

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

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

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

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-  
ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
заочной формы обучения, группы 02021461  
Ушаковой Елены Владимировны

Научный руководитель  
к.п.н. доцент  
Николаева Е.А.

**БЕЛГОРОД 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	7
1.1 Предложно-падежная конструкция как языковая единица .....	7
1.2 Формирование предложно-падежных конструкций в речи детей с нормативным речевым развитием .....	12
1.3 Особенности предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	20
1.4 Современное состояние методики формирования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	25
ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	34
2.1 Организация изучения предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	34
2.2 Анализ результатов изучения предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	41
2.3 Методические рекомендации по формированию навыков использования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	57
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	62

## ВВЕДЕНИЕ

Наиболее употребляемыми грамматическими средствами, выражающими в современном русском языке оптико-пространственные отношения, являются сочетания предлогов с падежными формами. Употребление предлогов представляет значительные трудности для старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

При общем недоразвитии речи существует сильная корреляция между пониманием и владением пространственными предлогами и сформированностью оптико-пространственного гнозиса и праксиса. Неоткорректированное данное нарушение в дошкольном возрасте может стать следствием дислексии и дисграфии, ибо важнейший фактор этих нарушений заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности.

Для детей с общим недоразвитием речи характерны низкий уровень развития основных свойств памяти и внимания, низкая активность припоминания, что создает дополнительные затруднения в усвоении речевых норм родного языка. У большинства детей с речевой патологией также отмечается недоразвитие или несформированность пространственных представлений, поэтому правильное употребление предложно-падежных конструкций представляет значительные трудности для старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Особенностью предлогов является то, что в русском языке в выражении определенного грамматического значения участвует не только предлог, но и форма падежа. Кроме того, специфика функционирования предлогов заключается в том, что нельзя говорить отдельно о значении предлога вне связи с морфологическими свойствами и лексическим значением опорного и / или зависимого слова в пределах модели подчинительного словосочетания. Поэтому правильнее говорить не о значениях предлога, а о значениях (или даже типах

употребления) предложно-падежных конструкций как морфолого-синтаксического единства.

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

В работах Н.С. Жуковой, В.А. Ковшикова, И.К. Колповской, Р.Е. Левиной, С.Н. Шаховской и др. среди морфологических аграмматизмов при общем недоразвитии речи выделяется неправильное употребление предложно-падежных конструкций. В работах Н.С. Жуковой, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской выделены нарушения морфологической системы языка у детей с ОНР, обусловленные неправильным употреблением окончаний имен существительных, предложно-падежных конструкций.

Анализ литературы показал, что несмотря на то, что представленная проблема достаточно изучена, она продолжает быть актуальной для изучения, так как существует необходимость совершенствования традиционных приемов и методов для обследования сформированности и формирования навыка использования предложно-падежных конструкций в речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Проблема** исследования – совершенствование логопедической работы по формированию навыка использования предложно-падежных конструкций в речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Целью** данного исследования является разработка методических рекомендаций для формирования навыков использования предложно-падежных конструкций в речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Объект исследования:** предложно-падежные конструкции как структурный компонент грамматического строя языка детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования:** содержание логопедической работы по формированию навыков использования предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для реализации поставленной цели определим **задачи исследования:**

1. Осуществить анализ литературных данных по проблеме нарушений предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи;
2. Провести исследование особенностей предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
3. Разработать методические рекомендации для формирования навыков использования предложно-падежных конструкций в речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В основу исследования была положена **гипотеза**, согласно которой логопедическая работа по формированию навыков использования предложно-падежных конструкций должна определяться речевыми и когнитивными особенностями развития дошкольников с общим недоразвитием речи, осуществляться с учетом онтогенетических закономерностей развития грамматического строя речи, с использованием наглядных схем.

**Теоретико-методологическая база исследования** представлена: философскими и психологическими исследованиями ведущей роли деятельности в речевом и психическом развитии и формировании человека П.Я. Гальперина, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна; концепциями о возрастных этапах, закономерностях и условиях речевого развития в онтогенезе и его значении для развития речи А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, Д.Б. Эльконина; научными подходами в развитии нормального и аномального ребёнка Л.С. Выгодского, Р.Е. Левиной, В.И. Лубовского, Е.А. Стребелевой; психологическими аспектами восприятия пространства и генезисом пространственных представлений у детей (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн и др.); исследованиями основных положений теории порождения речи и уровнях синтаксиса Т. В. Ахутиной, И.А. Зимней, А.А.

Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, лингвистическими и психолингвистическими представлениями о единстве формальных, смысловых и коммуникативных значений языковых единиц (В.В. Виноградов, Е.В. Клобуков, Л.В. Щерба, Н.Ю. Шведова и др.).

В данной работе используются следующие **методы исследования**: анализ специальной литературы по проблеме исследования; эксперимент (констатирующий этап); количественный и качественный анализ результатов исследования; разработка методических рекомендаций по формированию навыков использования предложно-падежных конструкций.

**База исследования**: логопедическая группа воспитанников муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида №31 «Аленький цветочек» г. Губкин Белгородской обл.

**Структура работы**: выпускная квалификационная работа состоит из введения, 2-х глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Предложно-падежная конструкция как языковая единица

Грамматический строй – это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы. Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, синтаксический – умения составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении.

Термин «грамматика» имеет в языкознании два значения: он обозначает грамматический строй языка и науку, свод правил об изменении слов и сочетании их в предложении(28).

Академик Л.В. Щерба утверждал, что грамматика есть не что иное, как сборник правил речевого поведения. Конечно, речевое поведение, принятое в обществе, не будет адекватным, если не знать правил выбора и употребления лексических единиц, правил звукового оформления речи (41).

Как писал К.Д. Ушинский грамматика – это логика языка. С ее помощью наши мысли обретают материальную оболочку, речь становится организованной и понятной для окружающих. В процессе общения мы выражаем свои мысли в предложениях, сложенных из слов которые соединяются по грамматическим законам. Грамматический строй языка составляет совокупность грамматических средств, их распределение и взаимосвязи (37).

Связная речь обуславливается грамматическим строем речи, несформированность которого часто проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций.

А.Н. Гвоздев определяет предлоги как служебные слова, выражающие совместное с формами косвенных падежей зависимое положение существительного от тех или иных слов предложения; они осуществляют синтаксическую связь между членами предложения и служат для выражения разнообразных отношений к предметам в широком понимании со стороны действия (8).

Предлог – это служебная часть речи, используемая как средство синтаксического подчинения существительных (а также предметно-личных местоимений) другим словам в словосочетании и в предложении (П.А. Лекант) (19).

В русском языке предлоги уточняют, дополняют, делают более разнообразными значения косвенных падежей; например, предлоги *в, на, за, под* в сочетании с винительным падежом точнее устанавливают конечную точку движения по отношению к предмету: *лежит в коробке, на коробке, под коробкой*. Предлоги органически связаны с падежной формой и без нее не употребляются (28).

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. А.Н. Гвоздев выделяет следующий ряд значений:

1. Особенно широко выражаются пространственные отношения, в частности:

а) местонахождения предмета, его положение по отношению к другому предмету: *жить перед школой, под горой, в лесу, на горе*;

б) положение по отношению к предмету, до которого совершается перемещение: *поставь на стол, под стол, у стола, перед столом*;

в) пространство, по которому совершается передвижение: *ехали через лес, по степи, между деревьями*.

2. Обозначение времени выражается при сочетании с существительными, называющими промежутки времени или процессы: *сделал за день, в неделю, придет через год, уехал до мая.*

3. Обозначение образа действия выражаются рядом конструкций, включающих более или менее широкий круг отвлеченной лексики, а также отдельные фразеологические обороты: *шел с усилием, поднимался с трудом, сидел в раздумье.*

4. Указание на причину даются рядом конструкций в зависимости от значения подчиняющего и подчиненного слова: *не пришел на работу по болезни.*

5. Указания на цель даются конструкциями такого же характера, как и обозначение причины: *сделали остановку для отдыха.*

6. Сравнительно редко предложенные конструкции выражают отношения к предметам без осложнения обстоятельственными знаниями. В случаях, когда предложные конструкции подчинены существительному, отношение к предмету служит для выделения частного понятия из более общего и осложняется качественной характеристикой: *переписка с друзьями, письмо от брата* (8).

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

- 1) непроизводные (или первообразные): *в, без, к, на, при* и др.;
- 2) производные (или непервообразные), образованные от других частей речи: *навстречу, посредством, несмотря на* или же путем сложения двух первообразных предлогов: *из-за, из-под* и др. (19).

М.А. Теленкова в своих трудах предлоги распределяет по происхождению: *первообразные и производные*. Производные предлоги подразделяются на:

- 1) предлоги наречные: *вдоль, вокруг, мимо, позади* и др.;
- 2) предлоги отыменные: *ввиду, вроде, вследствие, насчет, путем, по случаю* и др.;
- 3) предлоги отглагольные: *благодаря, включая, спустя* и др.

По структуре производные предлоги делятся на простые, состоящие из одного слова (*кроме, около, навстречу*), и составные, состоящие из двух или трех элементов (*во время, по причине, в связи с, по отношению к*).

К предлогам относятся и так называемые сложносоставные предложные обороты, которые включают два или более элементов, еще не вполне слившихся. Они образованы сочетаниями:

- 1) наречия с предлогом: *впередь до, независимо от*;
- 2) деепричастия с предлогом: *исходя из, не говоря о*;
- 3) предлога, существительного и предлога: *в зависимости от, в ответ на*.

М. А. Теленкова выделяет следующие отношения предлогов:

- 1) пространственные: *жить в городе*;
- 2) временные: *заниматься с утра до вечера*;
- 3) объективные: *взять за руку*;
- 4) причинные: *бледнеть от страха*;
- 5) целевые: *отдать в ремонт*;
- 6) образа действия: *налить через край*;
- 7) количественно-определенные: *во много раз лучше*;
- 8) сопроводительные: *гулять с друзьями*;
- 9) уступительные: *несмотря на неудачу* и др.

П.А. Лекант, в своих работах выделяет такие же отношения предлогов что и М.А. Теленкова, но и отмечает еще некоторые отношения предлогов:

- 1) аблативные – отношение лишения, удаления, отнятия, противопоставления: *без, кроме, против, вопреки, вместо*;
- 2) компаративные: *наподобие, в, с*;
- 3) комитативные – отношения совместности, сопричастности, сопровождения: *с, при* и др. (18).

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

предметам, явлениям, а также признакам и действиям. В русском языке 6 падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный (19).

Падеж – словоизменительная лексико-грамматическая категория имени существительного, которая системой противопоставленных друг другу падежных форм выражает отношение обозначаемого существительным предмета к другим предметам, действиям, признакам (28).

Именительный падеж никогда не употребляется с предлогами, а предложный падеж всегда выступает в сочетании с предлогами. Все прочие падежи могут употребляться как с предлогами, так и без них.

Родительный падеж употребляется без предлогов или сочетается с предлогами: *без, для, до, из, из-за, из-под, между, от, с, у, около, меж*, а также с производными предлогами (их более ста): *в виде, ввиду, в отличие от, в порядке, в результате, в свете, под видом, по причине* и др.

Дательный падеж употребляется как без предлогов, так и в сочетании с предлогами: *к, по, благодаря, вопреки, вслед, навстречу, подобно, согласно* и др.

Винительный падеж может использоваться без предлога, а также с предлогами: *в, на, за, по, про, с, через, в ответ на, включая, несмотря на, сквозь* и др.

Творительный падеж может использоваться без предлога, а также сочетаться со многими предлогами: *за, между, меж, над, перед, под, с, вместе с, наряду с, следом за, рядом с* и др.

Предложный падеж – это косвенный падеж существительного, который всегда употребляется с предлогами *в, на, о, об, при*.

Если форма предложного падежа употребляется с предлогами *в, на* и *при*, она обычно выражает обстоятельственное значение – пространственное или временное (8).

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

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 (19).

Таким образом, предложно-падежная конструкция – это единый функциональный комплекс предлога и падежа. Предлоги, выражая идею отношения, по своему грамматическому значению сопоставимы с падежными окончаниями.

## **1.2. Формирование предложно-падежных конструкций в речи детей с нормативным речевым развитием**

Проблемами развития речи и речевого общения в дошкольном детстве занимались психологи, педагоги, лингвисты, такие как Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др. (6; 7; 20; 22; 29; 37; 42).

Процесс развития речи и обучения языку – явление сложное и многогранное. Г.М. Лямина отмечала, что темпы освоения ребенком языковых средств и функций речи достаточно высоки. Каждый год в жизни ребенка знаменуется новыми приобретениями. Из-за непрочности приобретаемых умений, индивидуальных темпов и путей овладения родным языком, этот процесс сильно растянут во времени (23).

Формирование предложно-падежных конструкций в речи является частью формирования грамматического строя речи и занимает особое место в речевом развитии.

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах А.Н. Гвоздева, В.В. Гербовой, А.А. Леонтьева, Ф.А. Сохина, С.Н. Цейтлин, Д.Б. Эльконина и др.(7; 9; 20; 35; 40; 42).

Исследования психологов, лингвистов и психолингвистов Л.С. Выготского, Ф.А. Сохина, Д.Б. Эльконина доказали, что овладение грамматическим строем языка характеризуется формированием языковой системы, основанной на генерализации, анализе и обобщении явлений языка и речи (5; 35;42).

Усвоение ребенком грамматического строя языка сложный процесс. Он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. И.П. Павлов раскрыл механизм развития этой сложной умственной деятельности. Он высказал мысль о том, что грамматика – это своеобразная форма динамического речевого стереотипа (26).

Формирование предложно-падежных конструкций в речи осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребенок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как, прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она обозначает. Так же ребенок должен усвоить сложную систему закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слов способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов (36).

По мнению В.П. Глухова, для выявления становления предложно-падежных конструкций в речи, необходимо определить этап речевого развития ребенка, на котором появляются первые предпосылки к усвоению их (10).

Такие исследователи как А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.Н Леонтьев и др. выделяют разное количество этапов становления речи детей, указывают их различные возрастные границы и по-разному их называют (7; 11; 20).

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

I этап – подготовительный – до 1 года;

II этап – преддошкольный – до 3 лет;

III этап – дошкольный – до 7 лет;

IV этап – школьный – от 7 до 17 лет.

На третьем этапе, параллельно с развитием словаря развивается грамматический строй речи. Дети 4-го года жизни используют в речи и простые и сложные предложения, в среднем из 5-6 слов. Употребляют согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, существительных с числительными; изменяют слова по числам, родам, лицам; предлоги в речи употребляют правильно. Но количество грамматических ошибок увеличивается, дети неправильно образуют формы родительного падежа множественного числа существительных; неправильно согласовывают глаголы с существительными, структура предложений нарушается (20).

Как отмечает Н.С. Жукова, дети с нормальным развитием речи употребляют грамматический элемент синтаксически правильно в пределах значения одного падежа, числа, лица (12).

Развитие всех сторон речи у детей происходит постепенно и в тесной взаимосвязи друг с другом. Формирование речи ребенка связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического строя речи. Нормализация звуковой стороны речи создает условия для дальнейшего её совершенствования. Формирование морфологических обобщений составляет важнейший элемент этого процесса. На данной основе происходит уточнение значений слов; обогащение словарного запаса как путем накопления новых слов, так и за счет развития умения активно

пользоваться различными способами словоизменения и словообразования; адекватное использование лексических средств языка в целях устного общения; развитие и совершенствование грамматического оформления речи путем овладения детьми словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций (39).

В работах А.Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической системы языка выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи.

*I период* – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев). Этот период включает два этапа:

- 1) этап однословного предложения (от 1 года 3 мес. до 1 года 8 мес.);
- 2) этап предложений из нескольких слов-корней (от 1 года 8 мес. до 1 года 10 мес.).

*II период* – период усвоения грамматической структуры предложения (1 год 10 месяцев – 3 года). Этот период состоит из трех этапов:

- 1) Этап формирования первых форм слов (1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц).
- 2) Этап использования флективной системы для выражения синтаксических связей слов (2 года 1 месяца – 2 года 6 месяцев).
- 3) Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 месяцев – 3 года).

