какой причине и т.д.

Таблица 1.5

Предлоги, выражающие значение причины

Предлог	Значение	Пример
Из	Выражает причину какого-то чувства или душевного состояния человека. Употребляется либо с глаголами, которые выражают сознательное действие человека, либо с существительными, обозначающими свойства, качества, чувства, оттенки его душевного состояния.	Из + сущ. Р.П. Из сочувствия, из вежливости, из уважения, из сожаления, из зависти.
От	Употребляется с именами существительными, обозначающими причину любых действий, как позитивных, так и негативных.	От + сущ. Р.П. Смеяться от счастья, запыхаться от бега, дрожать от ветра, погибнуть от засухи, проснуться от шума.
С	Употребляется при указании на причину действия или состояния. Когда выражает значение причины, совпадает с предлогом от. Употребляется в основном в разговорной речи.	С + сущ. Д.П. вернуться с улицы, идти на встречу с друзьями, вернулся с концерта, возвратился с работы. Люди с радостными лицами, шли на праздник.
По	Употребляется с именами существительными, обозначающими причину, как правило, нежелательного, неблагоприятного или не зависящего от воли человека действия.	По + сущ. Д.П. по неосторожности, по неумению, по ошибке, по привычке, по небрежности и т.д.
Из-за	Употребляется с именами существительными или местоимениями, обозначающими причину, которая повлекла за собой негативные последствия, выраженные глаголом с отрицательной частицей или без неё.	Из-за + сущ. Р.П. из-за крика, из-за болезни, из-за жары, из-за страха, из-за него
Благодаря	Употребляется с именами существительными при выражении благоприятной причины.	Благодаря чему зайчик спасся от наводнения? Благодаря выпавшему снегу.

Перечисленные особенности структуры и функционирования причинных конструкций современного русского литературного языка позволяют определить набор способов передачи причинных отношений в рамках предложения, который может основой изучения детьми с ОНР, III речевого развития в процессе логопедической работы.

Значение причины в русском языке выражается средствами как простого, так и сложного предложений, особенностью которых является то, что в их состав включаются причинно-следственные компоненты, так как причина и следствие представляют собой логическое единство:

- простое предложение: причина-следствие – *За успехи в учебе студент получает повышенную стипендию.*
- сложное предложение: следствие – *Студент получает повышенную стипендию, потому что причина добился отличных результатов в учебе.*

Нередко для выражения причинных отношений в специальных конструкциях простых предложений употребляются глаголы: *предопределять, предопределить, обуславливать, обусловить, вызывать, вызвать, приводить, привести* (30).

Кроме глагола в причинный компонент включается существительное в именительном (действительный оборот) или в творительном падеже (страдательный оборот): *что предопределяет что..., что предопределяется чем..., что предопределило что...* (30).

В лингвистической литературе отмечается дифференциация использования глагольных форм для обозначения причинного компонента, в зависимости от стиля речи. Так, для публицистики наиболее характерно употребление глаголов и глагольных форм (причастий) в прошедшем времени. Конструкции с глаголами *предопределять* и *обуславливать*, характерны для книжной письменной речи, в то время как конструкции с глаголами *вызывать* и *приводить* используются и в устной разговорной речи (30).

Кроме глагольных форм, причина в простом предложении может выражаться с помощью различных предложно-падежных форм имен существительных или их заместителей: местоимений, прилагательных, причастий, выступающих в роли имен существительных (30).

Предложно-падежные формы имен могут демонстрировать разные оттенки значений причины:

- значение внутренней, субъективной причины: *Его голос дрожал от волнения;*

- значение внешней, объективной причины: Я уважаю этого человека за силу воли;
- значение причины осознанного действия: За форму здание театра в Сиднее называют парусником;
- значение мотивирующей причины: Он не явился на экзамен по болезни;
- значение объясняющей причины: Благодаря энергии Солнца на Земле существует жизнь (30).

Л.Г. Петрова отмечает, что причина может быть или внутренней, субъективной, или внешней, объективной, поэтому эти оттенки значения причины являются (30).

Значение причины осознанного действия, мотивирующей и объясняющей причины выступают как дополнительные при основных. Оттенки значений причины проявляются в определенных контекстах и демонстрируются именами, входящими в состав причинных компонентов (41). Так, значение внутренней, субъективной, причины передается именами существительными, обозначающими эмоционально-психическое состояние, личностные свойства человека, притом как положительные, так и отрицательные: любовь, уважение, жалость, благодарность, симпатия, обида, инициатива, протест, воля, слабость, совесть, самолюбие, скромность, радость, счастье и др. Актуализируют это значение в предложении и соответствующие глаголы физиологического и психического состояний и интеллектуальной деятельности: (за)молчать, (по)краснеть, (по)бледнеть, (по)думать, (за)интересоваться и т.п. Эти же существительные, но с глаголами действия, процесса, интеллектуально-творческой деятельности (создавать, сочинять, выступать, работать, учить(ся), рассказывать, писать, заниматься, обдумывать и т.п.) выступают выразителями значения мотивирующей причины, то есть такой причины, которая побуждает людей к целенаправленным поступкам или является доводом в пользу чего-либо (42).

С помощью глаголов, имеющих отношение к деятельности человека и широкого спектра причинных компонентов, выражается значение причины

осознанного действия, которое нередко совпадает со значением мотивирующей причины (42).

Причинные компоненты с оттенком значения внешней, объективной причины указывают на объективные обстоятельства действий, состояний, отношений. В результате создания надежной системы безопасности случаи терактов на воздушном транспорте практически исключены. В качестве объективных обстоятельств могут выступать личностные признаки (42).

Слова, называющие природные явления, события и факты, в том числе документальные, как объективные обстоятельства могут приобретать дополнительный оттенок объясняющей причины (42).

В литературе отмечается, что одна и та же предложно-падежная форма в зависимости от лексического содержания имени существительного, входящего в состав причинного компонента и контекста в целом, способна выражать несколько оттенков значения:

- внешняя, объективная причина: От жары у меня заболела голова;
- внутренняя, субъективная причина: От стыда он слегка покраснел;
- мотивирующая причина: От суеверного страха перед черной кошкой она перебежала на другую сторону улицы (42).

Среди предложно-падежных форм со значением причины выделяются две, которые, помимо основного значения, независимо от контекста имеют постоянные добавочные смыслы. Так, предложно-падежная форма благодаря, в дательном падеже выражает значение благоприятной причины, в то время как предложно-падежная форма из-за в родительном падеже имеет противоположный смысл. Благодаря дождям в этом году был собран хороший урожай овощей. Из-за дождей погиб весь урожай овощей (41).

Подавляющее большинство предложно-падежных форм со значением причины характеризуются как книжные, а значит, используются в письменных формах русской речи. К письменным формам книжной речи относятся тексты научного, официально-делового, публицистического (газетно-журнального) и художественного стилей. Часть из предложно-падежных форм с причинным

значением используется во всех перечисленных стилях. Например, по, благодаря в дательном падеже, из в родительном падеже. Предложно-падежные формы из-за, от, в родительном падеже считаются нейтральными, то есть их можно встретить как в устной разговорной речи, так и книжной письменной (41).

Предложно-падежные формы, представленные в таблице 2, считаются сугубо книжными, а значит, используются как в научной и официально-деловой, так и в публицистической и художественной письменной речи. Большинство из них указывают на внешнюю причину действия, процесса или состояния, но в ограниченных контекстах способны выражать и внутреннюю, субъективную, причину (41).

Таблица 1.6

Предложно-падежные конструкции, выражающие причинные отношения в текстах книжного стиля

Падеж	Предложно-падежная форма	Примеры
Родительный	В силу чего?	В силу моих возможностей, я нарисую рисунок.
	Вследствие чего?	Вследствие непогоды рейс задержан.
	В результате чего?	В результате взрыва обрушилась часть здания.
	Ввиду чего?	Ввиду ненастья мы не пошли в поход.
	По причине чего?	Она не могла пойти гулять по-той причине, что не сделала уроки.
	На основании чего?	На основании чего, ты сделал такой вывод.
	Исходя из чего?	Исходя из своего опыта, я подскажу вам небольшие тонкости приготовления этого блюда.
	В знак чего?	Участники экспедиции «Арктика-2007» в знак фактического пребывания на дне Ледовитого океана в районе Северного полюса установили там Российский Флаг.
	Ради чего?	Ради чего Лунтик обрызгал водой дядю Корнея?
	Под предлогом чего?	Отказаться от поездки под предлогом усталости.
Дательный	Под действием чего?	Он разрушается в растворах под действием света.
	Согласно чему?	В детском саду дети выходят на прогулку, согласно режиму дня.
Творительный	Судя почему?	Судя по тому, как он жадно кушает хлеб, который принесла ему мама, хозяин очень плохо заботится о своих учениках.
	В связи с чем?	В связи с большим приёмом в школу, мест не осталось.

		В связи с переездом.
	Зачем?	Зачем тебе нужно два одинаковых конструктора?

Предложно-падежные формы, включенные в таблицу 3, отличаются своей нейтральностью, то есть способностью употребляться в устной разговорной речи дошкольников.

Объединяет рассмотренные конструкции, кроме предложно-падежной формы из в родительном падеже, и возможность выражать внешнюю, объективную, и внутреннюю, субъективную, причины. Благоприятная причина благодаря чему? Благодаря высокой успеваемости студент получает повышенную стипендию. Неблагоприятная причина из-за чего? Из-за систематических пропусков занятий студент был отчислен из университета. В художественном стиле данные предложно-падежные формы используются ограниченно (41).