*III период* – период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет). В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил (7).

А.Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности – падежи – категория времени – лицо глагола.

Отмечается следующая последовательность появления частей речи в развивающейся детской речи: существительные → глаголы → прилагательные → местоимения → наречия → числительные → служебные слова (7).

Как видим, служебные слова (предлоги) появляются позже всех знаменательных частей речи. Очень важно знать, что у русских детей появлению предлогов предшествует период, когда взаимосвязь между словами выражается преимущественно посредством флексии. Так, на начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе – толе). Но этот период непродолжителен. Научившись выделять и использовать флексию, ребенок потом вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент – предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии (21).

На этапе усвоения служебных слов ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются аграмматизмы. Как правило, в усложненных формах речи и на усложненном лексическом материале, например, при попытке что-то пересказать или рассказать, количество аграмматических построений возрастает. Раньше всего усваиваются предлоги в их первообразном значении для обозначения пространственных отношений. По мере развития речи значения предлогов всё больше и больше детализируются и обогащаются (5).

По А.Н.Гвоздеву отмечается следующая последовательность усвоения предлогов в онтогенезе: в, на, под, над, из, около, за, у, с, из, перед, между, по, к, до и др. (7).

Таким образом, к школьному возрасту, ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном

возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка (23).

Как отмечает В.А. Ковшиков, в развитии речи ребенка две стратегии: аналитическая, путь от части к целому, от слова до предложения; холистическая, движение от целого к части, стремление воспроизвести высказывание целиком. Языковые приобретения в обоих случаях происходят не хаотично, а в определенной последовательности. Рассматривается аналитический путь усвоения предложно-падежных форм русского языка (14).

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

Иногда в речи детей предлоги встречаются еще до 2-х лет, а могут появляться и после 2-х. Вместе с первыми предлогами начинают использоваться и формы косвенных падежей множественного числа. Чаще всего предлог стоит перед правильно выбранной формой косвенного падежа. К первым предлогам относятся «в, на, к, с, у». Они часто встречаются и появляются раньше других. На предшествующей стадии беспредложных сочетаний эти предлоги, как правило, опускаются, а остальные опускаются лишь в отдельных случаях или не пропускаются вообще (31).

Употребление падежных форм впервые отмечается в самом конце второго года жизни. На протяжении всего третьего года усвоение разнообразных падежных форм происходит особенно интенсивно. По данным А.Н. Гвоздева формирование падежных форм происходит в определенном порядке в зависимости от возрастных границ детей. Большое значение для овладения грамматическим строем языка имеет последовательность усвоения падежных форм:

1 год 10 месяцев – 2 года: В.п. объекта; В.п. с предлогом для обозначения места (предлог в речи опускается). Р. п. частичного объекта. Им. п.

2 года – 2 года 2 месяца: Д.п. для обозначения лица. Д.п. с предлогом для обозначения лица, к которому направляется движение (предлог опускается). Тв.п. орудия действия. Тв.п. с предлогом, обозначающим совместность (предлог опускается). Тв.п. цели (с предлогом за, который опускается). П.п. для обозначения места.

2 года 2 месяца – 2 года 4 месяца: Р.п. с предлогом для обозначения места (отмечено употребление предлога у).

2 года 4 месяца – 2 года 6 месяцев: В.п. с предлогом для обозначения места (отмечено употребление предлогов *в* и *на*). Р.п. с предлогом для обозначения места (отмечено употребление предлогов *у*, *из*, *от*, *с*). Д.п. с предлогом *к* для обозначения лица, к которому направляется движение. Тв.п. с предлогом *с* для обозначения совместности. Тв.п. с предлогом *за* для обозначения цели. П.п. с предлогами *в* и *на* для обозначения места.

2 года 6 месяцев – 2 года 8 месяцев: В.п. с предлогом *под* для обозначения места. Р.п. при отрицании у глагола. Р.п. с предлогом *у* для обозначения принадлежности. Р.п. с предлогом *без* для обозначения отсутствия или лишения чего-нибудь. Д.п. без предлога для обозначения лица, в интересах которого что-либо совершается. Тв.п. без предлога для обозначения материала, который используется при действии. Тв.п. без предлога для обозначения объектов действия. Тв.п. для обозначения причины или источника явления. Тв.п. с предлогом *под* для обозначения места.

2 года 8 месяцев – 2 года 10 месяцев: В.п. с предлогами *про* и *об* для обозначения объекта, о котором идет речь. Р.п. с предлогом *на* для обозначения места. Р.п. с предлогом *о* для обозначения места. Р.п. с предлогом *после* для обозначения времени. Тв.п. без предлога для обозначения времени действия.

2 года 10 месяцев – 3 года: В.п. без предлога вместе с прилагательным для обозначения времени. В.п. с предлогом *за* для обозначения прикосновения к части

предмета. В.п. с предлогом *через* для обозначения предмета или пространства, которое целиком преодолевается. Р.п. с предлогом *у* для обозначения лица или предмета, которому что-нибудь принадлежит. Р.п. с предлогом *из* для обозначения материала. Р.п. с предлогом *для* с целью обозначения лица или предмета, в интересах которого совершается действие. Тв.п. без предлога для обозначения субъекта при страдательном причастии.

3 года – 3 года 3 месяца: В.п. с предлогом *на*, имеющий не местное значение. Р.п. с предлогом *до*, обозначающий предел Р.п. с предлогом *с*, показывающий положение Д.п. с предлогом *по* для обозначения распространения движения по поверхности.

3 года 3 месяца – 3 года 6 месяцев: В.п. с предлогом *про* в значении для. Р.п. с предлогом *от* для обозначения причины. Р.п. с предлогом *вместо*. Д.п. с предлогом *по* для обозначения причины.

3 года 6 месяцев – 3 года 9 месяцев: ничего нового не появляется. Дальнейшее развитие заключается в овладении точными падежными формами (7).

Таким образом, к 3 годам ребенок овладевает всеми основными падежными формами – как предложными, так и беспредложными. Из 47 различных форм, употребление которых было отмечено за весь период от 2 до 7 лет, к 3 годам отмечено употребление в речи 39 форм; в период с 3 лет до 3 лет 6 мес. – еще 8 форм. После 3 лет 6 мес. овладение новыми падежными формами не отмечается.

Можно сделать вывод, что совокупность грамматических средств, их распределение и взаимосвязи составляют грамматический строй языка. Своевременное формирование навыка использования предложно-падежных конструкций является важным условием становления грамматического строя речи, что в свою очередь влияет на полноценное речевое и общее психическое развитие ребенка, так как язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии его мышления, речевого общения, планирования и организации его поведения, формирования социальных связей, а так же является важнейшим средством опосредствованных психических процессов. Грамматика имеет большое значение

для становления человека, она делает нашу речь понятной для окружающих и высокоорганизованной. Развитие речи оказывает на детей многообразное воздействие и играет большую роль в их умственном развитии.

### **1.3. Особенности предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики).

Нарушения употребления предложно-падежных конструкций являются видом ошибок грамматического строя речи, которые проявляются в случае несформированности операции грамматического структурирования (исходя из модели порождения речевого высказывания Т.В. Ахутиной и А.А. Леонтьева). У детей с тяжелыми нарушениями речи часто нарушена дифференциация грамматических форм, выбор грамматической формы из парадигматического ряда (2;20).

При третьем уровне общего недоразвития речь детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В активной речи правильно употребляются лишь простые и хорошо отработанные ранее предлоги (в, на, под). Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов (16).

Ведущим механизмом формирования грамматического строя речи является овладение ребенком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия.

Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с общим недоразвитием речи проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. У детей с общим недоразвитием речи выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании (15).

В работах Н.С. Жуковой, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой выделены следующие нарушения морфологической системы языка у детей с общим недоразвитием речи. Это неправильное употребление: окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных, падежных и родовых окончаний, предложно-падежных конструкций (12; 34; 38).

Среди форм словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи наибольшие затруднения вызывают предложно-падежные конструкции существительных, падежные окончания существительных множественного числа (13).

При нарушениях развития речи дети, не накопив необходимого набора словоизменительных элементов и не научившись передвигать слово по словоизменительной шкале, как это наблюдается в норме, преждевременно обращаются воспроизведению наиболее обособленного морфологического элемента – предлога. Они длительно не замечают, что предлог и флексия связаны отношениями симультанности, и что их сочетание представляет собой определенное единство. Флексия и предлог выступают для ребенка в воспринимаемом им словесном материале в качестве переменных элементов, которые варьируются в различных комбинациях с лексической основой и поэтому не воспринимаются детьми (31).

Дети смешивают между собой как флексии, так и предлоги, так как одномоментное выражение грамматического значения через несколько единиц – предлог, лексическая основа, флексия – им недоступно (12).

В большинстве случаев ребенок упрощает сочетание трех элементов, отдавая предпочтение лексической основе слова как наиболее «вещественной» и частотной единице речи, комбинируя ее с аморфным элементом, который имеется в его активном лексиконе. На месте предлогов часто произносятся гласные: «а», «у», «и». Использование указанных гласных на месте предлога может быть частично объяснено произносительными возможностями детей, которые опускают согласный звук предлога и сохраняют только его «вокальную» часть: «а» (вместо на), «у» (вместо в). Однако в большинстве случаев «вокальный» заместитель на месте предлога является неким аморфным предлогом, общим для многих предложных конструкций, в которых ребенок как бы оставляет место для будущего вспомогательного слова-предлога; ему предстоит развиваться из аморфного предлога-вокала: «акамани» (из кармана) (30).

Наиболее характерными ошибками в употреблении предложно-падежных конструкций дошкольниками с ОНР являются следующие:

- пропуск предлога при правильном употреблении флексии: кубик-коробке (на коробке);
- правильное употребление простых предлогов при неправильном выражении падежных окончаний управляемых слов (кубик лежит на коробка);
- замена требуемого предлога другим, при этом флексия не соответствует использованному предлогу: мяч лежит на столом (под столом);
- замещение требуемого предлога гласными звуками (чаще всего а, и, у) при правильном флексивном оформлении предложной конструкции: а столом (под столом);
- замена одной предложно-падежной конструкции другой, правильно оформленной, но с иным значением: на альбоме (взяла с альбома). При этом наблюдалось смешение значений места и направления движения (15).

У детей с ОНР имеется период, в течение которого все предлоги опускаются. В дальнейшем они появляются при недостаточно развитом глагольном управлении. Особенно трудно усваиваются значения предлогов цели,

времени, отношения к объектам. Поэтому дети долго могут то опускать предлог, то употреблять его. Например, предлог «В» может быть усвоен в значении «внутри» (в ящике, в кармане и т.д.) однако ребенок может сказать: «Хочу играть прятки», так как этот предлог еще не усвоен в другом значении, то есть в структуре предложения сохраняется порядок слов, но отсутствуют морфологические средства связи между словами – на лицо резкая диспропорция между развитием морфологической и синтаксической систем языка (13).

У большинства детей с речевыми нарушениями отмечаются отклонения в понимании падежей и предлогов и неправильное их употребление в синтаксических конструкциях без учета значения входящих в них слов, их грамматического оформления и последовательности (40).

Многие предложные конструкции нарушенной детской речи могут свидетельствовать о своеобразном понимании детьми значений служебных слов: они говорят «от ведра» в значении – вылить из ведра; «с ножиком» в значении – резать ножом т. е. в значении совместности действия с предметом (4).

Употребление предлогов с пространственным значением представляет для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи значительные трудности. Поэтому коррекционно-педагогическая работа с дошкольниками с ОНР направляется на последовательное формирование предложно-падежных конструкций и на преодоление недоразвития психических процессов: пространственного гнозиса и праксиса (17).

Сочетание детьми словесных элементов, несочетаемых в системе грамматики усваиваемого языка, возможно только в том случае, если эти элементы извлечены ребенком из слитно воспринимаемого им языкового материала, что связано, как показали психофизиологические исследования последних лет, с процессами анализа и синтеза, протекающими в языковом сознании человека (31).

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.

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 слов и им понятно их изменение, в других, аналогичных синтаксических построениях на месте правильной формы слова, которую следовало бы ожидать, ребенок продуцирует некорректные формы слов или их фрагменты (12).

Кроме всего вышеизложенного, трудности усвоения предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи могут быть связаны с пространственным и оптико-пространственным фактором. Часто 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 (15).

Таким образом, из-за системного недоразвития многих психических функций, у детей с общим недоразвитием речи вызывает трудности использование в речи грамматических значений через несколько единиц – предлог, лексическая основа, флексия, что приводит к их упрощению. Такие дети смешивают между собой как флексии, так и предлоги. Нарушения в усвоении

предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи связано с пространственным и оптико-пространственным фактором, несформированностью пространственной ориентировки. Дошкольники с общим недоразвитием речи при использовании предложно-падежных конструкций опускают предлоги, заменяют их, существительные употребляют в именительном падеже.

#### **1.4. Современное состояние методики формирования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи**

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них грамматического строя речи, включая работу по формированию навыков использования предложно-падежных конструкций.

Рассмотрим современное состояние методики формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Учитель-логопед О.Г. Мишарина в своей статье «Формирование предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста» предлагает в коррекционной работе придерживаться следующих направлений:

1. Формирование у детей четких лексических значений пространственных предлогов.
2. Дифференциация предлогов в устной речи детей.
3. Формирование фонематических и грамматических обобщений.
4. Развитие языкового анализа предложения.

Автор считает, что начинать знакомство с предлогами следует на материале словосочетаний и несложных фраз, работа над предлогами должна проводиться поэтапно. Важно помочь ребенку усвоить смысловое значение каждого предлога, так как только при этом условии он сможет правильно употреблять их в речи. Так же важно объяснить детям, зачем нужны предлоги.

В статье предлагается для того, чтобы выяснить, как дети усвоили значения предлогов, выполнить действия: «Положите карандаш на стол, а другой - под стол, третий - в стол, четвертый - около стола, а пятый подержите над столом. После этого последовательно задаются вопросы (на пример: «Покажите, какой карандаш лежит на столе?» «Под столом?» «В столе?» «Одинаковые или разные действия нужно выполнить с предметами?» «Чем они отличаются?»).

Постепенно задания предлагается усложнять. Например, в ряду «маленьких слов» предлагается выделить предлоги «на», «под». Затем детям предлагается задание на понимание обобщенного значения предлогов «на», «в», «под». Окончательно закрепить умение правильно употреблять предлоги необходимо путем многократного повторения однотипных предложных конструкций. Далее детей нужно учить составлять предложения по демонстрации или по аналогии.

Также автор считает, что для лучшего усвоения значений предлогов полезны упражнения в последовательном употреблении предлогов с противоположным значением.

Автор в своей статье подчеркивает важность всестороннего внимания на данную проблему: задания, упражнения, игры по формированию предложно-падежных конструкций необходимо включать во фронтальные логопедические занятия как часть занятия, они применяются на подгрупповых и индивидуальных занятиях логопеда, на вечерних занятиях с воспитателем, при выполнении домашних заданий с родителями.

В статье представлены некоторые приемы и описание игр по формированию предложно-падежных конструкций такие как: Закрепление предлогов «На», «По», «С», «Под», дифференциация предлогов «На – Под» и др., рекомендуется проводить физминутки для закрепления предлогов. Подбор игр должен осуществляться в зависимости от проходимой лексической темы, от изучаемого предлога.

Таким образом, автор считает, что используемые в работе разнообразные приемы помогают сформировать у детей навык предложно - падежные конструкции (24).

Учитель-логопед И.А. Пронина в своей статье «Формирование предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР в игровой деятельности» предлагает ряд игр на формирование навыка предложно-падежных конструкций, так как ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игровая деятельность, что наиболее перспективно для использования в коррекционной работе. Именно в этой деятельности происходит развитие речи, личности, мышления, произвольной памяти, самостоятельности, моторики, формирование умения управлять своим поведением.