Таблица 1.7

Предложно-падежные конструкции, выражающие причинные отношения в предложениях с нейтральной стилистической окраской

Падеж	Предложно-падежная форма	Примеры
Винительный	За что?	За что ты сегодня был наказан?
Родительный	Из-чего?	Из опасения простудиться, мама одела Агнию не по сезону.
	Из-за чего?	Из-за чего поссорились Лунтик и его друзья?
	От чего?	Как считают наши родители, от пребывания детей в детском саду, выиграют не только дети, но и родители.
Дательный	Почему?	По распоряжению заведующего детского сада, все сотрудники должны пройти медосмотр.
	Благодаря чему?	Благодаря настойчивости, Марта хорошо научилась танцевать.

Значение причины в простом предложении может передаваться с помощью деепричастного оборота. Деепричастие выполняет функцию второстепенного действия, процесса, состояния при основном. Основное действие, процесс или состояние в предложениях с деепричастным оборотом выражается глаголом-сказуемым. Серьезно подготовившись к экзамену,

студент сдал его на «отлично». Почему студент сдал экзамен на «отлично»? (41).

Для выражения значения причины используются деепричастные обороты с деепричастиями несовершенного и совершенного видов. Деепричастный оборот несовершенного вида обозначает причину как постоянную или систематическую обусловленность основного действия. Для обозначения одноразовой и завершенной причины действия используются деепричастные обороты с деепричастием совершенного вида. Несовершенный вид: Используя искусственные спутники Земли, человечество имеет возможность поддерживать телефонную связь с самыми отдаленными районами планеты. Совершенный вид: Приняв это трудное решение, мы смогли избежать серьезной ошибки. Деепричастный оборот со значением причины может располагаться в начале, в середине или в конце предложения и всегда выделяется запятыми (41).

Процесс усвоения ребенком грамматического строя сложный. Он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Механизм развития этой сложной умственной деятельности раскрыл И.П. Павлов, высказав мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа (1).

По мнению В.П. Глухова, чтобы проследить становление предложно-падежных конструкций в речи, необходимо выяснить на каком этапе речевого развития появляются первые предпосылки к усвоению предложно – падежных конструкций ребенком (8).

А.Н. Леонтьев выделяет четыре этапа становления речи детей:

- 1) подготовительный – до 1 года;
- 2) пред дошкольный – до 3 лет;
- 3) дошкольный – до 7 лет;
- 4) школьный – от 7 до 17 лет (26).

Развитие грамматического строя речи происходит на третьем этапе, и идет параллельно с развитием словаря. Дети 4-го года жизни пользуются в речи

простыми и сложными предложениями, в среднем предложение состоит из пяти, шести слов. Согласовывают прилагательные с существительными в роде, числе, падеже, существительные с числительными; изменяют слова по числам, родам, лицам; правильно употребляют предлоги в речи. Но увеличивается количество грамматических ошибок, таких как неправильное образование формы родительного падежа множественного числа существительных; неправильно согласовываются глаголы с существительными, нарушается структура предложений.

При формировании грамматического строя речи дошкольник усваивает сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи (8).

А.Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка: единственное и множественное число существительного, повелительного и изъявительного наклонений глаголов, именительного, родительного, дательного и винительного падежей (8).

В.А. Ковшиков в речевом развитии ребенка выявил две стратегии. Одна, аналитическая, это путь от части к целому, от слова до предложения; другая, холистическая, это движение от целого к части, стремление воспроизвести высказывание целиком (16).

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

В речи некоторых детей предлоги встречаются еще до двух лет, в речи других появляются после двух. Вместе с первыми предлогами начинают использоваться и формы косвенных падежей множественного числа. В подавляющем большинстве случаев предлог стоит перед правильно выбранной формой косвенного падежа. К числу первых предлогов относятся в, на, к, с, у.

Они не только появляются раньше других, но и встречаются намного чаще. На предшествующей стадии беспредложных сочетаний опускаются, как правило, именно эти предлоги, остальные опускаются лишь в отдельных случаях или не пропускаются вообще (16).

Анализ работ А.Н. Гвоздева, определившего последовательность освоения предложно-падежных конструкций, позволяет представить его в виде схемы (см. рис. 1.5).

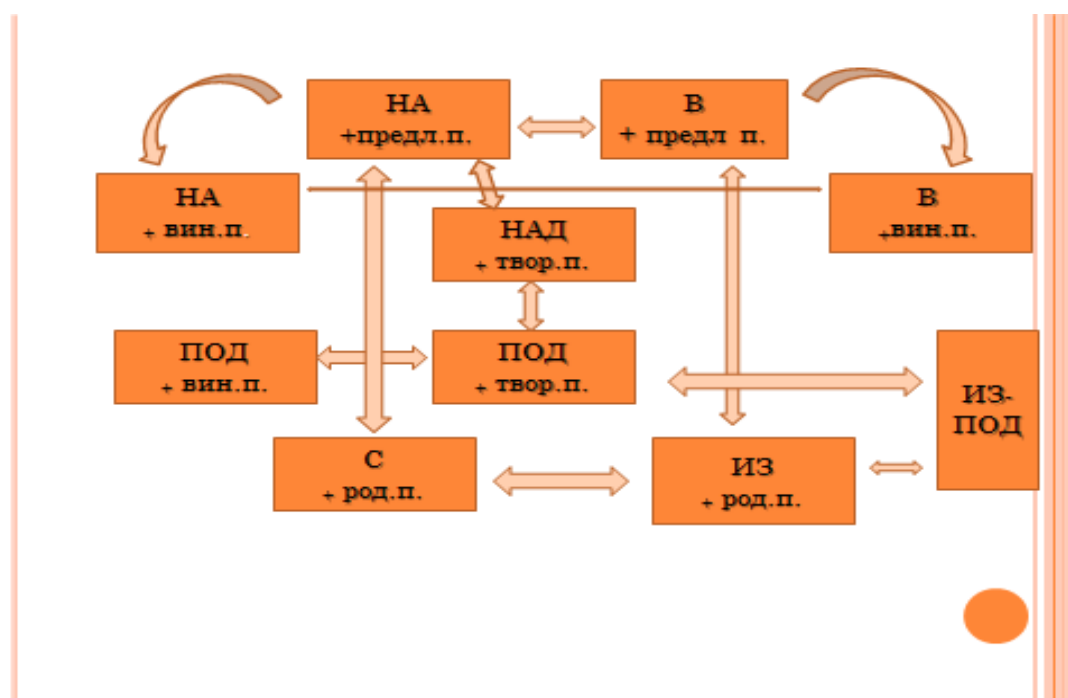


Рис. 1.5 Последовательность освоения предложно-падежных конструкций

По данным А.Н. Гвоздева порядок формирования падежных форм происходит в определенном порядке в зависимости от возрастных границ детей (4).

В таблице 4 приведена краткая сводка данных, описывающих последовательность в усвоении падежных форм, которые также имеют большое значение для овладения грамматическим строем языка.

Порядок формирования падежных форм (по данным А.Н. Гвоздева)

Возраст детей	Возникающие в данный момент формы
1 год 10 месяцев – 2 года	Винительный падеж объекта
2 года – 2 года 2 месяца	Винительный падеж с предлогом для обозначения места (предлог в речи опускается). Родительный падеж частичного объекта. Именительный падеж. Дательный падеж для обозначения лица
2 года 2 месяца – 2 года 4 месяца	Дательный падеж с предлогом для обозначения лица, к которому направляется движение (предлог опускается). Творительный падеж орудия действия. Творительный падеж с предлогом, обозначающим совместность (предлог опускается). Творительный падеж цели (с предлогом за, который опускается).
2 года 4 месяца – 2 года 6 месяцев	Предложный падеж для обозначения места. Родительный падеж с предлогом для обозначения места (отмечено употребление предлога у). Винительный падеж с предлогом для обозначения места (отмечено употребление предлогов в и на). Родительный падеж с предлогом для обозначения места (отмечено употребление предлогов у, из, от, с). Дательный падеж с предлогом к для обозначения лица, к которому направляется движение
2 года 6 месяцев – 2 года 8 месяцев	Творительный падеж с предлогом с для обозначения совместности. Творительный падеж с предлогом за для обозначения цели. Предложный падеж с предлогом в и на для обозначения места. Винительный падеж с предлогом под для обозначения места. Родительный падеж при отрицании у глагола. Родительный падеж с предлогом у для обозначения принадлежности. Родительный падеж с предлогом без для обозначения отсутствия или лишения чего-нибудь.
2 года 8 месяцев – 2 года 10 месяцев	Дательный падеж без предлога для обозначения лица, в интересах которого что-либо совершается. Творительный падеж без предлога для обозначения материала, который используется при действии. Творительный падеж без предлога для обозначения объектов действия. Творительный падеж для обозначения причины или источника явления.
2 года 10 месяцев – 3 года	Творительный падеж с предлогом под для обозначения места. Винительный падеж с предлогами про и об для обозначения объекта, о котором идет речь. Родительный падеж с предлогом на для обозначения места. Родительный падеж с предлогом о для обозначения места Родительный падеж с предлогом после для обозначения времени. Винительный падеж без предлога вместе с прилагательным для обозначения времени. Винительный падеж с предлогом за для обозначения

	прикосновения к части предмета. Винительный падеж с предлогом через для обозначения предмета или пространства, которое целиком преодолевается. Родительный падеж с предлогом у для обозначения лица или предмета, которому что-нибудь принадлежит. Родительный падеж с предлогом из для обозначения материала. Родительный падеж с предлогом для с целью обозначения лица или предмета, в интересах которого совершается действие.
--	--

Из таблицы 4 видно, что ребенок к 3 годам овладевает почти всеми падежами и всеми падежными отношениями, которые с их помощью выражаются. То, что именно падежные формы так интенсивно усваиваются в раннем детстве, объясняется характером деятельности ребенка, в процессе которой происходит овладение способами употребления предметов. Раньше всего (до 2 лет 2 мес.) усваиваются формы, обозначающие отношения объекта действия, орудия, цели, отношения лица, к которому направляется движение, отношения совместности действия. Все эти категории прямо связаны с предметным содержанием деятельности ребенка и с тем, что она производится вместе со взрослым (37).