Автор статьи считает, что игровые действия всегда включают в себя обучающую задачу, дети, увлеченные замыслом игры, не замечают того, что они учатся, хотя им приходится сталкиваться с трудностями при решении задач, поставленных в игровой форме.

Так как предложно-падежные конструкции являются сложными для дошкольников, их усвоение происходит в течение длительного времени. Автор утверждает, что игра должна быть организована так, чтобы смысловой центр высказывания приходился на предлог. Здесь важно для ребенка понять, что предлог- хотя и маленькое, но имеющее самостоятельное значение слово, и замена одного предлога другим меняет смысл высказывания, а это, в свою очередь, изменяет действие с предметом.

Далее автор предлагает описание игр: «Веселое путешествие», игра с мячом «Добавь слова», «Исправь ошибки», «Солнечный зайчик», «Кто с кем? Кто с чем?».

Целью предлагаемых игр является научить детей слышать в речи окружающих предлоги, правильно принимать их значение, пользоваться ими в собственной речи, дифференцировать, составлять распространенные предложения

с использованием предлогов, формировать предложно-падежные конструкции в речевой практике.

Таким образом, предложенные игры способствуют решению одной из главных задач умственного воспитания – развитию речи детей, а именно: пополнению и активизации словаря, формированию грамматического строя речи, формированию предложно-падежных конструкций (27).

Учитель-логопед Е.Г. Алтынбаева в своей статье «Формирование предложно-падежных конструкций и преодоление недоразвития психических процессов: пространственного гнозиса и праксиса у старших дошкольников с ОНР» считает, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности, связанные с ориентацией в пространстве, вследствие чего оказываются несформированными пространственные понятия. Это в свою очередь приводит к трудностям формирования навыков правильного употребления грамматических форм (существительных с предлогами), выражающих эти отношения. Поэтому автор предположила, что коррекционно-педагогическая работа со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи (III уровень) должна быть направлена на последовательное формирование предложно-падежных конструкций и на преодоление недоразвития психических процессов: пространственного гнозиса и праксиса. В обучении предложно-падежным конструкциям с пространственным значением автор выделяет три этапа: подготовительный (пропедевтический), основной и заключительный.

Целью первого, подготовительного, этапа является формирование пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза как основы усвоения, понимания и владения пространственными предлогами и последующего формирования предложно-падежных конструкций. Реализацию этих задач автор предлагает проводить на логопедических занятиях, в игровой деятельности, режимных моментах в ходе выполнения заданий на развитие ориентировок в схеме тела, определение

пространственного расположения предметов по отношению к самому себе и пространственных соотношений между предметами и изображениями.

Целью основного этапа автор определяет — сформировать представление о лексическом и грамматическом значениях предлога как средстве выражения связи между словами в словосочетании (работа над предлогами рассматривается автором, как составная часть работы над связью слов в предложении).

В работе с предложно-падежными конструкциями в статье выделяются две ступени:

- Уточнение представлений детей о предлоге как отдельном слове.
- Ознакомление с синтаксической ролью предлогов.

Также в статье автором приводится план работы.

Третьим, закрепляющим, этапом в статье приводится автоматизация употребления пространственных предлогов в речевой практике.

Таким образом, по мнению автора, успешность логопедической работы по формированию навыка управления предложно-падежными конструкциями повышается при условии первичной коррекции оптико-пространственных функций, использования приемов невербального и вербального оформления пространственной информации. Это обеспечивает развитие данного психического процесса, и способствует в целом развитию речи и познавательной деятельности детей (1).

Учитель-логопед А.В. Сальникова в своей статье «Приемы работы над употреблением предложно-падежных конструкций дошкольниками с ОНР» тоже обращает внимание на недоразвитие или несформированность пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи, что в одних случаях вызывает трудности у детей в определении правой и левой стороны тела или предмета, в ориентировке в окружающем пространстве, в других случаях — в понимании и употреблении грамматических конструкций, обозначающих пространственные отношения. Коррекцию автор предлагает проводить соответственно этапам развития в онтогенезе, если «западает» один из этапов

необходимо вернуть ребенка к базовому. Специалисты должны методически правильно, последовательно, с постепенным усложнением обучать детей задачам раздела ориентировка в пространстве, параллельно формируя предложно-падежные конструкции в речи. Автором в статье приводятся этапы работы по формированию навыка использования предложно-падежных конструкций:

I этап: Ориентировка «на себе», базовой задачей которого является освоение ребенком ориентировки на собственном теле. Она основывается на знании пространственного расположения отдельных частей своего тела, умении ориентироваться в предметно-пространственном окружении «от себя».

II этап: Ориентировка «от себя», сутью которого является учить детей различать основные группы направлений (вперед – назад, вверх – вниз, направо – налево). Ребенок их должен осваивать на основе знания сторон собственного тела.

В статье приводится описание множества игр, упражнений и приемов на формирование пространственных понятий, понимание предлогов в импрессивной речи, правильного употребления предлогов, существительных в различных падежах, предложно-падежных конструкций в самостоятельной речи, закрепление понимания значений предлогов, навыка их употребления в речи, навыка составлять предложения с заданным предлогом.

Таким образом, сформировав пространственные представления по ориентировке «на себе» и «от себя», следует переходить на дальнейшее формирование понимания и употребления предложно-падежных конструкций с помощью множества различных упражнений, заданий, игровых приемов (33).

Учитель-логопед В.А. Моисеева в своей статье «Работа по формированию словоизменения у детей с общим недоразвитием речи» пишет, что формирование словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется с учетом закономерностей нормального онтогенеза взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической систем языка. Автор выделяет 3 этапа логопедической работы по формированию словоизменения у дошкольников с ОНР:

I этап – формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм;

II этап – формирование менее продуктивных форм;

III этап – закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения.

Автор описывает содержание каждого этапа для существительных, глаголов, прилагательных. С учетом онтогенетического принципа, семантики форм, доступности грамматического значения формирование словоизменения автор в своей статье приводит последовательность работы по словоизменению, так для формирования словоизменения существительных предлагается следующая последовательность работы:

1. Дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа.

2. Закрепление в речи беспредложных конструкций единственного числа в следующей последовательности: винительный падеж (нулевое окончание, окончания -у, -а, -я), родительный, дательный, творительный падеж (со значением орудийности).

3. Овладение предложно-падежными конструкциями единственного числа.

4. Закрепление беспредложных форм множественного числа.

5. Формирование предложно-падежных конструкций существительных множественного числа.

Автор также предлагает упражнения для работы над каждым этапом формирования словоизменения.

Таким образом, чтобы устранить и существенно повысить уровень навыка словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо последовательно усложнять работу по формированию грамматического строя речи, использовать разнообразные методы и приемы по формированию умений образовывать и изменять слова (25).

Можно сделать вывод, что в связи с актуальностью рассматриваемой проблемы, в настоящее время существует множество разработанных систем, методик, приемов по формированию навыка предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи, исходя из конкретной причины нарушения у детей, используя, в том числе индивидуальный подход. Так как проблема формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи является одной из наиболее значимых в логопедии, работе над формированием навыка использования предложно-падежных конструкций должно уделяться особое значение.

### **Вывод по главе 1**

В норме грамматическое структурирование высказывания происходит на этапе внутреннего программирования и развертывания программы сначала на уровне глубинных семантико-синтаксических структур, затем – исполнительского звена и, наконец, в блоке контроля, сличения замысла и исполнения, исполнения и эталонов.

Формирование этой сложной системы в раннем и дошкольном детстве происходит постепенно: сначала, в период дословесной жестовой речи, развиваются глубинные семантико-синтаксические структуры, а в дальнейшем – по мере освоения окружающего пространства, мира вещей и людей – завершается процесс формирования нормативных эталонов грамотности и способов самоконтроля.

Всеми исследователями общего недоразвития речи отмечается большое количество разнообразных аграмматизмов, среди которых при использовании существительных встречаются множественные нарушения формоизменения существительных, в том числе, нарушения понимания и употребления предложно-падежных форм существительных с пространственным значением. Среди ошибок большинство авторов отмечают как нарушение падежных

окончаний существительных (смещение, замены окончаний), так и нарушение употребления предлогов (пропуски, редукция, смещения).

Таким образом, дети с нарушениями развития речи обладают пониженной способностью как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания.

В настоящее время существует множество разработанных систем, подходов, методов, приемов по формированию навыка использования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Необходимо постоянно проводить работу по развитию грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.

## ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

### 2.1. Организация изучения предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи

Цель экспериментальной работы: выявить уровень сформированности предложно-падежных конструкций в речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Обследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида №31 «Аленький цветочек» г. Губкин Белгородской обл., в старшей группе с детьми с общим недоразвитием речи, в третьем периоде обучения в логопедической группе. Список детей экспериментальной группы представлен в таблице 2.1.

**Таблица 2.1.**

**Список детей экспериментальной группы**

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Диагноз
1	Артем Б.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития.
2	Богдан Б.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития. Ст. форма дизартрии.
3	Влад К.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития.
4	Иван К.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития.
5	Кирилл Л.	5 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития.
6	Артем П.	5 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития. Ст. форма дизартрии.
7	Елизавета Р.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития.
8	Аэлита С.	5 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития.
9	Богдан С.	5 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития.
10	Данил Т.	5 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития. Ст. форма дизартрии.
11	Максим Ш.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития.

В ходе теоретического исследования нами были выделены параметры, по которым можно определить уровень сформированности предложно-падежных

конструкций у детей дошкольного возраста:

- оптико-пространственная ориентировка;
- понимание предложно-падежных конструкций;
- употребление имени существительного в разных падежах;
- употребление предложно-падежных конструкций.

Обследование уровня предложно-падежных конструкций у детей проводилось на основании методик, разработанных Н.П. Рудаковой, О.Е. Громовой, Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой (32, 3).

Обследование правильности усвоения предложно-падежных конструкций детьми является одним из моментов исследования состояния сформированности грамматического строя языка, необходимого для установления речевого диагноза и определения путей дифференциального обучения.

Несформированность психолингвистических операций не только создает трудности при освоении правильного словоизменения на неосознанном уровне, но в дальнейшем может препятствовать формированию предпосылок усвоения морфологической системы языка в процессе школьного обучения.

Обследование проводилось по следующим методикам:

### **Методика № 1 «Где право? Где лево? Кто и Где находится?»**

#### Задание 1

*Цель:* выявить умение правильно ориентироваться в правой и левой сторонах пространства относительно своего тела.

*Оборудование:* кубик.

*Инструкция:* ребенку предлагается сначала поднять вверх правую руку, затем положить кубик так же, как экспериментатор, сначала справа, затем слева от себя.

#### Задание 2

*Цель:* Исследование уровня пространственного целостного восприятия, анализа образца, умения ребенка действовать по подражанию, показу, способности видеть целое на основе его частей.

*Оборудование:* набор геометрических фигур (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник); карточки с изображением геометрических фигур, по-разному расположенных друг относительно друга (приложение 1).

*Инструкция:* Ребенку предлагает набор геометрических фигур, затем предъявляются карточки с изображением двух (затем трех) геометрических фигур, по-разному расположенных на листе (приложение 1). Ребенку дается задание: «Положи таким же образом фигуры на своей карточке».

### Задание 3

*Цель:* выявить уровень развития оптико-пространственной ориентировки детей.

*Оборудование:* картинки (приложение 2).

*Инструкция:* Из набора картинок (приложение 2), на которых предметы изображены в разных положениях, нужно указать на предмет, находящийся «внизу – вверху», «спереди – сзади», «внутри – снаружи», движущийся «назад – вперед», «вверх – вниз», «вправо – влево», «перед», «под», «за», «на», «около», «над», «в».

Фиксируемые параметры: количество допущенных ошибок.

Оценка результатов:

3 балла - понимание цели задания, быстрое, самостоятельное и успешное выполнение, отсутствие специфических ошибок;

2 балла - понимание задания, ориентировка в нем, действие методом проб и ошибок, принятие помощи и хорошая обучаемость, немногочисленные ошибки;

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

Выводы об уровне:

9 -7 баллов – высокий

6-4 баллов – средний

3-0 баллов – низкий

## **Методика № 2 «Прячем игрушку»**

*Цель:* выявить объем понимаемых ребенком предложно-падежных конструкций (предлоги *в, из, на, за, из-за, под, из-под, перед, около*).

*Оборудование:* маленькая игрушка – зайка, коробка.

*Инструкция:* ребенку дается игрушка – зайка, ребенку необходимо перемещать зайку по рассказу: «Зайка боится лисы. Он прячется к тебе в карманчик. Где зайка? Зайка спрятался. Лиса пробежала мимо. А зайка вылез из карманчика и залез на стол. Опять появилась лиса. Давай прятать зайку. Спрячь его в коробку. Вылез зайка из коробки. Спрячь за коробку, вылез зайка из-за коробки, теперь спрячь его под коробку, вылез зайка из-под коробки, теперь посади зайку перед коробкой, около коробки».

Фиксируемые параметры: умеет ли ребенок спрятать зайку, используя только то, чем располагает сам: в карманчик, в коробку и т.д.

### Оценка результатов:

3 балла – задание выполняется правильно, самостоятельно;

2 балла – ребенок путает некоторые предлоги, задание выполняется после стимулирующей помощи, допускаются ошибки;

1 балл – задание не выполняется даже с помощью, ребенок не может выразить пространственное отношение с помощью предлогов.

### Выводы об уровне понимания предложно-падежных конструкций:

3 баллов – высокий

2 баллов – средний

1-0 баллов – низкий

## **Методика № 3 «Кто? Что? Сколько? »**

*Цель:* выявить умение ребенка употреблять имена существительные в разных падежах, множественном числе.

*Материал для обследования:* картинки (приложения 3,4), вопросы и слово в исходной форме.

*Инструкция:*

1) Ребенку предлагаются картинки (приложение 3), изображающие определенные ситуации: девочка сыплет зерно петуху, девочка глядится в зеркало, стол накрыт скатертью. Перед ребенком ставится задача: «Рассмотри картинки и ответь на вопросы: кто сыплет зерно? (девочка). Кому девочка сыплет зерно?(петуху).Около чего стоит собака? (конуры). Куда смотрится девочка? (в зеркало). Чем накрыт стол? (скатертью). Где лежат книги? (в портфеле).

2) Ребенку предлагаются картинки (приложение 4) и называются слова в именительном падеже: сумка, блюдце, ложка, вишня (дерево), яблоня, ноги, ведро. Инструкция: «Ответь на вопрос: много чего? В саду много чего?»

Фиксируемые параметры: ошибки в постановке данного слова в определенный падеж, образовании форм родительного падежа множественного числа.

Оценка результатов:

3 балла - понимание цели задания, быстрое, самостоятельное и успешное выполнение, отсутствие специфических ошибок;

2 балла - понимание задания, ориентировка в нем, правильная постановка падежа в нужную форму методом проб и ошибок, принятие помощи и хорошая обучаемость, немногочисленные ошибки;

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

Выводы об уровне:

6-5 баллов – высокий

4-3 баллов – средний

2-0 баллов – низкий

**Методика № 4 «Добавь слова»**

*Цель:* выявить умение правильного употребления предложно-падежных конструкций.

*Материал для обследования:* карточки с записью предложений, в которых

пропущены предлоги, сюжетные картинки (приложение 5).

*Инструкции:*

1) ребенку предлагается вставить в предложение подходящий по смыслу предлог (по картинке) (приложение 5): «Книга лежит ... столе»; «Чайка летит ... водой»; «Гол забили ... ворота», «Лампа висит ... столом», «Мальчик едет ... машине».

2) ребенку предлагается соотнести пространственный предлог с подходящим словом в нужной падежной форме (по картинке) (приложение 6): «Птица выпорхнула из ...»; «Самолет пролетел над ...»; «Книгу положили на ...», «Собака спит в ...», «Дорожка идет от ... до ...».