Очевидно, что освоение детьми грамматического строя языка проходит поэтапно. Усвоение предлогов осуществляется только после того, как будут усвоены наиболее функциональные элементы языка – флексии. Усвоив флективные изменения в словах, ребенок вводит следующий элемент – предлог и без труда учится выражать лексико-грамматические значения с помощью трех языковых элементов: предлог, лексическая основа, падежное окончание.

В русском языке значения, выражаемые предложными конструкциями, исключительно разнообразны и сложны: разные флексии используются в сочетании с различными предлогами, что дает возможность выразить многообразие значений.

Рассматривая закономерности функционирования причинных конструкций в онтогенезе грамматического строя речи, необходимо отметить, что, усвоив флективные изменения в словах, т.е. научившись выполнять

комбинацию элементов: корень + флексия, ребенок с нормативным речевым развитием свободно вводит в эту двухчленную комбинацию третий элемент – предлог, и без труда осваивает навык выражения лексико-грамматического значения с помощью трех языковых элементов: предлог + лексическая основа + падежное окончание.

1.2 Особенности усвоения грамматических конструкций дошкольниками с общим недоразвитием речи

При общем недоразвитии речи формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарём. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил (29).

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

Нарушения грамматического строя речи при общем недоразвитии речи обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений. Несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определённых языковых единиц и элементов из закреплённой в сознании ребёнка парадигмы и их объединении в определённые синтагматические структуры.

Овладение морфологической системой языка предполагает многообразную интеллектуальную деятельность ребёнка: ребёнок должен научиться сравнивать слова по значению и звучанию, определять их различие, осознавать изменения в значении, соотносить изменения в звучании с

изменением его значения, выделять элементы, за счёт которых происходит изменения значения, устанавливать связь между оттенком значения или различными грамматическими значениями и элементами слов (морфемами). Например: нож - значение единственности; ножи – значение множественности; ножом – значение орудийности.

Однако вопрос о его особенностях до настоящего времени остается одним из недостаточно изученных в логопедии. С точки зрения уровня несформированности грамматического строя речи данная категория детей характеризуется неоднородностью, вариативностью симптоматики: от незначительной задержки формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи (13).

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

Дети с нарушенным развитием речи длительно и стойко используют формы слов независимо от того значения, которое необходимо выразить в связи с используемой синтаксической конструкцией. В случаях тяжёлого недоразвития речи дети длительно не усваивают синтаксического значения падежа: «ест каша», «сидит тульчику» (сидит на стульчике). В менее тяжёлых случаях указанное явление имеет место в единичных случаях.

У дошкольников с общим недоразвитием речи можно выделить некоторые особенности в нарушении грамматических конструкций. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. Нарушения лексико-грамматического строя речи при общем недоразвитии речи обусловлены несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование.

У детей отмечаются грубые ошибки в употреблении лексико-грамматических конструкций:

- смешение падежных форм («едет машину» - на машине);
- частое употребление существительных в именительном падеже, вместо необходимых падежей;
- неправильное употребление числа, рода и времени глаголов;
- неумение согласовывать существительные с числительными («два карандаш» - два карандаша);
- отсутствие согласования прилагательных с существительными («небо синяя», «солнце огненная»).

Дошкольники неправильно соотносят существительные и местоимения («солнце низко, он греет плохо»), допускают ошибки в беспредложном и предложном управлении («пьет воды», «кладет на дров»). Реже у детей встречаются трудности в согласовании существительных и глаголов («мальчик рисуют»). Дети неточно употребляют в речи простые и сложные предлоги. Они пользуются распространенными предложениями, отмечается попытка употреблять сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции (9).

Н. С. Жукова, Л. Ф. Спирина, С. Н. Шаховская выделяют следующие неправильные формы сочетания слов в предложении при ОНР (12):

- 1) неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (*копает лопата, красный шары, много ложков*);
- 2) неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных (*нет два пуговиц*);
- 3) неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями (*дети рисует, она упал*);
- 4) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (*дерево упала*);
- 5) неправильное употребление предложно-падежных конструкций (*под стола, в дому, из стакан*) (13).

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы. Они характерны как для нормального, так и для нарушенного речевого развития.

Несформированность грамматического строя речи проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций: родительного падежа в обозначении места (предлоги *из, около, возле, из-за, из-под*), винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства (предлог *через*), дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения (предлоги *к, по*), предложного падежа для обозначения места (предлоги *в, на*). Дети часто пропускают предлоги или не употребляют их вообще (13).

Почти у всех детей наблюдаются отклонения при использовании в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных (*окна-окны, стулья-стулы*).

Часто допускаются ошибки в употреблении словосочетаний, включающих количественные числительные (*пять стула*). Реже наблюдается неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

У детей с III уровнем речевого развития обнаруживается несформированность навыков практического словообразования: относительные прилагательные от существительных (*морковный - морковенный*), уменьшительно-ласкательная форма (*ведерко-ведрочко*) (22).

Таким образом, у детей с нормальным речевым развитием и при ОНР формирование грамматического строя речи происходит в той же последовательности, однако у последних этот процесс наиболее затруднен. Понимание процесса усвоения структуры родного языка детьми с различными отклонениями в речевом развитии обеспечивает выбор наиболее рациональных и эффективных путей преодоления у них общего недоразвития речи. Основная задача логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи – научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно

излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет большое значение для обучения в школе, общения с взрослыми и детьми, формирования личностных качеств.

1.3 Анализ содержания, средств и приемов формирования грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи, используемых на логопедических занятиях

Анализ литературы по теме исследования и теоретический анализ изучения причинных конструкций, а также их использования в речевой деятельности дошкольников показал, что причинные конструкции являются сложным рече-языковым феноменом, требующим достаточного развития лексическо-грамматической стороны речи, а также познавательных психических процессов и функций. Поэтому особую актуальность приобретают аспекты изучения их использования в речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР).

Вопросы изучения общего недоразвития речи представлены в работах таких ученых, как Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. (13,38).

Анализ речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи свидетельствует о значительных трудностях в использовании лексических единиц, что выражается в стереотипных ответах, неадекватных семантических заменах.

В логопедической литературе неоднократно поднимался вопрос об особенностях организации лексико-грамматического строя речи детей с речевой патологией. По признанию многих специалистов (Н.С.Жукова, Т.Б.Филичева, С.Н.Шаховская и др.), основополагающим направлением коррекционной работы с детьми с ОНР является развитие лексико-грамматической стороны речи. Если в норме ребенок научается изменять слова

и правильно их употреблять в словосочетаниях и предложениях в условиях постоянного общения с окружающими, то ребенок с речевой патологией имеет ограниченные возможности овладения лексическими и грамматическими категориями и формами на основе непосредственного подражания речи окружающих. Он нуждается в специальных условиях обучения, где большое внимание отводится формированию лексики и грамматической стороны речи.

По наблюдениям Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой замечено, что в случаях тяжелого недоразвития речи дети длительно не усваивают синтаксического значения падежа: «ест каша», «сидит тульчику» (сидит на стульчике). В менее тяжелых случаях указанное явление имеет место в единичных случаях. Несмотря на то, что в некоторых условиях синтаксического построения дети грамматически правильно оформляют окончания им доступно их изменение, в других, аналогичных синтаксических построениях на месте правильной формы слова, которую следовало бы ожидать, ребенок продуцирует некорректные формы слов (12).

Наблюдая за дошкольниками с ОНР и с нормой речи Н.П. Рудакова, установила причину в затруднении усвоения предложно-падежных конструкций, которая связана с пространственным и оптико-пространственным фактором. Проведя исследование, она выявила, что дети путаются в определении пространственных отношений относительно себя и напротив сидящего. Пространственная ориентировка затруднена в конструктивной и изобразительной деятельности. Степень выраженности несформированных пространственных представлений различна и не всегда коррелирует с тяжестью двигательных и речевых нарушений. В одних случаях дети затрудняются в определении правой и левой стороны как своего тела, так и предметов, в ориентировке в окружающем пространстве; в других случаях в понимании и употреблении грамматических конструкций, обозначающих пространственные отношения. Выраженность этих нарушений значительно усиливается, если несформированность пространственного анализа и синтеза сочетается с недостатками зрительно-моторной координации (32).

При изучении оптико-пространственных функций дошкольников с ОНР по ориентировке в окружающем пространстве относительно себя и других предметов, наибольшие трудности у них выявились в определении пространственных отношений с помощью предлогов ПОД, ЗА, ОКОЛО, НАД. Но легко понимаются значения простых наречий: вверху – внизу, назад – вперёд, вверх – вниз. Трудности вызывают наречия: вдоль – поперёк, внутри – снаружи (32).

Изучая уровень понимания пространственных предлогов, выявилось много ошибок в понимании пространственных предлогов-антонимов по сюжетным картинкам: через – сквозь, из-за – из-под, над – под, от – к, за – перед. Это указывает на низкие оптико-пространственные способности детей с недоразвитием речи (32).

У дошкольников с ОНР, III уровень речевого развития, особенность усвоения 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, «Лампа висит на столе». 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 (12).

Уровень автоматизированности речевых навыков у них ниже, чем у дошкольников с нормально развивающейся речью. 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 (12).

Дети с нарушенным развитием речи длительно и стойко используют формы слов независимо от того значения, которое необходимо выразить в связи с используемой синтаксической конструкцией (37).

Дети с ОНР (III уровень речевого развития) испытывают трудности при использовании предложно-падежных конструкций: предлоги опускаются, возможны и их замены как внутри падежные, так и меж падежные, а существительные употребляются в именительном падеже. Особые затруднения вызывают употребления предлогов значения цели, времени, отношения к объектам и понимании пространственных предлогов – антонимов (12).

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Например, мягкий звук с', сам ещё недостаточно чётко произносимый, заменяет звук с («сяпоги»), ш («сюба» вместо шуба), ц («сяпля» вместо цапля), ч («сяйник» вместо чайник); замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребёнок произносит определённые звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет (2).

В свободных высказываниях детей с ОНР преобладают простые распространённые предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными в роде, числе и падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. Понимание обращённой 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 (12).

Одним из существенных признаков ОНР является нарушение лексического и грамматического её оформления, таким образом, помимо звукопроизношения, страдает словарный запас и грамматический строй речи. Важным показателем правильной речи ребенка является умение использовать предлоги, верно согласовывать существительные с прилагательными и числительными. Также ребенок с нормальным речевым развитием практически овладевает основными законами морфологии (словоизменения) и синтаксиса, правильно строит не только простые, но и сложные предложения, и пытается освоить средства и способы образования слов (словообразование) (38).

У детей с ОНР отмечаются грубые ошибки в употреблении лексико-грамматических конструкций: смешение падежных форм; частое употребление существительных в именительном падеже, вместо необходимых падежей; неправильное употребление числа, рода и времени глаголов; неумение согласовывать существительные с числительными; отсутствие согласования прилагательных с существительными (38).

Дошкольники неправильно соотносят существительные и местоимения, допускают ошибки в беспредложном и предложном управлении. Реже у детей встречаются трудности в согласовании существительных и глаголов. Дети неточно употребляют в речи простые и сложные предлоги. Они пользуются распространенными предложениями, отмечается попытка употреблять сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции (38).

При общем недоразвитии речи выделяются неправильные формы сочетания слов в предложении: ошибки при употреблении родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных; неверное использование падежных и родовых окончаний количественных числительных; неточное употребление родовых и числовых окончаний

глаголов в прошедшем времени; ошибки в использовании предложно-падежных конструкций (38).

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

- усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде (на основе механизмов имитации);
- овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которое осуществляется у детей с ОНР более замедленными темпами (9).

Е.Ф. Собонович выделяет 2 группы детей с ОНР (моторной алалией). В 1-й группе детей наблюдается преимущественное нарушение морфологической системы языка при относительной сохранности глубинно-семантической структуры предложения. Несмотря на грубые морфологические аграмматизмы, дети этой группы все правильно воспроизводят структуру предложений из 2 – 3 слов, правильно воспроизводят семантические связи между словами, порядок слов. Во 2-й группе наблюдается нарушение не только морфологической системы языка, но и синтаксической структуры предложения (35).

Нарушение синтаксической структуры предложения чаще всего выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, что проявляется даже при повторении предложений. Особенно большую трудность для детей с ОНР представляют инвестированные предложения, предложения пассивные, а также сложноподчиненные предложения (9).

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

Следует отметить, что в логопедии разработана и широко применяется методическая система коррекционной работы с детьми с ОНР. Однако, специфические приемы, направленные на формирование лексики представлены недостаточно. Методика формирования лексики и грамматического строя речи должна осуществляться дифференцировано, с учетом личностных, возрастных, речевых особенностей ребенка, что является актуальной проблемой для теории и практики логопедии. Вследствие чего, возникает необходимость поиска путей совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи.

Преодоление ОНР у детей осуществляется в специальном детском саду для детей с речевыми нарушениями путем использования поэтапной системы формирования речи. В основу коррекционной системы обучения и воспитания детей с ОНР 4–6 лет положены следующие принципы (12):

- раннего воздействия на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений;
- развития речи и опоры на онтогенез (учет закономерностей развития детской речи в норме). При этом предполагается анализ объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка, выявление ведущего речевого дефекта и обусловленных им недостатков психического развития;
- взаимосвязанного формирования фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка (единство названных направлений и взаимоподготовка). Коррекция нарушений произношения звуков и слоговой структуры слов позволяет добиваться нужной четкости и внятности речи. В то же время развитие фонематического восприятия подготавливает основу для формирования грамматической и морфологической системы словообразования и словоизменения;
- дифференцированного подхода в логопедической работе к детям с ОНР, имеющим различную структуру речевого нарушения;

- связи речи с другими сторонами психического развития, которые раскрывают зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов. Выявление этих связей лежит в основе воздействий на те психологические особенности детей с ОНР, которые прямо или косвенно препятствуют эффективной коррекции их речевой деятельности.

Очень важно, чтобы процесс нормализации речи детей осуществлялся с учетом общедидактических принципов, отражающих закономерности усвоения языка и речи (1). К наиболее важным из них относятся:

1. Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей. Он предполагает усвоение речевого материала не путем простого воспроизведения, а на основе решения мыслительных задач.

2. Принцип коммуникативно-деятельного подхода к развитию речи.

3. Принцип формирования элементарного осознания явлений языка (26). При этом подчеркивается, что осознанность является показателем степени сформированности речевых умений.

4. Принцип обогащения мотивации речевой деятельности.

Коррекционная работа обеспечивает овладение детьми связной, грамматически правильной речью, фонетической системой родного языка, а также элементами грамоты, что формирует готовность значительной части детей к обучению в общеобразовательной школе.

В первый год обучения при разработке основных принципов формирования речи у детей, имеющих III уровень речевого развития, исследователи исходили из результатов изучения данной патологии, обучения детей данной категории, а также - обобщения многолетнего опыта по устранению речевой недостаточности. Кроме этого, учитывались основополагающие данные исследователей в области нормального развития речи в процессе онтогенеза (4,20).

За последнее время все большее значение приобретает проблема раннего выявления и коррекционного обучения дошкольников с речевыми

нарушениями. В работах Л. С. Выготского, Н. Г. Морозовой, Р. Е. Левиной, М. С. Певзнер, Н. С. Жуковой, Ю. Ф. Гаркуши и др. указывается на необходимость раннего начала коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, и использования сензитивного периода развития, т. к. каждый возраст ребенка как обуславливает текущую его деятельность, так и закладывает основы для его дальнейшего развития.

В основе методики коррекционно-воспитательного воздействия при общем недоразвитии речи III уровня лежит принцип «системного взаимодействия между различными компонентами языка, необходимого для понимания закономерных связей между различными проявлениями речевой недостаточности и предвидения системного эффекта педагогического воздействия, (18).

В то же время наличие взаимосвязи между ними не исключает специфических задач для каждого направления и этапа логопедической работы.

Для осуществления коррекционного обучения определены следующие основные задачи:

- практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
- формирование полноценной звуковой стороны речи (воспитание артикуляционных навыков, правильного звукопроизношения, слоговой структуры и фонематического восприятия);
- подготовка к грамоте; овладение элементами грамоты;
- дальнейшее развитие связной речи.

При формировании грамматического строя, упражнения по развитию понимания грамматических категорий создают базу для употребления этих форм в самостоятельной речи. Прежде всего, необходимо научить детей устанавливать связи между предметом и его действием. Поэтому сначала закрепляют навыки употребления глаголов повелительного наклонения и их преобразования в глаголы 3 лица единственного числа настоящего времени (например: *Вова, иди; Вова идет*). Затем формируются навыки практического употребления в речи:

- категории числа существительных;
- категории глаголов;
- категории падежа.

Последовательность употребления падежных конструкций ориентирована на закономерности их усвоения при нормальном речевом развитии (винительный падеж, родительный, дательный, творительный, предложный).

На сегодняшний день дошкольные учреждения имеют большой выбор методических рекомендаций по коррекционной работе над грамматическим строем речи, в данной работе мы предложим коррекционную работу Нищевой Н.В., так как считаем ее более современной и эффективной.

В системе коррекционной работы по Нищевой Н.В. в логопедической группе в 1-й год обучения развитие грамматического строя речи можно увидеть следующим образом:

I квартал (сентябрь, октябрь, ноябрь):

1. Учить детей употреблять в речи имена существительные в форме единственного и множественного числа – названия овощей, фруктов, грибов, деревьев, игрушек, предметов одежды, обуви, посуды, мебели.
2. Упражнять детей в употреблении формы множественного числа имен существительных в родительном падеже (*яблок, чашек, платьев, мячей*).
3. Учить согласовывать слова в предложении в роде, числе, падеже.
4. Закрепить в речи простые предлоги: *на - с, в - из*.
5. Учить детей образовывать и использовать в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *-ик, -чик, -ечк-, -очк-, -еньк-, -оньк-*.