3) ребенку предлагается найти связь между группами слов («ведро - лейка», «книга - сумка», «дерево - самолет», «гараж-машина» (приложение 7) и составить фразы с использованием предлогов. Исходные модели фраз: «Ведро стоит около лейки»; «Книга лежит в сумке»; «Самолет пролетел над деревом»; «Машина стоит в гараже».

Фиксируемые параметры: частота употребления ребенком рассматриваемой формы, ошибки, выражающие в замене окончаний любого падежа нулевой формы, количество допущенных ошибок.

Оценка результатов:

3 балла - быстрое, самостоятельное и успешное выполнение заданий, предлагаемых ребенку, правильное употребление всех падежей в нужной форме, понимание и применение предлогов, отсутствие специфических ошибок;

2 балла - понимание задания, ориентировка в нем, немногочисленные ошибки, замена окончания падежных форм, замена одного падежа другим, принятие помощи и хорошая обучаемость;

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

Выводы об уровне употребления предложно-падежных конструкций:

9-7 баллов – высокий

6-4 баллов – средний

3-0 баллов – низкий

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

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

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

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

## **2.2. Анализ результатов изучения предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи**

При выполнении заданий в ходе обследования дети столкнулись с определенными трудностями. Отмечалась недостаточная оптико-пространственная ориентировка по картинкам, неправильное понимание предлогов. При сформированных понятиях «Право» - «Лево» в ориентировке на собственном теле, эти понятия не устойчивы при выполнении задания на показ предметов, расположенных справа и слева на картинке. Стоит отметить непонимание многих предлогов, путаница в значении предлогов. Кроме того, дети не могут соотносить определенный предлог с подходящей падежной формой существительного и зачастую не предполагают наличия предлога там, где он нужен.

5 детей показали средний уровень сформированности предложно-падежных конструкций, 6 детей показали низкий уровень сформированности предложно-падежных конструкций.

### ***Методика №1***

С заданием №1 этой методики справились 9 детей, 2 ребенка потерялись в определении правой руки. Можно отметить, что дети обучены правильно ориентироваться в правой и левой сторонах пространства относительно своего тела.

С заданием №2 данной методики справились все дети без затруднений. Это говорит о том, что дети способны правильно воспроизводить целостное изображение из его составных частей на основе данного им образца, действовать по подражанию.

Выполнять задание №3 методики №1 для детей было затруднительней, чем первые два задания.

С заданием по картинкам, на которых требовалось показать «Кто находится внизу?», «Кто находится сверху?», «Кто находится спереди?», «Кто находится

сзади?», направление движения «вверх» и «вниз», все дети справились, не испытывали затруднений и показывали правильно расположение изображенного.

Трудности наблюдались в понимании некоторых предлогов, таких как «около», «под», «над», «за», «перед», «снаружи». Встречались следующие ошибки: «под» = «на», «под» = «над», «за» = «на», «около» = «за», «перед» = «за». Большинство детей не понимают значение слова «снаружи».

При показе рисунка 2.3 с пространственным изображением котов на фоне дома, 7 детей не показали кота, находящегося «снаружи» дома, 7 детей не показали кота, находящегося «около» дома, 6 детей не показали кота, находящегося «под» окном.

При показе рисунка 2.4 с изображением расположения животных относительно забора, 8 детей путали изображения «перед» и «за», «перед» и «на» относительно забора и неправильно показывали местонахождение того или иного животного.

При показе рисунка 2.5, направления движения «вперед», «назад» все дети определили безошибочно, почти у всех детей имело место затруднение в показе «правого» и «левого» направлений, дети сначала показывали правильно, потом начинали путаться, исправляться, было ощущение, что многие показывали наугад.

При показе рисунка 2.6, 4 детей неправильно показали «Кто находится над конурой?», 2 детей вообще не поняли предлога «над» и не показали на картинке ничего. Все дети показали правильно «Кто находится в конуре?».

Таким образом, с заданием №3 методики №1 не один ребенок полностью без ошибок не справился.

### ***Методика №2***

Дети должны были размещать игрушку-зайку относительно коробки, согласно действиям, заданным экспериментатором. Действия «спрячь в коробку», «достань из коробки» дети выполняли без затруднений. Действие «спрячь зайку за коробку» выполнили неправильно 4 ребенка, вместо требуемого действия – дети прятали зайку под коробку, ставили около коробки, или не могли

определился самостоятельно куда поставить зайку. По просьбе «Поставь зайку перед коробкой», 3 ребенка размещали зайку за коробкой, около коробки, один ребенок не смог выполнить это действие. 3 детей затруднялись с выполнением действия «вылез зайка из-за коробки», но справились после подсказки. 2 детей вместо действия «спрячь зайку под коробку», прятали его в коробку. 2 детей затруднялись с выполнением действия «вылез зайка из-под коробки», небольшая подсказка поспособствовала правильному выполнению заданного действия. 4 ребенка на действие «посади зайку около коробки», сажали его перед коробкой, что можно засчитать как правильный ответ.

Дети понимают не все предложно-падежные конструкции и соответственно правильно выполнить задание не смогли, у всех детей отмечались затруднения при ориентировке относительно заданного предмета.

### ***Методика №3***

Детям были показаны картинки и заданы вопросы на выявление умения употреблять имена существительные в разных падежах. При показе рисунка 3.1, на вопросы «Кто сыплет зерно?», «Кому девочка сыплет зерно?», все дети ответили правильно. При показе рисунка 3.2, на вопрос «Около чего стоит собака?» 4 детей ответили правильно, поставив существительное в форму родительного падежа, остальные 7 детей отвечали, употребив нужное слово в именительном падеже (конура). При показе рисунка 3.3, на вопрос «Куда смотрится девочка?», 3 детей правильно ответили на заданный вопрос, остальные 8 детей не употребили при ответе предлог «в» и сказали: «зеркало». При показе рисунка 3.4, на вопрос «Чем накрыт стол?» 2 ребенка правильно дали ответ употребив существительное в творительном падеже, 9 детей при ответе на заданный вопрос допустили ошибки, типа «скатер, скатерти, скатером, скатеём». При рассмотрении рисунка 3.5, на вопрос «Где лежат книги?», 8 детей дали правильный ответ, остальные 3 детей затруднялись и дали неправильные ответы: «порфель, стол».

При выявлении умения употреблять существительные в родительном падеже со словом «много», детям предлагались картинки и вопросы «Много чего?». При ответах по картинкам приложения 4, дети давали неправильные ответы, типа «много сумков, много блюдец, много вишни, много яблоков, много ног, много ведров, много ложек и др.»

Таким образом, с заданиями методики №3 не один ребенок полностью без ошибок не справился.

#### ***Методика №4***

При показе картинок и произнесении предложений без употребления предлогов экспериментатором, дети должны были вставить в предложение подходящий по смыслу предлог. 5 детей правильно вставили предлог в предложение «Книга лежит на столе», остальные дети вместо предлога «на» употребляли предлог «в» или полностью опускали предлог: «Книга лежит в столе. Книга лежит столе». В предложение «Чайка летит над водой» 4 ребенка правильно вставили нужный предлог, 2 ребенка вставляли предлог «под» и ответили: «Чайка летит под водой», 5 детей затруднялись в выборе предлога и повторили предложение в том же виде - без предлога: «Чайка летит водой». В предложение «Гол забили в ворота», 5 детей правильно вставили необходимый предлог, 4 детей не поняли, что в предложении был пропущен предлог и ответили: «Гол забили ворота», 2 детей путались в выборе нужного предлога и сказали: «Гол забили на ворота. Гол забили по ворота», т.е. правильного ответа не дали. В предложение «Лампа висит над столом», 3 ребенка правильно вставили необходимый предлог, 1 ребенок вставил предлог «в», его ответ звучал так: «Лампа висит в столом», 4 ребенка заменили предлог «над» на предлог «на» и ответили: «Лампа висит настолом», 3 детей не поняли необходимости употребления предлога и ответили: «Лампа висит столом». В предложение «Мальчик едет в машине», 2 ребенка вставили нужный предлог «в», 3 детей вставили в это предложение предлог «на», их ответы звучали так: «Мальчик едет

на машине», 6 детей не употребили никакого предлога в этом предложении, их ответы были такими: «Мальчик едет машине».

При выполнении задания на соотнесение пространственных предлогов с подходящим словом в нужной падежной форме дети показали следующие результаты: «Птица выпорхнула из клетки», все дети справились с заданием, «Самолет пролетел над домом», 10 детей справились с заданием, 1 ребенок сказал «домой». «Книгу положили на стол», все дети ответили правильно. «Собака спит в конуре», 9 детей ответили правильно, 2 детей употребили ошибочное окончание существительного и сказали: «конура, будка». «Дорожка идет от собаки до кости» все правильно ответили.

При выполнении задания по нахождению связи между словами и составлении предложений с предлогами, выяснилось, что не все дети умеют находить связь между предметами и соответственно не могут составить полноценное предложение с этими словами с предлогом. Дети произносили предложения подходящие по смыслу, но с пропусками предлогов в тех местах, где они были необходимы, например: «Машину загнали гараж», допускали неправильное употребление предлогов «Около яблони летит самолет», «Машина стоит на гараже», в некоторых случаях неправильно употребляли окончание существительного «Самолет летит над деревой», 2 ребенка выполнили это задание правильно, у всех остальных были ошибки.

Необходимо отметить, что обследование по вышеуказанным методикам проводилось с детьми, получившими в соответствии с программой определенные понятия и навыки в ориентировке на собственном теле и в пространстве.

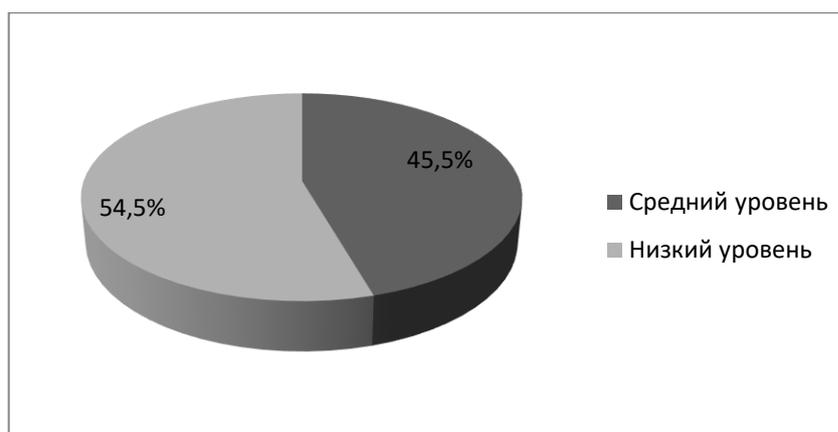
Результаты обследования на уровень сформированности предложно-падежных конструкций в речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи показаны в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

**Уровень сформированности предложно-падежных конструкций в речи  
старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

№ п\п	Имя ребенка	Количество баллов				Уровень сформированности
		Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	
1	Артем Б.	8	2	3	7	20 – средний
2	Богдан Б.	6	2	3	4	15 – низкий
3	Влад К.	8	2	3	5	18 – низкий
4	Иван К.	8	2	3	5	18 – низкий
5	Кирилл Л.	8	2	3	6	19 – средний
6	Артем П.	8	2	3	5	18 – низкий
7	Елизавета Р.	8	2	4	8	22 – средний
8	Аэлита С.	8	2	3	6	19 – средний
9	Богдан С.	8	2	3	5	18 – низкий
10	Данил Т.	6	2	3	3	14 – низкий
11	Максим Ш.	8	2	3	6	19 – средний

Общий вид уровня сформированности предложно-падежных конструкций в экспериментальной группе показан на рисунке 2.1.



**Рис. 2.1. Уровень сформированности предложно-падежных конструкций.**

Таким образом, результаты позволяют судить о том, что у детей с общим недоразвитием речи из экспериментальной группы недостаточный уровень сформированности предложно-падежных конструкций. В речи многих детей имеются неточности в употреблении предлогов, большинство детей вообще не употребляют отдельные предлоги в речи. Так же детям затруднительно употребление существительных в разных формах, а именно правильного окончания существительного в определенном падеже и употребление существительных родительного падежа множественного числа, соотносить

предлоги с нужной падежной формой существительного. Отмечаются отклонения в оптико-пространственной ориентировке по картинкам, непонимания различия между пространственными предлогами.

### **2.3. Методические рекомендации по формированию навыков использования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Коррекционная работа по формированию предложно-падежных конструкций у детей осуществляется в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, произношения и обучения грамоте, развития связной речи. Целью коррекционно-логопедической работы является формирование у детей правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средства выражения связи между словами и словосочетаниями. 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.

Работа над предлогами включается в работу по формированию словоизменения. Необходимость включения в логопедические занятия упражнений с предложными конструкциями диктует практическим усвоением более сложных морфологических закономерностей. Поскольку предложные конструкции связаны с основными формами косвенных падежей, рекомендуется знакомство с предлогами проводить на материале словосочетаний и несложных фраз.

Для формирования предложно-падежных конструкций используются различные игры.

Целью игр является научить детей: слышать в речи окружающих предлоги,

правильно понимать их значение, пользоваться ими в собственной речи, дифференцировать, составлять распространенные предложения с использованием предлогов, формировать предложно-падежные конструкции в речевой практике.

Логопедическая работа над предлогами проходит с учетом последовательности их появления в онтогенезе. Сначала отрабатываются предлоги *в, на, под*, имеющие конкретные значения; затем предлоги *из, за, перед, по, из-за, из-под*. В ходе работы следует учитывать, что с предлогами употребляются существительные в определенных падежных формах.

В процессе обучения работа должна осуществляться сначала над отдельным предлогом, затем проводится дифференциация предлогов.

В работе над предложно-падежными конструкциями можно выделить 3 этапа:

*I этап – подготовительный.*

Для формирования навыка употребления предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи должны быть сформированы психические процессы, пространственные и временные ориентировки, также важно, чтоб у детей был сформирован определенный словарный запас. На этом этапе проводится работа по развитию психических процессов, формированию пространственных и временных ориентировок, обогащению словаря.

Развитие и обогащение словаря производится на занятиях по лексическим темам в соответствии с планом, посредством:

- уточнения и расширения словарного запаса на основе наблюдения и осмысления предметов и явлений окружающей действительности;
- обеспечения перехода от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств;
- расширения объема правильно произносимых существительных - названий предметов, объектов, их частей по всем изучаемым лексическим темам;
- обучения группировать предметы по признакам их соотнесенности и на

этой основе развивать понимание обобщающего значения слов, формировать доступные родовые и видовые обобщающие понятия.

В таблице 2.3 представлены некоторые игры и упражнения на развитие психических процессов.

**Таблица 2.3.**

**Игры и упражнения на развитие психических процессов**

Психические процессы	Задания и упражнения на развитие психических процессов	Примечание
Внимание	«Найди отличия», «Найди тень», «Найди две одинаковые картинки»	Описание игр упражнений представлено в приложении 8
Слуховое внимание	«Будь внимателен», «Съедобное – несъедобное» «Слушаем слова»	
Память	«Запомни картинки»	
Ориентировка в пространстве	«Что справа (слева)» «На плоту» «На прилавке» «Построй из кубиков»	
Ориентировка на плоскости	«Найди дорогу» «Графический диктант» «Положи фигуры по образцу»	

Подготовительный этап должен проводиться в течение 2-х недель перед началом знакомства детей с предложно-падежными конструкциями, но следует отметить, что работа по развитию психологических и лингвистических направлений проводится постоянно с постепенным усложнением заданий.

*II этап – основной.*

Цель основного этапа — сформировать представление о лексическом и грамматическом значениях предлога как средстве выражения связи между словами в словосочетании (работа над предлогами рассматривается как составная часть работы над связью слов в предложении).

На этом этапе проводится основная работа по усвоению предложно-падежных конструкций, а именно дается определение и понятие предлогов, их значений, проводится работа по формированию навыков словоизменения по

падежам, дифференциации предлогов.

В работе с предложно-падежными конструкциями выделяются два направления:

- 1) Уточнение представлений детей о предлоге как отдельном слове.
- 2) Ознакомление с синтаксической ролью предлогов.