II квартал (декабрь, январь, февраль):

1. Закрепить умение согласовывать слова в предложении в роде, числе, падеже.
2. Закрепить в речи простые предлоги: *на - с, в - из, по*.
3. Упражнять детей в употреблении существительных с суффиксами: *-онок, -енок, -ат, -ят*.

4. Упражнять детей в употреблении некоторых относительных прилагательных: *стеклянный, бумажный, резиновый*.

III квартал (март, апрель, май):

1. Закрепить в речи все пройденные предлоги: *на, с, в, из, по*.

2. Продолжить работу над умением согласовывать слова в предложении в роде, числе, падеже.

3. Учить употреблять в речи формы повелительного наклонения глаголов: *идти, лежать, бежать*.

4. Учить употреблять существительные с суффиксами *-онок, -енок* в форме родительного падежа множественного числа: *лисят, волчат* и т.д.(17).

Известно, что большое значение для речевого и интеллектуального развития ребенка имеет специально организованная коррекционная работа в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Наибольшую результативность в обучении детей с третьим уровнем речевого развития можно достигнуть на занятиях с одним–двумя детьми (в первые два месяца обучения). Это объясняется тем, что дети гораздо лучше воспринимают новый материал тогда, когда он обращен непосредственно к каждому из них.

Индивидуальная форма работы в первые месяцы обучения является наиболее эффективной, если продолжительность занятий составляет 10 – 15 минут. Спустя 2 месяца детей целесообразно объединить в подгруппы из 2 – 3 человек, а время занятий увеличить до 15 – 20 минут.

Во втором полугодии, когда дети уже научатся активно вслушиваться в речь логопеда и выполнять его обращения, просьбы, инструкции, относящиеся к невербальным и вербальным заданиям, состав подгрупп может включать 4 – 5 человек. Это дает возможность обеспечить совместные игры и уделить внимание организации взаимоотношений детей в совместной речевой деятельности.

Учитываются общеразвивающие и коррекционные задачи. При этом ведущим принципом является личностно-ориентированный подход к каждому ребенку.

Таким образом, изучив теоретический материал, мы определили, что нарушения речи при общем недоразвитии носит системный характер и затрагивают многие стороны речевого развития. Так как основной контингент группы ОНР составляют дошкольники с третьим уровнем речевого развития, поэтому мы сосредоточили свое внимание в большей степени на изложении особенности усвоения ими грамматических конструкций.

Выводы по первой главе

Анализ литературы по проблеме активизации причинных конструкций в речи дошкольников с ОНР позволил сделать следующие выводы:

- проблема формирования грамматических конструкций у детей с нормальным речевым онтогенезом и с различными речевыми нарушениями является предметом многих исследований и всесторонне изучена;
 - процесс активизации грамматических конструкций оказывает влияние на развитие устной речи в целом;
 - в лингвистической и логопедической литературе изучаются отклонения от нормального усвоения грамматического строя речи дошкольников с ОНР, подробно описываются его особенности;
- проблема активизации причинных конструкций как частного случая грамматического моделирования речевого высказывания в речи дошкольников с ОНР в научной литературе не освещена, что определило проблему исследования как актуальную и позволило спланировать практическую часть нашей выпускной квалификационной работы.

ГЛАВА II ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ И АКТИВИЗАЦИИ ПРИЧИННЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

2.1 Организация обследования уровня использования причинных конструкций в речи дошкольников с общим недоразвитием речи

После изучения теоретического материала по проблеме изучения использования причинных конструкций в речи дошкольников с ОНР, мы перешли к практической части работы.

Для изучения особенностей понимания и вычленения причинно-следственных связей в предложении детьми разного возраста с нарушениями речи было проведено исследование, в котором приняли участие 15 дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития. Список детей представлен в приложении (Приложение 1).

Опытно-экспериментальная часть состояла из двух этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента – изучение использования причинных конструкций в речи дошкольников с ОНР
2. Составление методических рекомендаций по активизации причинных конструкций в речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи

При проведении исследования использовались следующие методики:

Методика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной направлена на изучение умения вычленять причинно-следственные связи в предложении.

Инструкция: Детям предлагалось закончить предложения, читаемые экспериментатором.

Также дошкольники должны не только установить прямую причинно-следственную связь, но и заменить ее на противоположную. Подробно ознакомиться с методикой можно в приложении 2. (44).

Методика «Последовательность событий», разработанная Н. А. Бернштейном (Приложение 3) (44) .

Исследование грамматического строя речи. Включает такие задания как (по Т.А. Фотековой) (Приложение 4):

- повторение предложений;
- верификация предложений;
- составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме;
- добавление предлогов в предложение;
- образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах.

Критерии оценивания:

Высокий уровень – ребенок самостоятельно нашел последовательность картинок и составил логический рассказ. При неправильно найденной последовательности рисунков испытуемый тем не менее сочиняет логичную версию рассказа.

Средний – ребенок правильно нашел последовательность, но не смог составить хорошего рассказа. Составление рассказа с помощью наводящих вопросов экспериментатора.

Низкий – если: ребенок не смог найти последовательность картинок и отказался от рассказа;

- по найденной им самим последовательности картинок составил нелогичный рассказ;

- составленная ребенком последовательность не соответствует рассказу;

- каждая картинка рассказывается отдельно, сама по себе, не связана с остальными – в результате не получается рассказа;

- на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы.

2.2 Анализ результатов исследования

Для изучения состояния причинных конструкций и их использования в речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи нами был проведен констатирующий этап эксперимента.

Анализ данных по методике Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, представлены в таблице 2.1:

Таблица 2.1

Результаты исследования умения вычленять причинно-следственные связи в предложении на контрольном этапе

ФИО учащихся	Уровень
Анна К.	Н
Степан П.	Н
Илья Ж.	С
Олег Г.	Н
Юлия С.	Н
Алена А.	С
Лиза Л.	Н
Артем Б.	С
Сергей К.	С
Даша К.	С
Никита Л.	Н
Ярослав К.	Н
Кристина О.	Н
Наташа С.	С
Дима А.	С

По данным таблицы 2.1 был построен рисунок 2.1, где отражен показатель развития умения вычленять причинно-следственные связи в предложении.

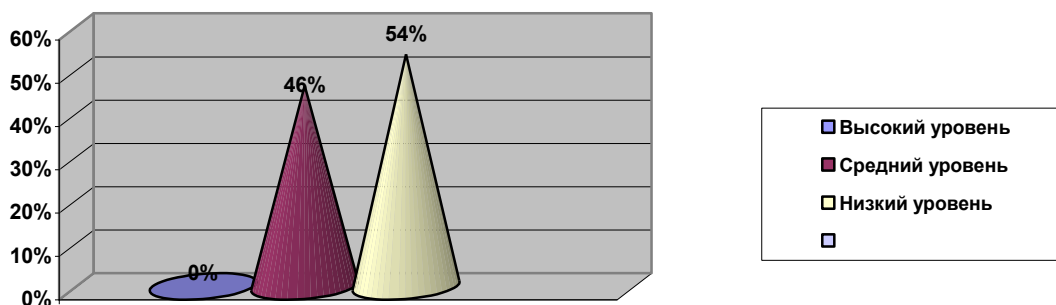


Рис. 2.1 Результаты исследования умения вычленять причинно-следственные связи в предложении

Анализ ответов детей (приложение 6), полученных по этим экспериментальным сериям, показал, что у дошкольников с нарушениями речи имеются трудности в вычленении и понимании причинно-следственных связей, что обусловлено трудностями установления логических связей в предложении. Задания третьей серии экспериментального исследования вызвали наибольшие трудности, так как в этой серии детям требовалось не только установить причинно-следственную связь в предложении, но и заменить ее на противоположную, а это требует от детей сложной речемыслительной деятельности. Дети испытывали очень серьезные затруднения в установлении неверной причинности, им требовалось достаточно много времени на обдумывания ответа, в своих высказываниях они были неуверенны, ждали одобрения своих слов со стороны взрослого. Это можно объяснить тем, что у старших дошкольников ниже уровень речевого развития, у них отмечаются затруднения в нахождении нужного слова, а также могут возникать специфические трудности в выделении существенных и торможении побочных связей, что приводит к недостаточности подбора нужных лексических единиц. У данных детей имеются затруднения в формировании высказывания, отмечается недостаточная сформированность симультанных пространственных стимулов, что затрудняет формирование сложных логико-грамматических отношений. Также следует отметить, что вычленение причинно-следственных связей в предложении является очень сложной задачей для детей с

нарушениями речи в любом возрасте, даже после обучения в детском саду компенсирующего вида. Сложности в вычленении причинно-следственных связей в предложении можно объяснить не только наличием какого-либо органического дефекта, но и тем, что в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками с нарушениями речи этой проблеме уделяется очень мало внимания.