На первой ступени нужно создать такие условия, чтобы дети как можно лучше закрепили представление о предлогах не только в слухоречевой, но и зрительной памяти.

В работе над предложно-падежными конструкциями учитывается последовательность их усвоения в онтогенезе. Сначала отрабатываются простые предлоги с ярко выраженным конкретным значением, позднее проводится работа с более сложными предлогами. Для этого пространственные предлоги можно разделить на группы: 1) в, из; 2) на, с (со); 3) над, под, между; 4) из, за, из-за; 5) из, под, из-под; 6) от, до, к; 7) перед, за, вокруг; 8) у, около, возле; 9) через, сквозь, по.

При этом надо учитывать, что с разными предлогами употребляются существительные в определенных падежных формах (п.1.1 данной работы).

В начале работы над предлогами детям необходимо объяснить, что такое «предлог», называя его «маленьким словом», которое нужно различать на слух и правильно употреблять в предложении.

Нужно объяснять детям, что предлог НА – означает нахождение предмета на поверхности чего-то (на столе, на шкафу и т. д.); В - внутри чего-то (в столе, в шкафу и т.д.); ПОД – внизу под чем-то (под столом, под шкафом и т.д.) и т.д., активно используя схемы предлогов(приложение 8).

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

Работа проводится как над усвоением значения предлогов, так и над

правильным оформлением флексий в предложно-падежных конструкциях. Первоначально предлог отрабатывается с существительным только одного склонения. Потом постепенно включаются существительные других склонений.

Употребление предложно-падежных конструкций целесообразно давать в приглагольных словосочетаниях, так как от характера глагола зависят значения предлога и падежная форма существительного. Например: лежит (где?) в коробке, кладет (куда?) в коробку.

Особенно это важно в конструкциях, обозначающих направление действия. Употребление того или иного предлога со значением направления действия часто определяется в словосочетании характером глагольной приставки. В русском языке имеется определенное соответствие в использовании глагольных приставок и предлогов: Входит в дом(в – в), выход из дома (вы – из), подходит к дому (под – к), отходит от дерева (от – от). Каждый предлог сначала отрабатывается отдельно от других предлогов. После изолированной работы над отдельными предлогами проводится дифференциация нескольких предлогов.

На занятиях с дошкольниками предусматриваются:

- 1) Упражнения на развитие понимания нужной падежной формы.
- 2) Упражнения на практическое образование падежных форм.
- 3) Практические упражнения со словосочетаниями или падежными конструкциями, содержащими форму соответствующего падежа.
- 4) Упражнения на сопоставление различных падежей.
- 5) Закрепление материала в дидактической игре или инсценировке.

Порядок работы над падежными конструкциями:

– Логопед голосом подчеркивает формообразующий элемент (окончание) и сравнивает вновь образованную форму с начальной, что способствует развитию у детей понимания нужной падежной формы.

– Проводятся упражнения по тренировке однословного ответа с утрированным произношением окончания. Упражнения проводятся в игровой форме и многократно.

– Дети заучивают словосочетания, фразы, содержащие форму прорабатываемого падежа. Вначале используются фразы, состоящие из существительного и глагола, затем добавляются прилагательные и другие члены предложения.

Нельзя допускать механического заучивания падежных форм. Нужно сокращать этап работы с отдельными словами и как можно быстрее переходить к упражнениям на разнообразном речевом материале. Приступая к развитию у детей вопросно-ответной формы речи, мы подводим их к этапу самостоятельного конструирования фразы с употреблением сложной падежной формы.

Работу над предложно-падежными конструкциями рекомендуется проводить по направлениям, указанным в таблице 2.4.

**Таблица 2.4.**

**Направления работы над предложно-падежными конструкциями**

Направление	Игры и упражнения	Примечания
Объяснение важности предлогов		
Понимание пространственного расположения предметов	«Бабочка и цветок», «Выполни по инструкции»	Описание игр упражнений представлено в приложении 8
Ориентация на формальные признаки звукового образа предлога	«Услыш и хлопни»	
Понимание значения предлогов	«Где еще?» «Кто где прячется?»	
Дифференциация существительных единственного и множественного числа	«Один много»	
Употребление в речи существительных в различных падежах	«Кто? Что?» «Что без чего?» «Что из чего?» «Кому нужны эти вещи?» «Семья» «Кто чем управляет?» «Чаепитие» «О чем мечтает девочка»	
Употребление в речи предложно-падежных конструкций	«Куда села муха?» «Кто где живет?» «Котенок»	
Закрепление употребления предложно-падежных конструкций	«Помоги Незнайке» «Что где?» «Кто где?»	
Дифференциация предлогов	«Кто (что) на ёлке, кто (что) под ёлкой?» «Скажи наоборот»	

III этап – заключительный.

Цель этого этапа – закрепление употребления предложно-падежных конструкций дошкольниками с общим недоразвитием речи в своих самостоятельных высказываниях.

Число грамматических ошибок значительно возрастает, когда ребенок начинает пользоваться распространенными предложениями. Причина этих ошибок – отсутствие умения контролировать как содержание предложения, так и его форму. Поэтому важно проводить работу по формированию навыка употребления предложно-падежных конструкций в связных высказываниях, примерный план работы по формированию навыка употребления предложно-падежных конструкций в связных высказываниях представлен в таблице 2.5.

**Таблица 2.5.**

**Примерный план работы по формированию навыка  
употребления предложно-падежных конструкций в связных высказываниях**

Направление	Игры и упражнения	Примечания
Умение составлять предложение с предлогами	«Составь предложение» «Составь предложение по картинке» «Составь предложение по схеме»	Описание упражнений представлено в приложении 8
Умение составлять рассказ с использованием предложно-падежных конструкций по сюжетной картинке	«Составление рассказа по сюжетной картинке»	
Умение составлять рассказ с использованием предложно-падежных конструкций на предложенную тему	«Составь рассказ «На прогулке»	

Таким образом, предложно-падежные конструкции являются сложными для дошкольников с общим недоразвитием речи, их усвоение происходит в течение длительного времени. Поэтому наиболее перспективным в работе по формированию предложно-падежных конструкций является использование ведущей деятельности детей дошкольного возраста – игровой. Игра должна быть организована так, чтобы смысловой центр высказывания приходился на предлог. Здесь для ребенка важно понять, что предлог – хотя и маленькое, но имеющее самостоятельное значение слово и замена одного предлога другим меняет смысл высказывания, а это, в свою очередь, изменяет действие с предметом.

## Вывод по главе 2

Во 2-ой главе описано экспериментальное исследование особенностей предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, были подобраны и описаны соответствующие методики.

Исследование показало, что при общем недоразвитии речи существует зависимость между пониманием и владением пространственными предлогами и сформированностью оптико-пространственного гнозиса и праксиса. Ошибки в использовании падежей и предлогов у детей с ОНР многочисленны и специфичны и носят как продуктивный, так и непродуктивный характер, соответствующий низкому уровню развития их грамматических средств языка.

Также проведен качественный и количественный анализ исследования, результаты которого представлены в виде таблицы и диаграммы.

Так как у дошкольников с общим недоразвитием речи затруднены оптико-пространственные представления и специфичен ход речевого развития, то данные особенности проявляются в следующем:

- в трудностях понимания и употребления предлогов, выражающих пространственное значение;
- не правильное употребление имени существительного в разных падежах;
- ошибки грамматического оформления.
- Для преодоления речевой недостаточности требуется длительное, специально организованное коррекционное воздействие, включающее комплекс логопедических и воспитательных мероприятий, направленных на формирование всех компонентов языковой коммуникативной и регулирующей функции речи.

Нормализация речи в сочетании с активизацией познавательной деятельности, мышления, памяти, волевой сферы позволит обеспечить полноценную готовность детей к обучению в школе.

Работу по обучению детей с общим недоразвитием речи умению правильно употреблять предложно-падежные конструкции в речи следует проводить поэтапно.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе были рассмотрены особенности формирования предложно-падежных конструкций в речи дошкольников с ОНР.

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

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

Установлено, что при общем недоразвитии речи существует сильная корреляция между пониманием и владением пространственными предлогами и сформированностью оптико-пространственного гнозиса и праксиса.

Для дошкольников с недоразвитием оптико-пространственных функций характерно нарушение грамматического структурирования в различных по сложности высказываниях, нарушение программирования синтаксических конструкций.

Для успешного усвоения предложно-падежных конструкций дошкольниками с общим недоразвитием речи необходимо сформировать психические процессы, включая внимание, память, мышление, оптико-пространственное ориентирование, далее дать понятие ориентирования в пространстве и на плоскости. Только после этого можно приступать к усвоению предложно-падежных конструкций.

Формирование навыка использования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо проводить поэтапно, это очень трудоемкий процесс, который должен быть правильно организован специалистами, на эту работу требуется длительное время. Важно дать понятие о

предлоге, объяснить значение каждого предлога, научить их дифференцировать, сочетать с нужными флексиями и, наконец, использовать в собственной речи.

Для формирования грамматического строя речи работа над предложно-падежными конструкциями является важной составляющей.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алтынбаева, Е.Г. Формирование предложно-падежных конструкций и преодоление недоразвития психических процессов: пространственного гнозиса и праксиса у старших дошкольников с ОНР [Электронный ресурс] / Е.Г. Алтынбаева // Логопедический портал: [сайт]. Режим доступа: <http://logoportal.ru/statya-15319/.html>.
2. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т.В. Ахутина.- М.: КД «Либроком», 2012. – 220 с.
3. Бессонова, Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей [Электронный ресурс] / Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова // Режим доступа: [https://doc24693183\\_437399943?hash=1d7051a082dcd512&dl=555f9b05e4ba37b880](https://doc24693183_437399943?hash=1d7051a082dcd512&dl=555f9b05e4ba37b880).
4. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов [Электронный ресурс] / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской // Педагогическая библиотека: [сайт]. Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0049>.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. -М.: АСТ; Астрель, 2010. – 672 с.
6. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 2: Проблемы общей психологии [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова // ФГНУ «Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского» [сайт], 2017 - Режим доступа: [http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t2\\_1982/go,2;fs,0/](http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t2_1982/go,2;fs,0/).
7. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 480 с.
8. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык. Часть 2. Синтаксис [Текст] / А.Н. Гвоздев – М.: КД «Либроком», 2009. – 352 с.
9. Гербова, В.В. Воспитание, образование и развитие детей 5-6 лет в детском саду [Текст]. Методическое руководство для воспитателей, работающих по программе «Радуга» / Т.Н. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гризик. – М.: Просвещение, 2013. – 192 с.

10. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
11. Жинкин, Н.И. Психолингвистика [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 2012. – 288 с.
12. Жукова, Н.С. Логопедия: Основы теории и практики [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б.Филичева. – М.: Эскимо, 2011. – 288 с.
13. Ковайкина, Е.В. Преодоление трудностей в овладении предложными конструкциями детьми с общим недоразвитием речи [Текст] / Е.В. Ковайкина // Логопед. – 2017. - №3. – С. 54-59.
14. Ковшиков, В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных [Текст] / В.А. Ковшиков. – СПб.: КАРО, 2012. – 80 с.
15. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – М.: Союз, 2011. – 224 с.
16. Левина, Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом [Текст] / Р.Е. Левина // Логопедия. Методическое наследие [Текст]: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С.Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 125-144.
17. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р.Е. Левиной.- М.: Альянс, 2014. – 368 с.
18. Лекант, П.А. Категориальная семантика частей речи в русском языке [Текст] / П.А. Лекант // Очерки по грамматике русского языка. - М.: МГОУ, 2012. – 312 с.
19. Лекант, П.А. Современный русский язык. Пособие для педагогических учебных заведений [Текст] / П.А. Лекант, Е.В. Клобуков, Т.В. Маркелова, Т.С. Моница, Н.Б. Самсонов. – М.: Дрофа, 2011. – 448 с.

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

21. Лепская, Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации [Текст] / Н.И. Лепская. – М.: РГГУ, 2013. – 320 с.

22. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 320 с.

23. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Г.М. Лямина //Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений./ М.М. Алексеева, В.И.Яшина под редакцией С.М. Мотрохова. - М.: Академия, 1999.–368 с.

24. Мишарина, О.Г. Формирование предложно — падежных конструкций у детей с ОНР старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О.Г. Мишарина // Социальная сеть работников образования: [сайт]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2016/11/23/formirovanie-predlozhno-padezhnyh-konstruktsiy-u-detey-starshego>.

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

26. Павлов, И.П. Избранные сочинения [Текст] / И.П. Павлов. – М.: Эскиммо, 2015. -736 с.

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

28. Розенталь, Д.Э. Современный русский язык [Текст] / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – М.: Айрис-Пресс, 2016. – 448 с.

29. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2015. – 718 с.

30. Рудакова, Н.П. Особенности усвоения предложно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.П. Рудакова // Логопед. 2015. №3. – С.5.

31. Рудакова, Н.П. Формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.П. Рудакова// Логопед.2014. №5. - С.12-19.

32. Рудакова, Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. канд. пед. наук / Н.П. Рудакова. – М., 2005. – 188 с.

33. Сальникова, А.В. Приемы работы над употреблением предложно-падежных конструкций дошкольниками с ОНР [Электронный ресурс] / А.В. Сальникова // Воспитателям.ру: [сайт]. Режим доступа: <http://vospitateljam.ru/priemy-raboty-nad-upotrebleniem-predlozhno-padezhnykh-konstrukcij-doshkolnikami-s-onr/>.

34. Спирина, Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма [Текст] / Л.Ф. Спирина // Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 2011 – 221 с.

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

36. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников [Текст] / Н.А. Стародубова. – М.: Академия, 2009. – 256 с.

37. Ушинский, К.Д. Родное слово [Текст] : книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский. – М.: Лествица, 2013. – 495 с.

38. Филичева, Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи [Текст] / Т.Б. Филичева // Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 480 с.

39. Фрумкина, Р.М. Психоллингвистика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб / Р.М. Фрумкина. - М.: Академия, 2014. – 336с.

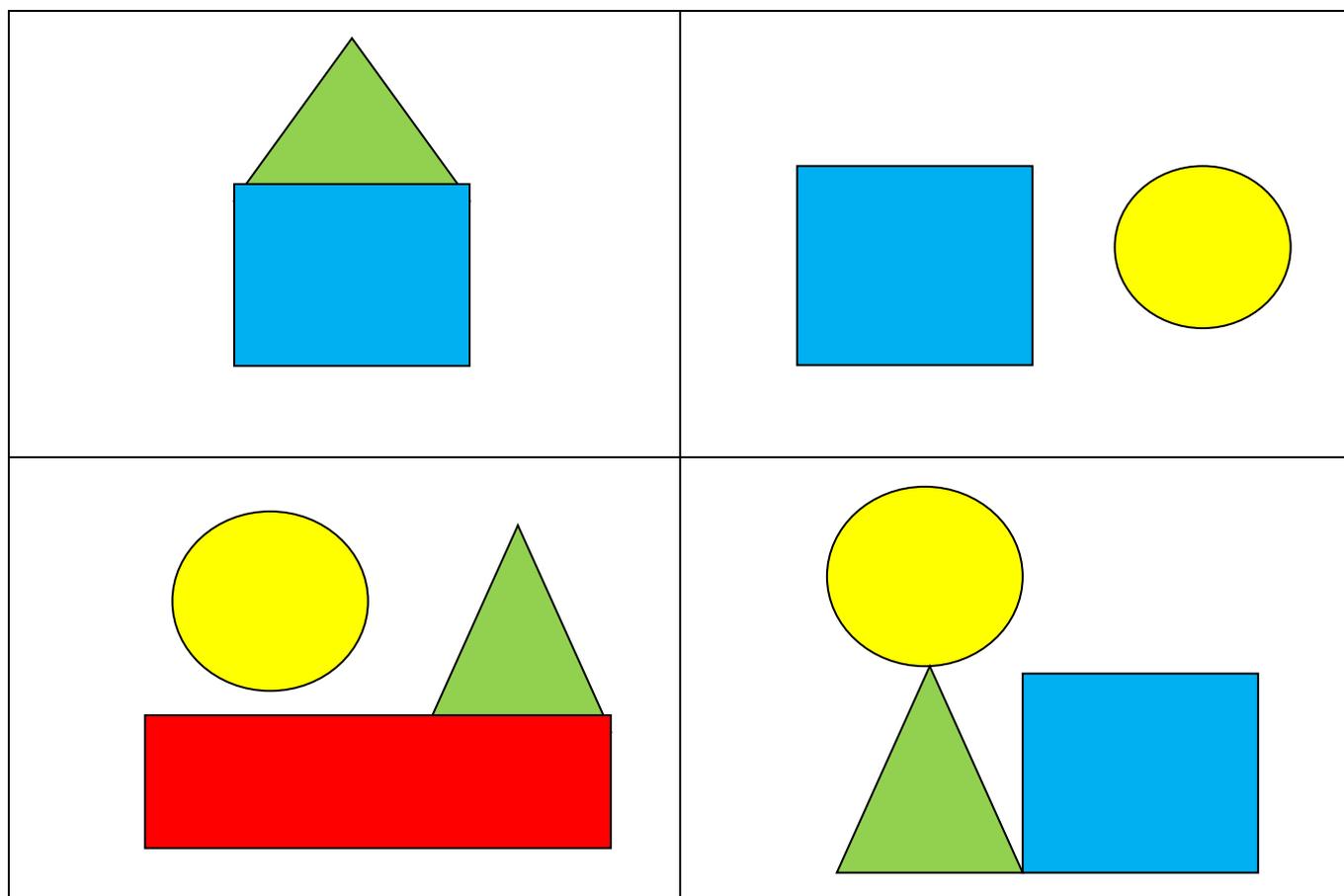
40. Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. - М.: Языки славянской культуры, 2009. – 592 с.

41. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. — М.: ЛКИ, 2008.– 432 с.

42. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 224с.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ**

## Карточки с изображением геометрических фигур



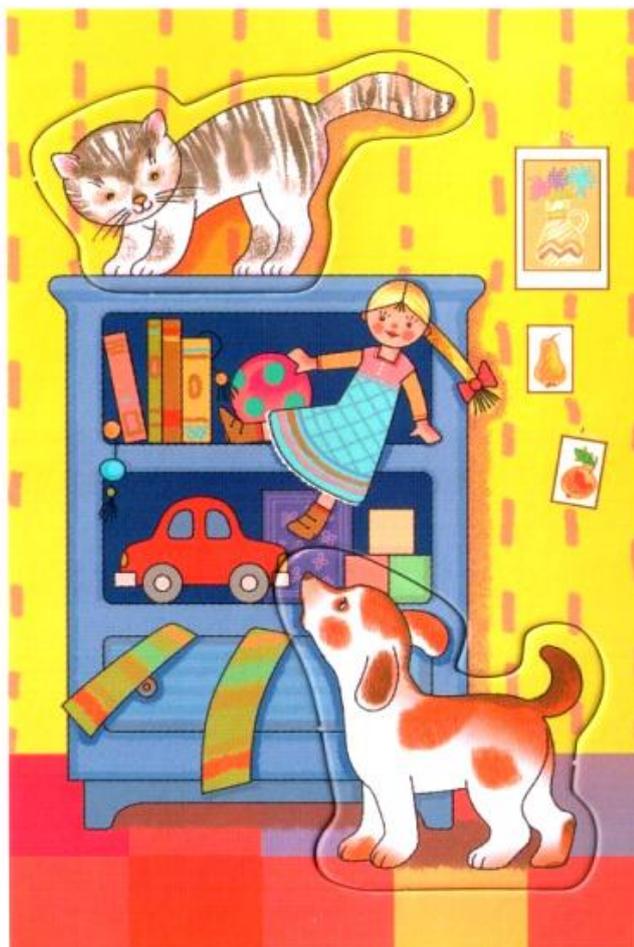


Рисунок 2.1 «Кто находится внизу? Кто находится вверху?»



Рисунок 2.2 «Кто находится спереди? Кто находится сзади?»



Рисунок 2.3 «Покажи кота, который находится внутри дома? Какой кот находится снаружи дома? Какой кот находится около дома? Покажи кота, который находится под окном?»

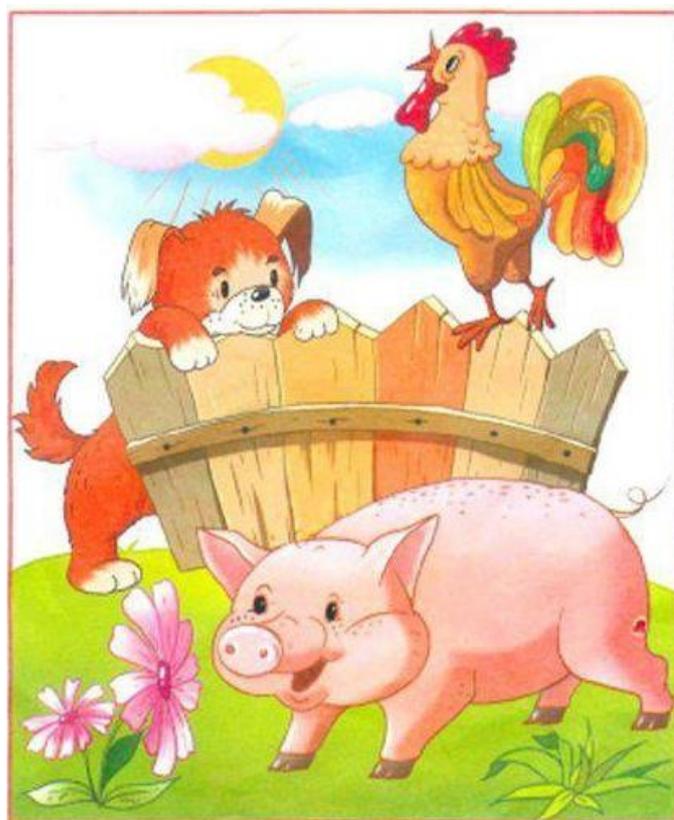


Рисунок 2.4 «Кто находится перед забором? Кто находится за забором? Кто находится на заборе?»

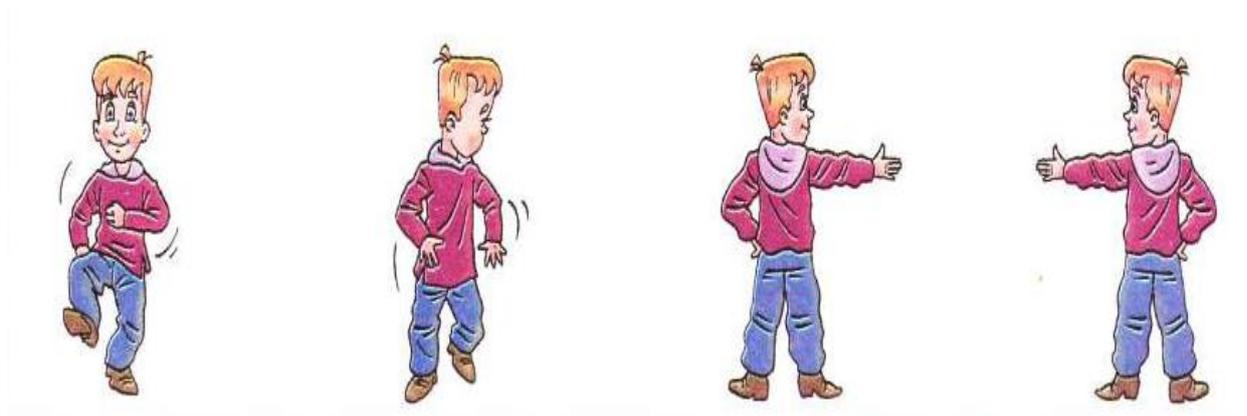


Рисунок 2.5 «Объясни, какие направления показывает Миша?»



Рисунок 2.6 «Кто находится над конурой? Кто находится в конуре?»



Рисунок 2.7 «На какой картинке девочка идет вверх? На какой вниз?»