Вторая методика «Последовательность событий» предложенная Н. А.Бернштейном, направлена на изучение у детей возможности логически мыслить, обобщать, умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения показала следующие результаты:

Таблица 2.2

Результаты исследования возможности логически мыслить, обобщать, умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения

ФИО учащихся	Уровень
Анна К.	Н
Степан П.	Н
Илья Ж.	С
Олег Г.	С
Юлия С.	Н
Алена А.	Н
Лиза Л.	Н
Артем Б.	С
Сергей К.	С
Даша К.	С
Никита Л.	С
Ярослав К.	Н
Кристина О.	Н
Наташа С.	Н
Дима А.	Н

Результаты исследования по данной методике можно представить в виде диаграммы:

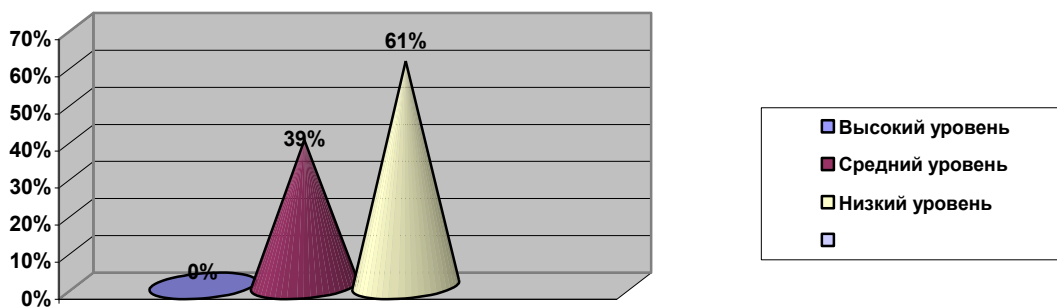


Рис. 2.2 Результаты исследования возможности логически мыслить, обобщать, умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения

Эта методика вызвала достаточно серьезные трудности у испытуемых. У многих детей в рассказах отмечались пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации, сужение поля восприятия картинок, что свидетельствует о недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Часто нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету.

Подробные результаты методики для изучения особенностей грамматического строя речи дошкольников с ОНР Т.А. Фотековой представлены в приложении(35) (Приложение 5).

Графически результаты данной методики можно представить в диаграмме (Рисунок 2.3).

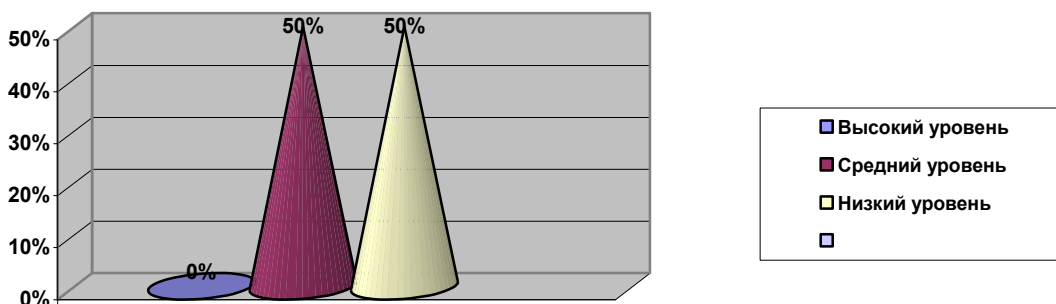


Рис. 2.3 Результаты методики Т.А. Фотековой на констатирующем этапе

Обобщая результаты, делаем вывод: для детей с ОНР характерным является ниже среднего и низкого уровня сформированности грамматического строя речи. Уровни сформированности грамматического строя речи распределились следующим образом: средний – 50%, низкий – 50%.

При обследовании грамматического строя речи, а именно: добавления в предложения слов, употребляемых в нужной грамматической форме; составления предложений по вопросам; составления предложений по демонстрации действий; составления предложений по картине, по серии картин; предложений по опорным словам; составления предложений по слову в заданной падежной форме, дети показали следующий результат: 60 % отнесены к низкому уровню, 40 % - ниже среднего.

При выполнении задания "верификация предложений" никто не справился, хотя экспериментатор постоянно оказывал направляющую помощь, но и при работе с другими заданиями дети допускали ошибки, все же выполняли их, но все, некоторые вообще отказывались от выполнения.

Таким образом, делаем вывод: в результате исследования выявилось, что у детей с ОНР состояние лексико-грамматического строя речи ниже возрастной нормы. Существенным недостатком восприятия у этих детей является значительное замедление процесса переработки поступающей информации. Дети с ОНР воспринимают за определенное время меньший объем материала, чем нормально развивающиеся сверстники. У большинства дошкольников отмечены низкий и ниже среднего уровни сформированности лексико-грамматического строя речи. Дети затруднялись в выполнении предложенных заданий, некоторые дети только с помощью экспериментатора могли выполнить задания. Таким образом, детям необходима специальная коррекционная помощь для формирования лексико-грамматического строя речи.

При исследовании грамматического строя речи, а именно: добавления в предложения слов, употребляемых в нужной грамматической форме; составления предложений по вопросам; составления предложений по

демонстрации действий; составления предложений по картине, по серии картин; предложений по опорным словам; составления предложений по слову в заданной падежной форме, дети показали следующий результат: 60 % отнесены к низкому уровню, 40 % - ниже среднего.

Наличие ошибок в предложно-падежных конструкциях у дошкольников с ОНР свидетельствует о несформированности к данному возрастному этапу лексико-грамматических средств языка, не полному практическому овладению предлогами, выражающими значение причины в устной речи. Аналогичные нарушения речевого порождения у детей с ОНР были описаны в работах Т.П. Горюновой, В.С. Минашиной, Н.И. Серебровой, Т.Б. Филичевой, А.Р. Соболевой, Г.В. Чиркиной и др. [Горюнова, Минашина, Сереброва 1985, Филичева, Соболева 1996, Филичева, Чиркина 2008, Лалаева, Серебрякова 2001]. Таким образом, полученные нами результаты в ходе констатирующего эксперимента полностью совпадают с данными, представленными в научной литературе.

При выполнении задания "верификация предложений" никто не справился, хотя экспериментатор постоянно оказывал направляющую помощь, но и при работе с другими заданиями дети допускали ошибки, все же выполняли их, но все, некоторые вообще отказывались от выполнения.

Большинство из детей, принявших участие в эксперименте, испытывали трудности в процессе выбора предлога, выражающего значение причины.

Обобщение результатов проведенного исследования позволяет сделать вывод о том, что у дошкольников с ОНР, III речевого развития, наблюдается несовершенство операций выбора слов и их комбинирования по грамматическим правилам.

В целом, результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что особенности овладения дошкольниками с ОНР, III речевого развития, грамматическими средствами оформления высказывания тесно связаны и вызывают нарушения процессов анализа, синтеза и обобщения отдельных языковых единиц.

Таким образом, в результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности усвоения предлогов, выражающих значение причины дошкольниками с ОНР, III уровень речевого развития.

- отсутствие умений сосредоточиться на задании;
- несформированность навыка самоконтроля за правильностью выполнения задания;
- в большинстве случаев отсутствие самостоятельной корректировочной деятельности.

Наряду с нарушениями усвоения предлогов у детей с ОНР, III уровень речевого развития, в процессе исследования были также отмечены замены предлогов, выражающих значение причины, их пропуск.

2.3 Методические рекомендации для логопедической работы по активизации причинных конструкций в речи дошкольников с общим недоразвитием речи

В процессе логопедической работы по формированию навыка правильного использования предлогов в падежных конструкциях наиболее значимыми, как и при коррекции других нарушений речи, являются следующие принципы:

- Принцип комплексности. Нарушение предложно-падежных конструкций не является чаще всего изолированным нарушением. В связи с этим при устранении ошибок в употреблении данных конструкций логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений (грамматический строй речи, лексика, фонематические функции, звукопроизношение).

- Принцип максимальной опоры на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы.

- Принцип учета зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому).

Процесс развития любой функции речи, как и любой психической

функции вообще, при коррекции нарушения должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этой функции, т.е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога (4).

- Принцип постепенного усложнения заданий речевого материала.

Логопедическая работа по формированию навыка употребления предлогов должна проводиться поэтапно, с постепенным усложнением. Особенности формирования данной речевой функции у детей с различными нарушениями речи определяют постепенное включение трудностей в коррекционную работу. Использование учебного материала, методических приёмов подчинены данному принципу обучения от простого к сложному. Так, на начальном этапе формирования навыка правильного употребления предлогов работа начинается с усвоения значений предлогов, а затем проводится обучение использованию этих предлогов в словосочетаниях и предложениях разных типов, сперва в диалогической речи, в дальнейшем - закрепление в связной речи.

- Принцип системности. Методика устранения нарушений употребления предложно-падежных конструкций представляет собой систему методов, направленных на преодоление данного вида дефекта. Использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы (4).

- Принцип учета симптоматики и степени выраженности дефекта. (т.е. учитывается степень выраженности и характер ошибок при употреблении предлогов в падежных конструкциях).

- Онтогенетический принцип. При определении этапов работы над предложно-падежными конструкциями учитывается последовательность их усвоения в процессе нормального онтогенеза.

- Принцип ведущей деятельности. У детей дошкольного возраста ведущей является игровая деятельность, которая становится средством усвоения языковых закономерностей (43).

Методы развития различных систем языка у детей широко представлены в литературе. Многие из них логопеды используют, подбирая для занятий соответствующий дидактический материал. Для достижения лучших результатов в работе с детьми дошкольного возраста требуется создать хорошо оснащенную развивающую среду, необходимую для умственного и речевого развития каждого ребенка. Для осуществления комплекса мероприятий, направленных на развитие навыка правильного употребления предложно-падежных конструкций используется практический, наглядный и словесный методы обучения в строгом соблюдении основных дидактических методов. Реализация предполагает использование следующих форм работы: логопедических занятий, занятий по развитию речи, закрепление пройденного материала в процессе режимных моментов, занятий по рисованию, лепке, физкультуре, в часы досуга (прогулок, экскурсий, игр и т.д.), что требует тесной взаимосвязи работы логопеда и воспитателя.