Рисунок 3.1 Девочка сыплет зерно петуху



Рисунок 3.2 Собака стоит около конуры



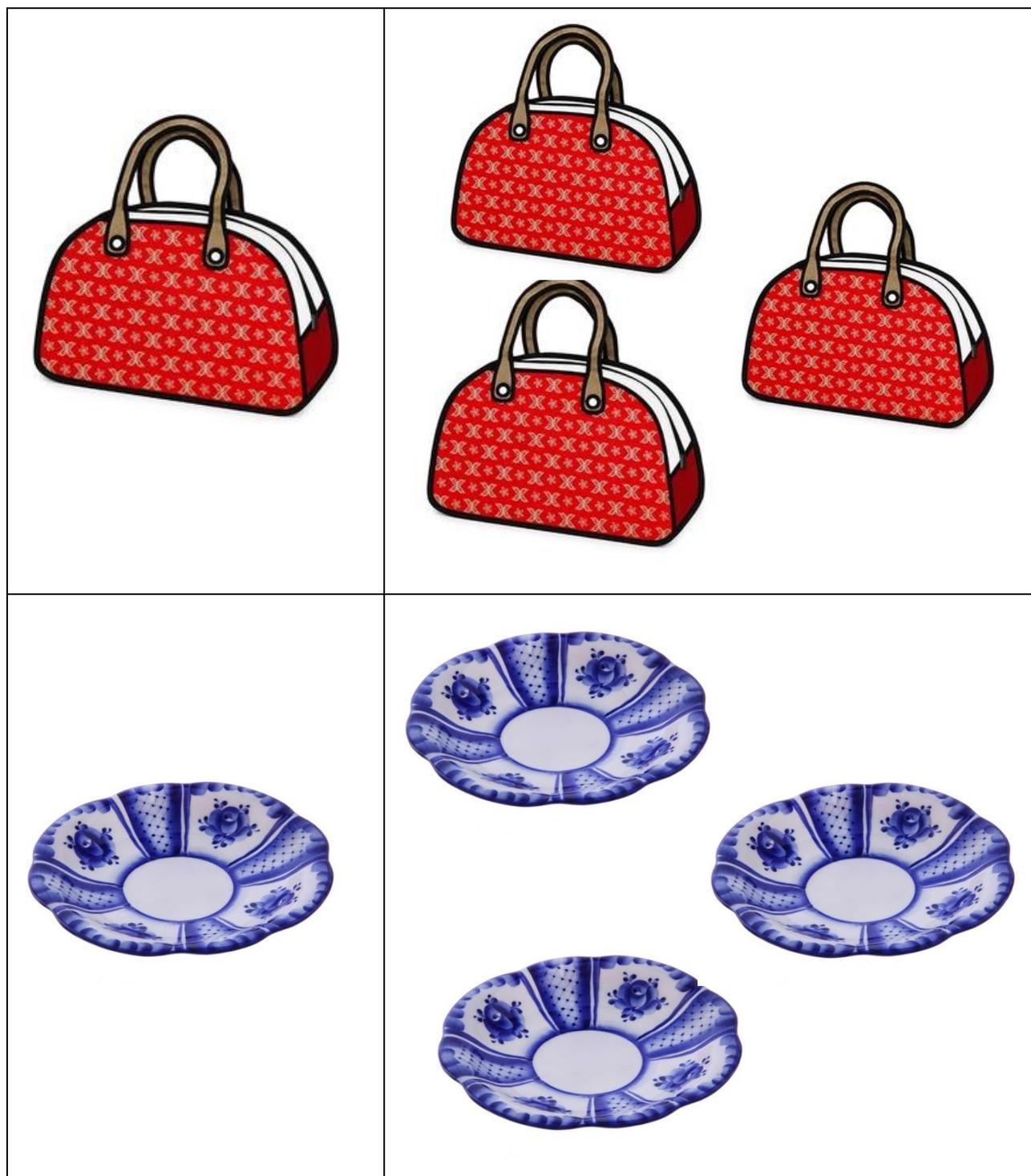
Рисунок 3.3 Девочка глядится в зеркало

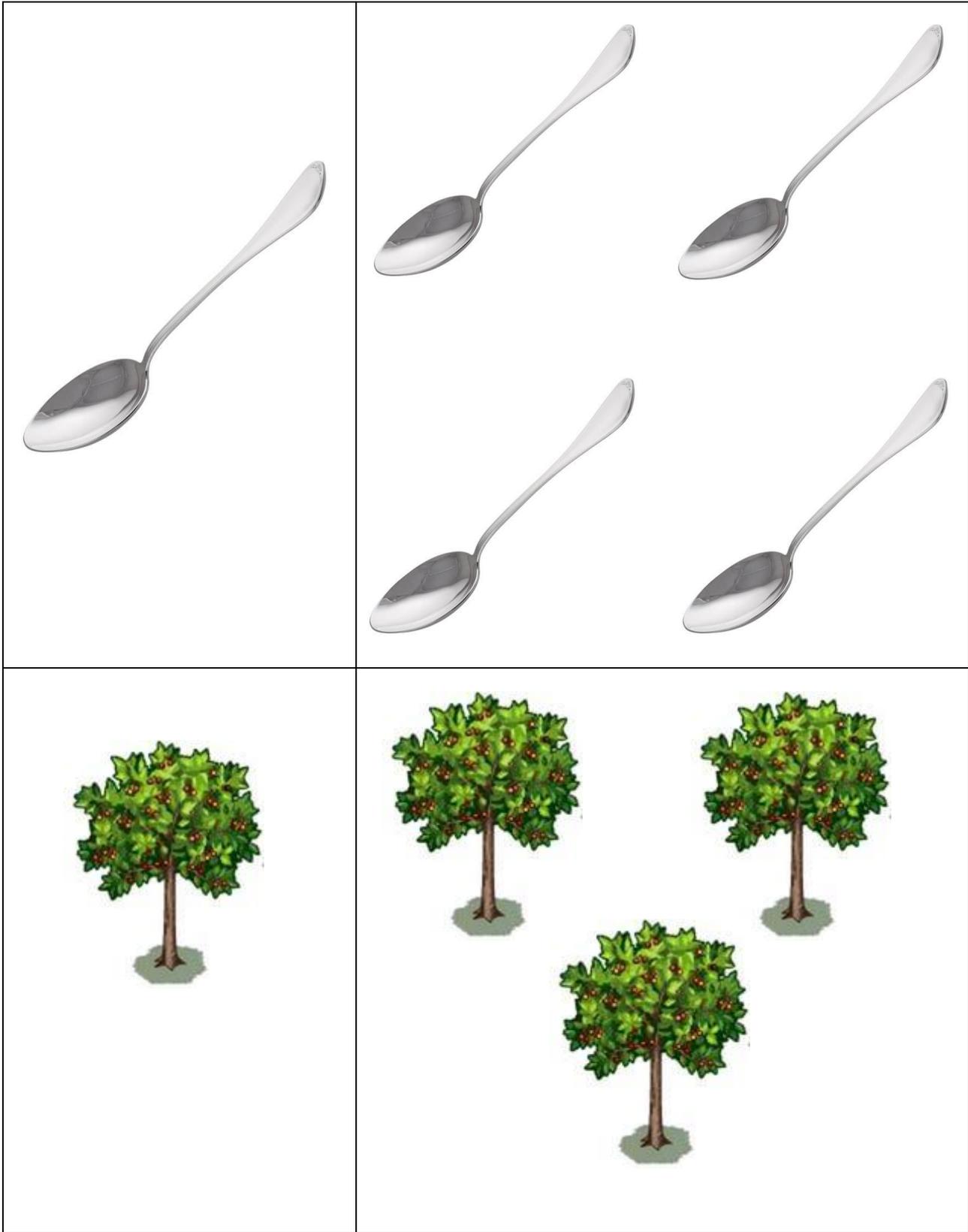


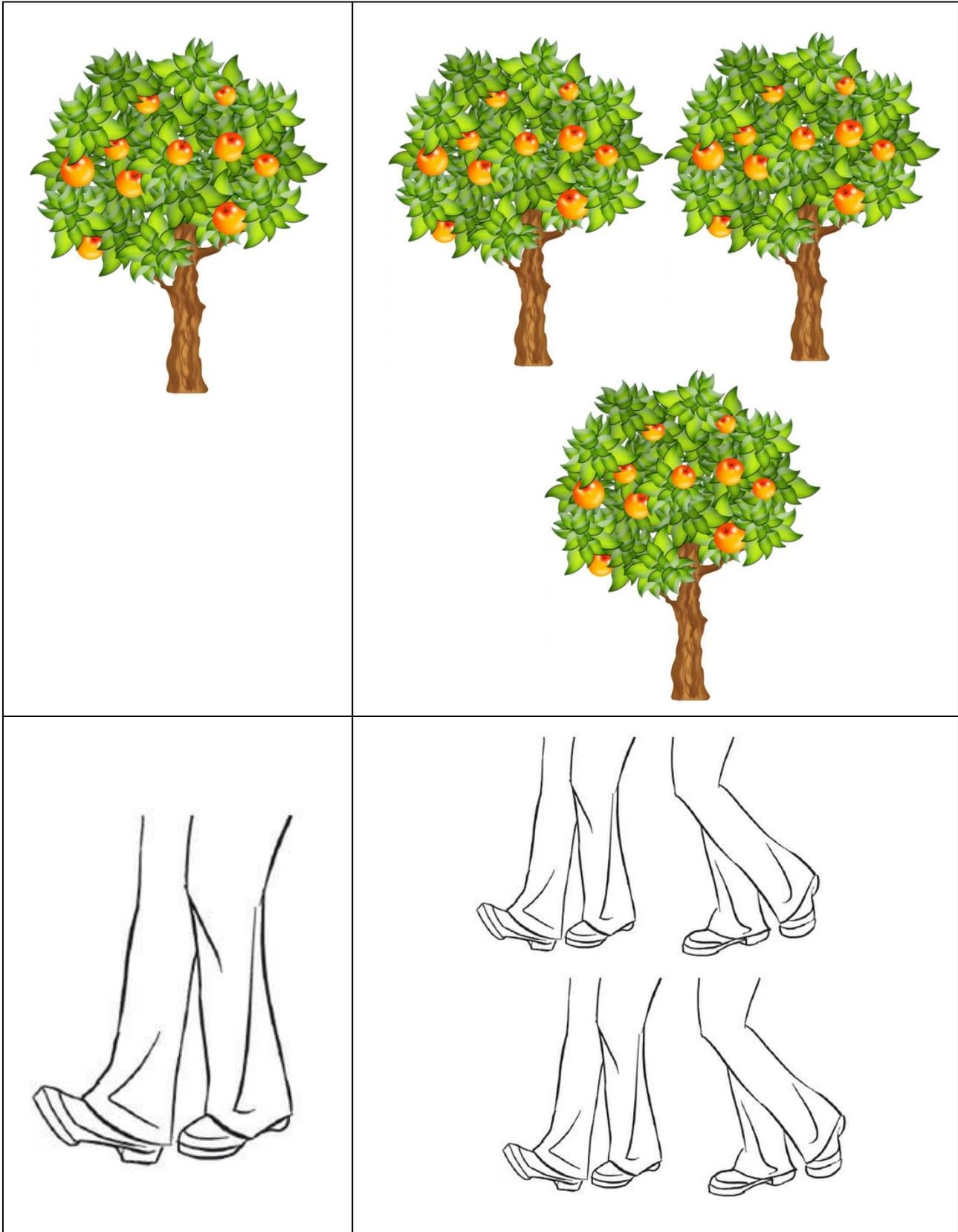
Рисунок 3.4 Стол накрыт скатертью



Рисунок 3.5 Книги лежат в портфеле

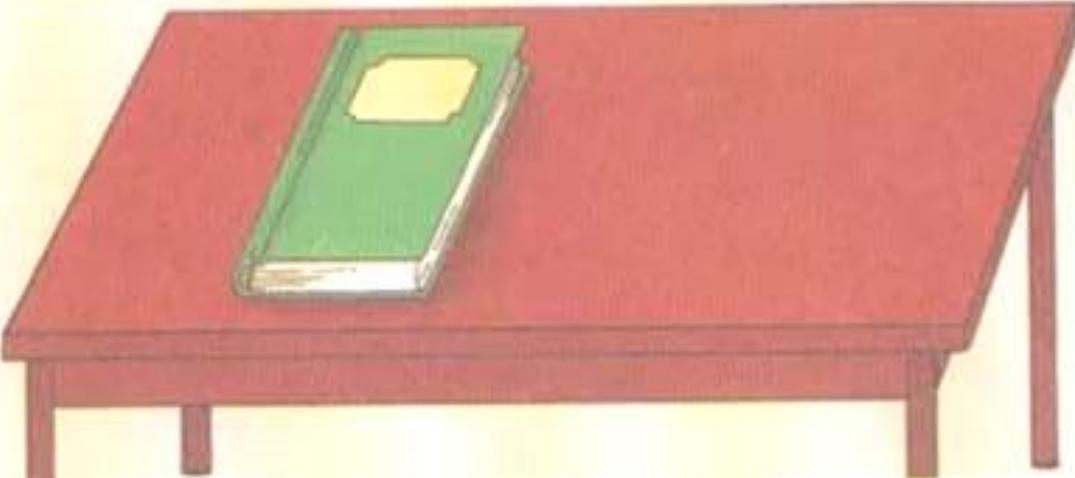








## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

	<p>Книга лежит ... столе</p>
	<p>Чайка летит ... водой</p>
	<p>Гол забили ... ворота</p>



Лампа  
висит ...  
столом



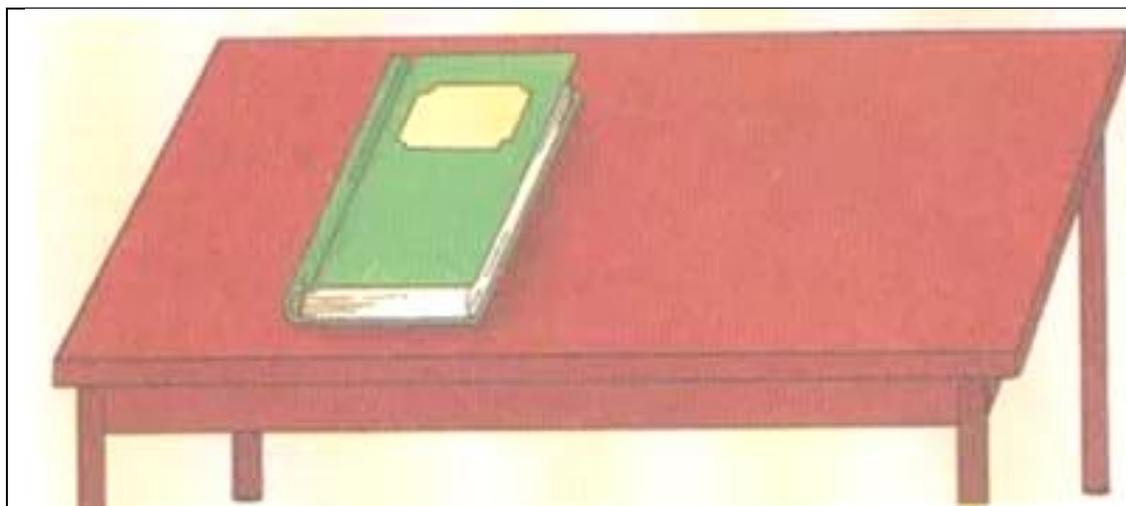
Мальчик  
едет ...  
машине



Птица  
выпорхнула  
из ...



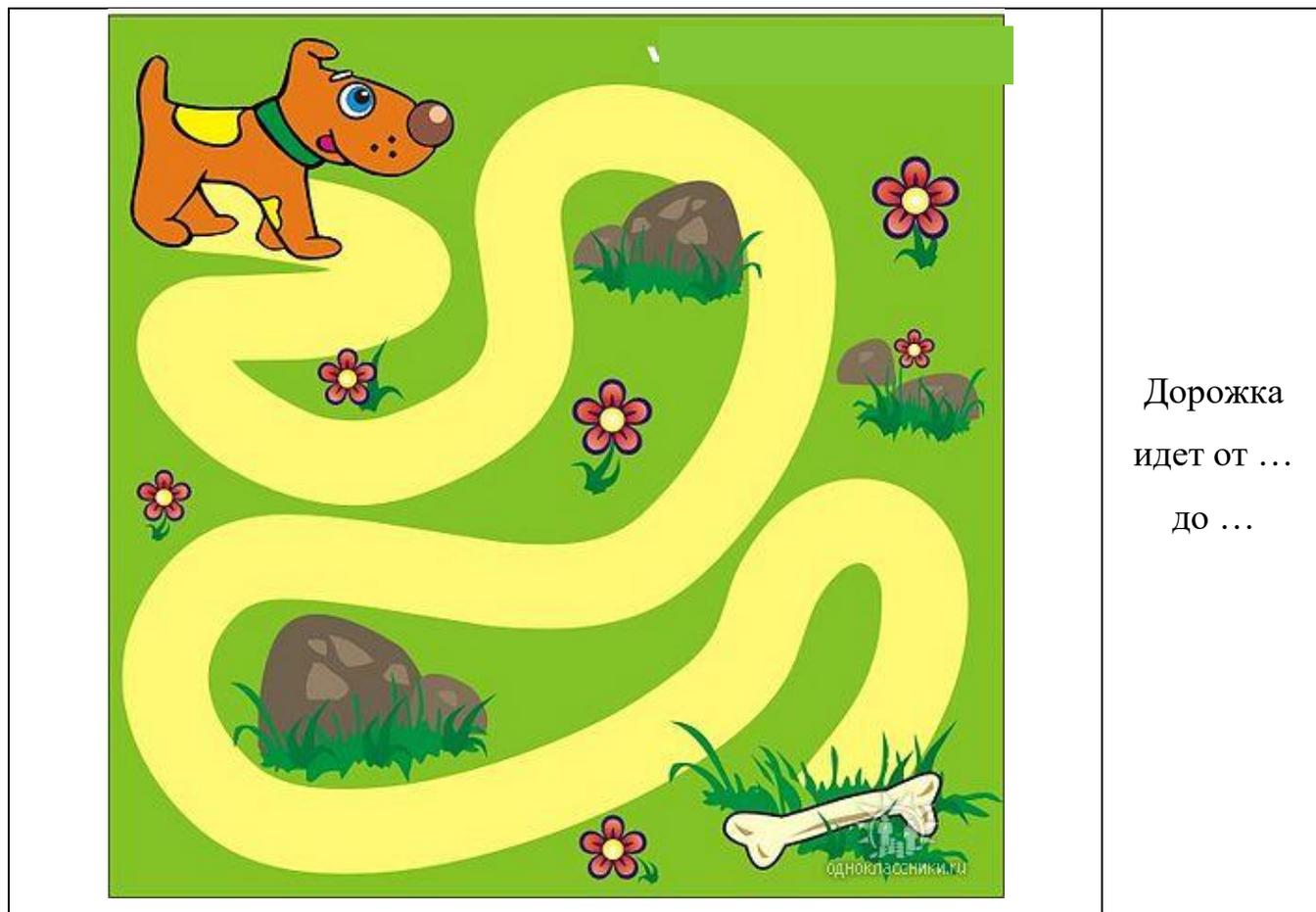
Самолет  
пролетел  
над ...



Книгу  
положили  
на ...



Собака спит  
в ...



ПРИЛОЖЕНИЕ 7



## Игры и упражнения

для формирования навыка использования предложно-падежных конструкций  
у дошкольников с общим недоразвитием речи

Дидактическая игра «Найди отличия»

Инструкция: рассмотри картинки и найди отличия.



«Найди тень»

Инструкция: Найди тень для каждого объекта и соедини их между собой линией.

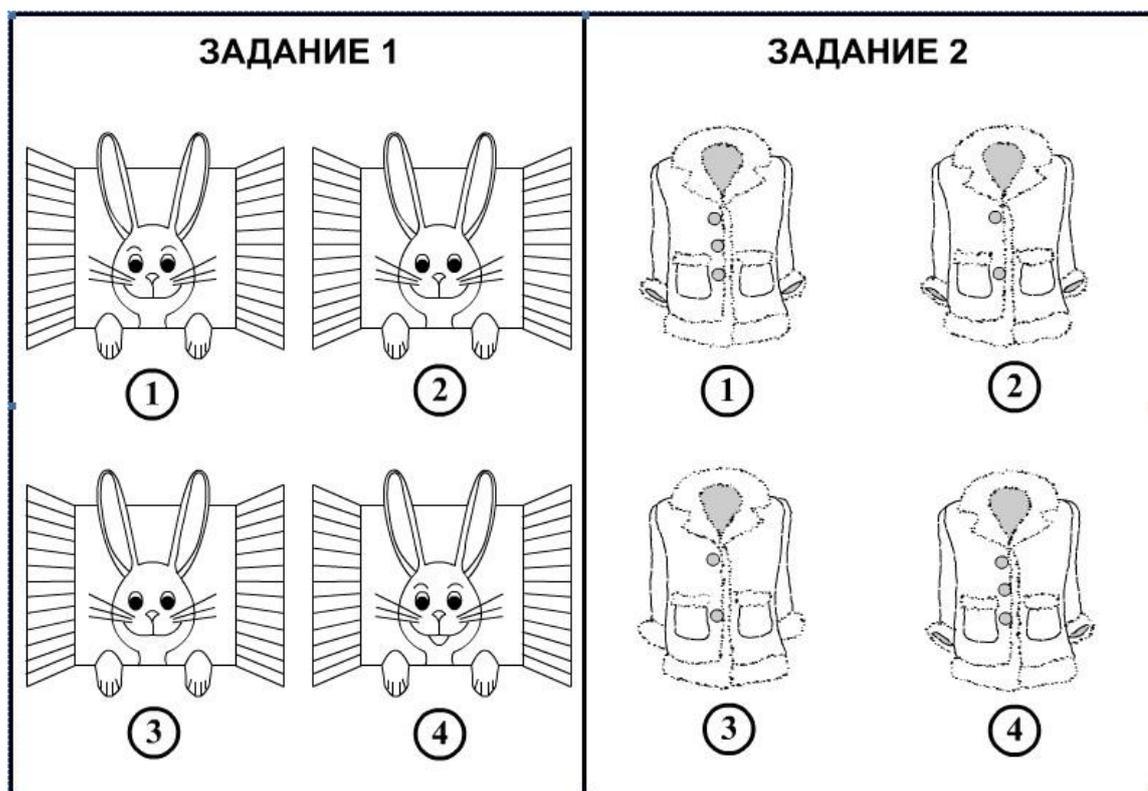
По каким признакам ты нашел тень?



Упражнение "Найди две одинаковые картинки"

Инструкция: Найди одинаковые картинки. Назови, чем отличаются картинки?

Ребенок последовательно и планомерно сравнивает между собой все рисунки в задании. Здесь важно, чтобы ребенок научился быстро и точно находить признаки, элементы, по которым рисунки отличаются друг от друга.



### Игра «Будь внимателен»

Перед началом игры необходимо разучить условные сигналы. При слове «зайчики» дети должны попрыгать, при слове «цапли» - стоять на одной ноге, а при слове «лошадки» - остановиться и стучать одной ногой об пол.

Теперь нужно попросить идти детей по кругу. Ведущий с разными интервалами и в различном порядке называет слова-команды, а дети их выполняют.

### «Съедобное – несъедобное»

Перед началом игры необходимо уточнить представления ребенка о том, что значит «съедобный» и «несъедобный» - показать ребенку картинки с продуктами питания или блюд, а также другие предметы и предложить выбрать то, что можно есть,- это съедобное, и то, что нельзя есть, - это несъедобное.

Логопед катит или кидает мяч ребенку и говорит разные слова («пирожок», «конфета», «кубик», «суп», «диван», «картошка», «книжка» «яблоко», «дерево», «печенье», «торт», «котлета», «ручка», и т.д.). А ребенок внимательно слушает и

ловит мяч, если назван съедобный предмет, и отталкивает мяч, если предмет несъедобный.