Анализ теоретических основ изучения причинных конструкций и их использования в речевой деятельности дошкольников с ОНР, а также результаты констатирующего эксперимента показали необходимость разработки основных направлений коррекционно-педагогической работы по совершенствованию навыков использования предлогов, выражающих значение причины, у данного контингента детей.

Очевидно, что на логопедических занятиях с данным контингентом дошкольников необходимо организовать целенаправленное обучение навыкам использования предлогов, выражающих значение причины, в синтаксических конструкциях.

При этом организация обучения должна включать:

1. Проведение логопедических занятий, органично включающих задания экспериментальной методики.
2. Проведение занятий в процессе режимных моментов в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

3. Беседы с воспитателями и рекомендации по закреплению отработанного материала в процессе занятий воспитателя.

Анализируя литературу по теме исследования и результаты проведенного констатирующего исследования, мы пришли к выводу, что успех в формировании навыков использования предлогов, выражающих значение причины, у детей с ОНР зависит от следующих педагогических условий:

- применение дидактических принципов общей и специальной педагогики: доступности, планомерности, систематичности, последовательности усложнения учебного материала; использование индивидуального подхода в качестве ведущего;

- привлечение максимального количества анализаторов в начале обучения согласованию, опираясь на реальные предметы или их изображения;

- постепенное усложнение навыков согласования по мере овладения детьми данным умением;

- осуществление формирования навыков согласования на доступных видах деятельности;

- использование разнообразного красочного дидактического материала, содержащего интересные задания, увлекающие ребенка, вселяющего веру в свои силы;

- целенаправленное воспитание потребности в формировании правильной речи, в том числе и согласования;
- постепенность перехода к свернутому, автоматизированному действию, перерастающему в умение, а затем в навык;
- уровень громкой речи с опорой на наглядность, уровень шепотной речи;
- уровень словесно-логической – в плане внутренней речи;
- изменение применяемого наглядного дидактического материала в определённой последовательности с учётом усложнения видов речевой деятельности.

Конечной целью работы являлось правильное использование дошкольниками с ОНР различных грамматических конструкций и их адекватная оценка ребенком.

Учитывая психологические особенности дошкольников с ОНР, III уровень речевого развития: неустойчивость внимания, недостаточную наблюдательность по отношению к языковым явлениям, недостаточное развитие способности к переключению, недостаточный уровень развития самоконтроля, слабое развитие словесно-логического мышления и недостаточную способность к запоминанию, формирование навыков использования предлогов, выражающих значение причины, мы посчитали целесообразным планировать эту работу как поэтапную.

Таким образом, в процессе коррекционно-развивающей деятельности с дошкольниками с ОНР можно рекомендовать придерживаться принципа поэтапности, что позволит осуществлять рациональный переход от лёгких заданий к более трудным.

Очевидно, что логопедическая работа по активизации причинных конструкций у детей с ОНР должна осуществляться в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, развития связной речи.

Для осуществления комплекса мероприятий, направленных на развитие навыка правильного употребления предлогов, выражающих значение причины, необходимо использовать практический, наглядный и словесный методы обучения в строгом соблюдении основных дидактических принципов. Реализация этих задач предполагает использование следующих форм работы: логопедические занятия, закрепление пройденного материала в процессе режимных моментов, занятий по развитию речи, изобразительной деятельности, познавательному развитию, физической культуре, в часы досуга, на прогулке что требовало тесной взаимосвязи работы учителя-логопеда и воспитателей.

Необходимость включения в логопедические занятия упражнений с предлогами, выражающими значение причины, является практическим усвоением более сложных морфологических закономерностей. Поскольку предлоги, выражающие значение причины связаны с основными формами косвенных падежей, рекомендуется знакомство с предлогами проводить на материале словосочетаний и несложных фраз.

При определении этапов работы над предлогами, выражающими значение причины, должна учитываться последовательность их усвоения в онтогенезе. Сначала отрабатываются предлоги С, ПО, ИЗ-ЗА, с ярко выраженным конкретным значением, а позднее предлоги: ОТ, ИЗ, БЛАГОДАРЯ. При этом надо учитывать, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

- родительный падеж с предлогом ИЗ, выражающий причину какого-то чувства или душевного состояния человека (из уважения, из вежливости);
- родительный падеж с предлогом ИЗ-ЗА, употребляется с именами существительными или местоимениями, обозначающими причину, которая повлекла за собой негативные последствия, выраженные глаголом с отрицательной частицей или без неё (из-за него, из-за крика);
- родительный падеж с предлогом ОТ употребляется с именами существительными, обозначающими причину любых действий, как позитивных, так и негативных (дрожать от ветра, смеяться от счастья);
- дательный падеж с предлогом С, употребляется при указании на причину действия или состояния. Когда выражает значение причины, совпадает с предлогом ОТ. Употребляется в основном в разговорной речи (испугаться с непривычки);
- дательный падеж с предлогом ПО, употребляется с именами существительными, обозначающими причину, как правило, нежелательного, неблагоприятного или не зависящего от воли человека действия (по ошибке, по неумению). Дательный падеж с предлогом

БЛАГОДАРЯ, употребляется с именами существительными при выражении благоприятной причины (благодаря тому, что выпал снег).

В большинстве случаев нарушение понимания и употребления предложных конструкций проявляется в неправильном употреблении не только предлогов, но и падежных окончаний. В связи с этим необходимо проводить работу над усвоением значения предлогов, выражающих значение причины.

Активизация причинных конструкций предполагает использование следующих видов упражнений:

- упражнения на развитие понимания нужной падежной формы;
- упражнения на практическое образование падежных форм;
- практические упражнения со словосочетаниями или падежными конструкциями, содержащими форму соответствующего падежа;
- упражнения на сопоставление различных падежей;
- закрепление материала в дидактической игре или инсценировке.

Нельзя допускать механического заучивания падежных форм. Нужно сокращать этап работы с отдельными словами и как можно быстрее переходить к упражнениям на разнообразном речевом материале. Необходимо помочь ребенку усвоить смысловое значение каждого предлога, выражающего значение причины, так, как только при этом условии он сможет правильно употреблять их в своей речи.

Важным для организации коррекционно-развивающего процесса является, на наш взгляд, принцип закрепления не более одного предлога на логопедическом занятии.

Таким образом, большая роль в занятиях отводится слушанию грамматических форм, в занятии обязательное включение упражнений на закрепление правильного и сознательного употребления в речи предлогов, выражающих значение причины, составление предложений по аналогии. Большим дидактическим потенциалом в данном аспекте обладают подстановочные упражнения, например, те, где нужно вставить пропущенный предлог. В ходе этих упражнений ребенок должен ответить на вопросы

учителя-логопеда, стараясь при этом правильно употреблять в своей речи предлоги, выражающие значение причины.

Для овладения всем многообразием имен существительных, употребляемых с различными предлогами, выражающими значение причины, необходимо достаточное количество упражнений. Поэтому при каждом удобном случае ребенку необходимо задавать вопросы, содержащие предлоги, выражающие значение причины.

Предлоги, выражающие значение причины, являются сложными для дошкольников с ОНР, III уровень речевого развития, их усвоение происходит в течение длительного времени. Поэтому наиболее перспективным в работе по формированию навыков использования предлогов, выражающих значение причины, является использование ведущей деятельности детей дошкольного возраста – игровой. Игра должна быть организована так, чтобы смысловой центр высказывания приходился на предлог, выражающий значение причины. Здесь для ребенка важно понять, что предлог – хотя и маленькое, но имеющее самостоятельное значение слово и замена одного предлога другим меняет смысл высказывания.

Для преодоления речевой недостаточности требуется длительное, специально организованное коррекционное воздействие, включающее комплекс логопедических и воспитательных мероприятий, направленных на формирование всех компонентов коммуникативной и регулирующей функции речи.

Мы разработали алгоритм постепенного усложнения материала предлогов, выражающих значение причины в речи дошкольников с ОНР:

- понимание значения предлогов, выражающих значение причины: С, ПО, ИЗ-ЗА, ОТ, ИЗ, БЛАГОДАРЯ;
- правильное употребление в речи предлогов, выражающих значение причины с существительными;
- составление предложений с предлогами, выражающими значение причины по демонстрации действий, по сюжетным картинкам;

- правильное употребление их с существительными или местоимениями;
- анализирование предложений с предлогом (определение количества слов в предложениях, какой по счету предлог и т.д.).

Таким образом, работа над причинными конструкциями – это систематический процесс, построенный по принципу усложнения предложного материала, начиная от знакомства дошкольников с понятием «предлог», выражающий значение причины, демонстрации действий, прослушиванием правильного произношения предлогов и окончаний существительных до самостоятельного употребления их в речи.

Нами разработано примерное перспективное планирование работы по активизации причинных конструкций в речи дошкольников с ОНР, которое для наглядности представлено нами в виде таблицы (см. табл. 2.3).

Таблица 2.3 Перспективное планирование активизации причинных конструкций в речи дошкольников с ОНР

№	Тема	Отрабатываемые предложно-падежные формы	Лексическая тема	Примеры активизируемых причинных конструкций
1	Предлог С, выражающий значение причины	Дательный падеж	Игры и развлечения зимой	Кататься на ледянке можно только с разрешения воспитателя.
2	Предлог ПО, выражающий значение причины	Дательный падеж	Тёплая одежда	По рассеянности ребёнок надел свитер наизнанку. По неумению дети могут не завязать шнурки.
3	Предлог ИЗ-ЗА, выражающий значение причины	Родительный падеж	Труд людей весной	Из-за жары растения нужно поливать часто.
4	Предлог От, выражающий значение причины	Родительный падеж	Сад – огород	Листок дрожит от ветра.
5	Предлог ИЗ, выражающий значение причины	Родительный падеж	Транспорт	Из вежливости мальчик уступает место бабушке в автобусе.
6	Предлог БЛАГОДАРЯ, выражающий значение причины	Дательный падеж	Профессии	Благодаря нашим поварам, детей в детском саду кормят вкусной едой.

Выводы по второй главе

Анализ проведенной работы, включающей диагностику состояния навыков использования предлогов, выражающих значение причины у дошкольников с ОНР, III уровень речевого развития, и основные направления логопедической работы по активизации причинных конструкций в речи данного контингента детей, позволяет сделать ряд выводов.

У дошкольников с ОНР констатирована несформированность навыков использования предлогов, выражающих значение причины дошкольниками с ОНР, III уровень речевого развития, отмечается низкий и средний уровень сформированности, имеющихся у детей навыков владения данной грамматической категорией.

Результаты констатирующего эксперимента в целом соотносятся с данными научной литературы (9,37,38,18), раскрывающими особенности грамматического строя речи детей с ОНР. Очевидна необходимость проведения целенаправленной работы по активизации причинных конструкций в речи дошкольников с общим недоразвитием речи, основные направления которой были нами разработаны и представлены в параграфе 2.3.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение служебных слов языка позволяет ученым открывать новые закономерности в строении и функционировании естественных языков, познавать важные тенденции языкового развития. При этом оказалось, что семантика этих слов очень сложна и с трудом поддается принципам описания, которые выработаны при исследовании знаменательных слов.

Необходимость изучения предлога очевидна, так как в этой части речи представлены все основные, универсальные типы грамматических значений, существующие в языках мира, причем, так сказать, в «чистом виде», не отягощенном номинативностью.

Очевидна важность изучения русского предлога и в прикладных целях: одной из самых сложных областей преподавания русского языка как иностранного является как раз сфера служебных частей речи, в частности, правильное использование предлогов. Особенностью русских предлогов является то, что в русском языке в выражении определенного грамматического значения участвует не только предлог, но и форма падежа.

Предложно-падежная конструкция является целостной единицей в языковой системе. Предлоги в составе речи играют важную организующую роль. Они занимают значительное место и по частоте использования в языке. Одни лишь простые предлоги составляют в русском языке 11,8% всех слов

Значение предлогов конкретизируется в предложных конструкциях, заключающих управляющее слово и подчиненное существительное. Предложные конструкции выражают разнообразные значения: место, время, способ действия, причину, цель, отношение к предметам.

В процессе логопедической работы по формированию навыка правильного использования предлогов в падежных конструкциях наиболее значимыми, как и при коррекции других нарушений речи, являются следующие принципы: принцип комплексности, принцип максимальной опоры на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы,

принцип учета зоны ближайшего развития, принцип постепенного усложнения заданий речевого материала и т.д.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общих недоразвитием речи. Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад 48 «Вишенка» г. Белгород. В исследовании приняли участие 15 детей, с диагнозом ОНР.

Констатирующий эксперимент показал, что у детей с ОНР состояние употребления причинных конструкций в речи ниже возрастной нормы. Существенным недостатком восприятия у этих детей является правильность употребления ребенком падежного окончания и адекватного выбора предлога в данной грамматической конструкции. Дети с ОНР воспринимают за определенное время меньший объем материала, чем нормально развивающиеся сверстники. У большинства дошкольников отмечены низкий уровни использования причинных конструкций в речи. Дети затруднялись в выполнении предложенных заданий, некоторые дети только с помощью экспериментатора могли выполнить задания. Нами был выведен общий результат, который показал: 60 % отнесены к низкому уровню, 40 % - ниже среднего. Полученные результаты на констатирующем этапе подчеркивали необходимость проведения логопедической помощи по изучению и употреблению причинных конструкций в речевой деятельности дошкольников с ОНР.

Выдвинутая нами гипотеза о том, что дети с ОНР могут иметь нарушения в применении причинных конструкций, что необходимо учитывать в процессе планирования логопедической работы по активизации данного вида грамматического конструирования на основе поэтапной его организации, подтверждена. Поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учебное пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М., 2000.
2. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст]: учебное пособие / Л.С. Волкова. – М., 2009.
3. Выготский, Л.С. Психология [Текст]: учебное пособие / Л.С. Выготский. – М., 2000.
4. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М., 2005.
5. Гвоздев, А.Н. Избранные работы по орфографии и фонетике [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М., 2007.
6. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык: в 2 частях [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М., 2009.
7. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: учебное пособие / В.П. Глухов. – М., 2004.
8. Глухов В.П. Основы психолингвистики [Текст]: учебное пособие / В.П. Глухов. – М., 2005.
9. Горюнова, Т.П. Работа над грамматическим строем речи у детей с разным уровнем речевого развития [Текст]: учебное пособие / Т.П. Горюнова, В.С. Минашина, Н.И. Сереброва. – М., 2008.
10. Грибова, О.Е. Приём научного моделирования как средство изучения речевых нарушений [Текст] / Грибова О.Е. // Дефектология. – 2001. – №1. – С. 22.
11. Громова, О.Е. Логопедическое обследование детей 2 – 4 лет [Текст]: методическое пособие / Громова О.Е., Соломатина Г.Н. – М., 2005.

12. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 2011. – 320 с.
13. Жукова, Н.С. Если Ваш ребенок отстает в развитии [Текст]: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова. – М., 1993.
14. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда [Текст]: учебное пособие / О.Б. Иншакова. – М., 2008.
15. Ковайкина, Е.В. Преодоление трудностей в овладении предложными конструкциями детьми с общим недоразвитием речи [Текст]: Кн. для логопеда / Е.В. Ковайкина. – М., 2007.
16. Ковшиков, В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных [Текст]: учебное пособие / В.А. Ковшиков. – СПб., 2006.
17. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: учебное пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 1999.
18. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: учебное пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 2001.
19. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст]: учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб., 2001.
20. Лепская, Н.И. Язык ребёнка (онтогенез речевой коммуникации) [Текст] / Н.И. Лепская. – М., 1997.
21. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей. Избранные труды [Текст]: Кн. для логопеда / Р.Е. Левина. – М., 2005.
22. Лекант, П.А. Современный русский литературный язык [Текст] / П.А. Лекант, Н.Г. Гольцова, В.П. Жуков. – М., 2001.
23. Лекант П.А. Современный русский язык [Текст] / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков. – М., 2014.
24. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]: учебное пособие для логопедов / Гл. ред. В.И. Ярцева. – М., 1990.

25. Логопедия [Текст]: Книга для логопедов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 2002.
26. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения [Текст]: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – М. 2009.
27. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания русского языка [Текст] / М.В. Ляховицкий. – М., 2003.
28. Назарова, Е.В. Формирование лексико-грамматической организации речевого высказывания у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Текст]: учебное пособие / Е.В. Назарова. – М., 2000.
29. Низяева, М.А. Лингвометодические основы активизации причинных конструкций в русской речи англоговорящих стажёров [Текст] / М.А. Низяева. – СПб. 2004.
30. Петрова, Л.Г., Цуй Ливей. Анализ часто употребляющихся русских предлогов, выражающих значение причины, в сопоставлении с их аналогами в китайском языке [Текст] / Л.Г.Петрова, Цуй Ливей. – Белгород, 2012.
31. Розенталь, Д.Э. Современный русский язык [Текст]: учебное пособие / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – М., 2004.
32. Рудакова, Н.П. Формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.П. Рудакова // Логопед. – 2007. – №5. С. 17-19.
33. Рыбакова, И. Я. Причинные конструкции современного русского литературного языка [Текст] / И. Я. Рыбакова. – Л. 1985.
34. Сазонова, С.И. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С.И. Сазонова. – М., 2005.
35. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие детей и пути его коррекции [Текст]: учебное пособие / Е.Ф. Соботович. – М., 2003.
36. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников [Текст]: учебное пособие / Н.А. Стародубова. – М., 2009.

37. Филичева, Т.Б., Соболева, А.Р. Развитие речи дошкольника [Текст]: методическое пособие с иллюстрациями / Т.Б.Филичева, А.Р. Соболева. – Екатеринбург: Изд-во «АРГО». 1996. – 80 с.
38. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]: Книга для логопедов / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 2008.
39. Философский словарь [Текст] / Под. ред. И.Т. Фролова. – 7-е издание. – М.: Республика, 2001.
40. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.ronl.ru/referaty/pedagogika/368105/>
41. Формирование предложно-падежных конструкций. Направления и методы [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=38675>
42. Хааг, Э.О. Функциональная типология и средства выражения причинно-следственных отношений в современном русском языке [Текст] / Э.О. Хааг / Тарту, Эстония, 2004
43. Характеристика особенностей формирования грамматических конструкций речи у детей с общим недоразвитием речи / [Электронный ресурс]. <http://www.bestreferat.ru/referat-218901.html>
44. Система логопедической работы над предложно-падежными конструкциями у детей дошкольного возраста с ОНР / [Электронный ресурс]. http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=22