### Игра «Слушаем слова»

Нужно договориться с ребёнком, что вы будете произносить самые разные слова. Ребёнку надо хлопнуть в ладоши тогда, когда встретится слово, обозначающее, например, посуду.

И игра начинается: называются различные слова: стул, дерево, тарелка, ручка, лиса, картошка, вилка. Ребёнок должен успеть вовремя хлопнуть в ладоши.

Чтобы игра не надоедала её можно разнообразить. Поиграв несколько минут, можно менять задания. Ребёнку надо будет совершать уже другие действия, например, топнуть, когда услышит слово, обозначающее растение; прыгнуть, когда услышит слово, обозначающее животное; взять себя за нос, когда услышит слово, обозначающее мебель.

Когда малыш начинает справляться, задания можно усложнить, объединив их по два, а потом и по три. Например, ребёнку надо хлопнуть в ладоши, когда слышит слова, обозначающие растение, и прыгнуть при произнесении слов, обозначающих животное.

### «Запомни картинки»

Ребенку предлагается рассмотреть картинки, находящиеся на столе (время 1-2 минуты).

Затем ребенок отворачивается, (3 варианта игры):

- 1) логопед убирает одну картинку, затем ребенок должен сказать какой картинке не хватает.
- 2) логопед меняет расположение предметов, затем ребенок должен воспроизвести последовательность картинок.
- 3) ребенок должен по памяти назвать последовательное расположение изображенных предметов на картинках.

### «Что справа (слева)»

Дети сидят вдоль края ковра. По всем сторонам ковра расположено по 5-6 игрушек.

Вариант 1. Логопед просит детей вспомнить, где у них правая рука. Затем одному из детей предлагается встать в центр на ковре и назвать – какие игрушки расположены справа от него. При этом каждый следующий ребёнок повернут в другом направлении по сравнению с предыдущим.

Вариант 2. Логопед или кто-нибудь из детей называет игрушки, расположенные в одном ряду и просят ребёнка, находящегося в центре ковра назвать – с какой они стороны.

Вариант 3. Логопед просит одного из детей встать так, чтобы игрушки, сидящие по одной из сторон ковра (называет их), были справа от него.

### «На плоту»

Дети стоят на ковре на одинаковом расстоянии друг от друга. Каждый стоит на воображаемом плоту. Детям задаются вопросы индивидуально, при этом постоянно дети по инструкции меняют направление. Например, Петя, кто стоит у тебя слева; Маша, кто стоит сзади тебя; Серёжа, кто стоит перед тобой; все повернулись налево; Таня, кто стоит слева от тебя, и т.д.

### «На прилавке»

На полки нужно расставить картинки в соответствии с инструкцией логопеда.

Например: Поставь матрешку в центр средней полки. Поставь на полку хлеб так, чтобы он был сверху матрешки. Поставь мишку справа от хлеба и т.д.

### «Построй из кубиков»

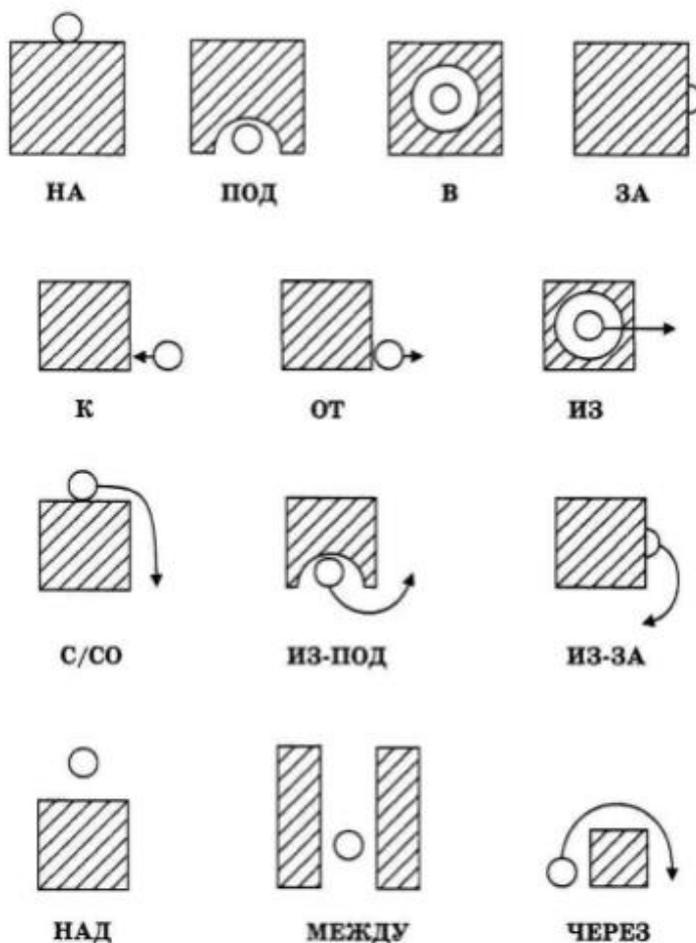
Ребенку необходимо кубики сложить по образцу.



«Положи фигуры по образцу»

Ребенку предлагает набор геометрических фигур, затем предъявляются карточки с изображением двух (затем трех) геометрических фигур, по-разному расположенных на листе. Ребенку дается задание: "Положи таким же образом фигуры на своей карточке" (наглядный материал представлен в приложении 1)

Схемы некоторых предлогов пространственного значения



«Бабочка и цветок»

Ребенку предлагается игрушка цветок, к нему на длинной нитке прикреплена бабочка. Даются задания: расположи бабочку на цветке, под цветком, около цветка и т.д. Ребенок должен выполнять данные инструкции.

«Выполни по инструкции»

1) Ребенку необходимо выполнить действия по инструкции:

- Положи кубик в ведро. Скажи: куда ты положил кубик?

Поставь ведерко под стол. Куда ты поставил ведерко?

Посади куклу на стул. Вытащи ведерко из-под стола. Достань кубик из ведра.

Положи куклу в кровать. Спрячь кубик за стул. Поставь ведро на стул.и т.д.

Инструкцию можно усложнить: Достань кубик из-за стула и положи в ведро.

Подними куклу с кровати и посади под стол. Поставь ведро на пол, а кубик положи в шкаф. Поставь ведро на стул и посади на него куклу.

Усложненной инструкцией детей учат дифференцировать задания, вслушиваться в речевую инструкцию, удерживать в памяти её последовательность.

«Услыш и хлопни»

Ребенку дается задание: в ряду «маленьких слов» надо выделить, например, слова *ПОД* или *НА*. Услышав их, например, в ряду: *на, из, под, на, около, между, над, на*, ребенок должен хлопнуть в ладоши.

«Где еще?»

Логопед предлагает ребенку фразу: Игрушка лежит на полке.

И затем спрашивает: Где еще может лежать игрушка? (на столе, на стуле, на ковре и т.д.)

- Мяч закатился под стул. Куда он еще может закатиться? (Под стол, под кровать, под шкаф и т.д.)

«Кто где прячется?»

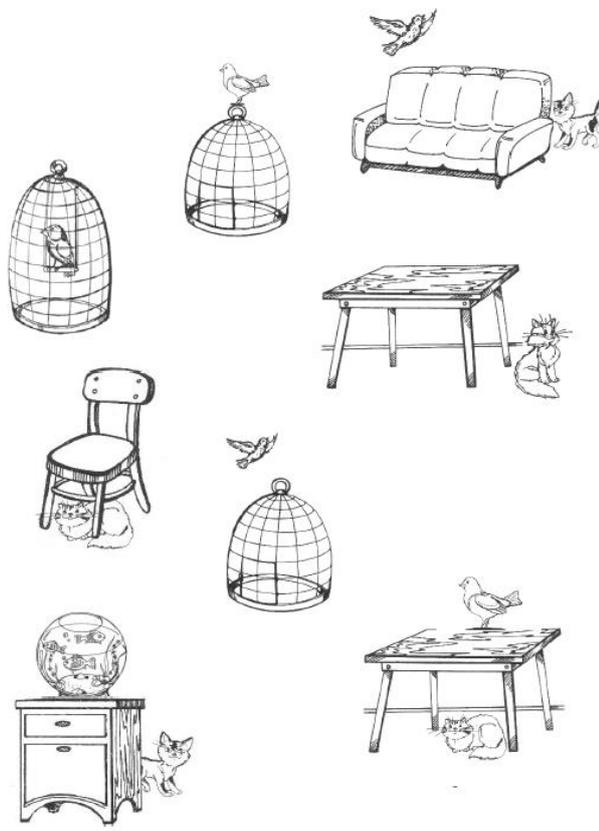
Цель: закрепить понимание предлогов и активизировать их в речи.

1. Задается вопрос, а ребенок показывает и дает ответ:

Покажи, птичку в клетке. Покажи птичку на клетке. Покажи, кто спрятался под стул. Где плавают рыбки? Где стоит аквариум? Покажи куда спрятался котенок.

Покажи кошку около стола. Покажи кошку под столом. Кто сидит на столе? Куда хочет спрятаться котенок? Кто летит над диваном? - Покажи птичку над клеткой.

Ребенок рассказывает, кто, где находится



### «Один много»

1. Логопед называет ребенку предмет в единственном числе, а тот должен ответить на вопрос: «Много чего?», с опорой на соответствующие картинки.

Одна сумка – много сумок; одно блюдце – много блюдец; одна ложка – много ложек; одна (дерево) вишня – много вишен; одна яблоня – много яблонь; ноги – много ног; одно ведро – много ведер и т.д. (приложение 4)

Игру можно включать в занятия при изучении различных лексических тем: овощи, фрукты, одежда, мебель, посуда, виды транспорта, насекомых, животных, части целого (у дерева – листья, ветви, корни...; у человека – руки, ноги, глаза, пальцы...; у машины – колеса, двери, окна, ручки...).

2. Логопед называет ребенку предмет во множественном числе, а тот должен назвать единственное число этих предметов. Можно использовать те же лексические темы и картинки.

«Кто? Что?»

Цель: закрепление формы винительного падежа.

Ребенку предлагается отвечать на вопросы с опорой на картинки:

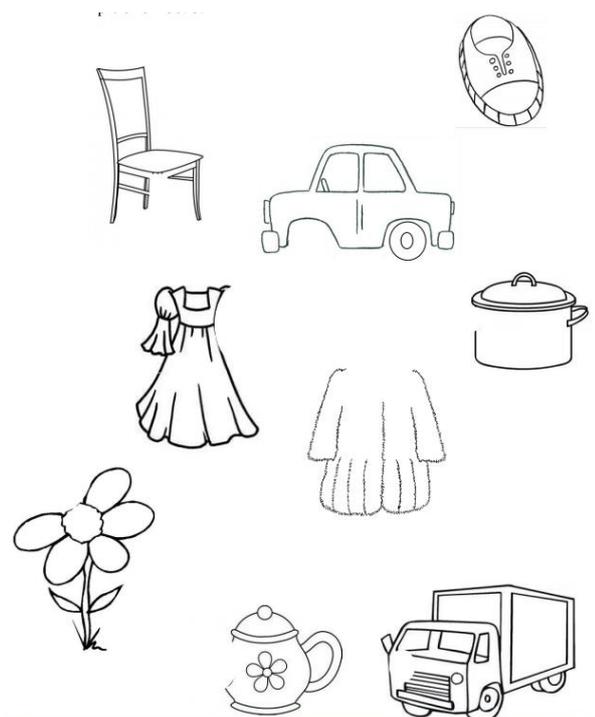
- Что можно шить? (Платье, рубашку, шубу, сарафан, пальто, юбку, блузку и т.д.)
- Что можно надеть? (Носки, куртку, шапку, колготки, брюки и т.д.)
- Что можно обуть? (Сандалии, тапки, ботинки, сапоги и т.д.)

«Что без чего?»

Цель: закрепление формы родительного падежа существительных.

Ребенку предлагается внимательно посмотреть на предметы, увидеть что чего-то не хватает и ответить на вопросы:

- «Что без чего?» Стул без...(ножки). Машина без ...(колеса). Ботинок без ... (шнурка). Платье без ...(рукава). Шуба без ...(воротника). Кастрюля без ... (ручки). Чайник без ... (носика). Грузовик без ... (фары). Цветок без ... (лепестка).



### «Что из чего?»

Цель: закрепление формы родительного падежа существительных с предлогом из.

Ребенку необходимо ответить на вопросы:

- Из чего оно приготовлено: Малиновое варенье (варенье из малины), Черничное, клубничное, брусничное, смородиновое, арбузное, дынное, тыквенное.
- Из чего сделана мебель: Деревянный шкаф (шкаф из дерева), Пластмассовый стул, металлическая полка, кожаный диван, деревянный комод, стеклянный стол, соломенное кресло.
- Из чего сделана посуда: Глиняная миска (миска из глины), Деревянная кружка, стеклянный стакан, глиняный кувшин, хрустальная ваза, алюминиевая ложка, фарфоровая чашка, чугунная сковорода.

### «Кому нужны эти вещи?»

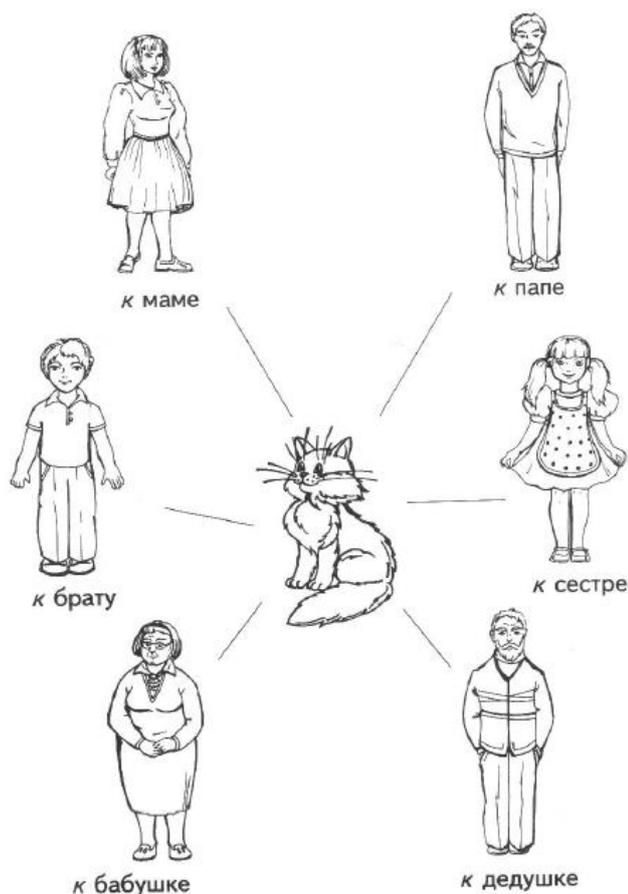
Цель: закрепление формы дательного падежа существительных.

Логопед называет предмет, ребенок отгадывает, кому он нужен.

Половник – повару, указка — учителю, весы — продавцу, термометр — доктору, кисть — художнику, шприц — медсестре, ружье — охотнику, удочка — рыболову, ножницы — парикмахеру

### «Семья»

Ребенку предлагается рассмотреть картинку, назвать всех членов семьи и ответить на вопрос «К кому подбежит котенок?»



### «Кто чем управляет?»

Цель: закрепление формы творительного падежа существительных.

Ребенку задается вопрос «Кто управляет ... автомобилем, самолетом и т. д.)?»

Ребенок должен ответить полным предложением:

Автомобилем управляет водитель. Грузовиком управляет шофер. Поездом управляет машинист. Вертолетом управляет вертолетчик. Самолетом управляет летчик. Кораблем управляет капитан. Мотоциклом управляет мотоциклист. Велосипедом управляет велосипедист. Ракетой управляет космонавт.

### «Чаепитие»

Цель: закрепление существительных творительного падежа с предлогом С.

- Сегодня мы приглашаем к чаю гостей: Мишку, куклу Таню, Винни Пуха, зайчика и лисичку. Чтобы накрыть стол к чаю, надо знать, с чем любят пить чай наши гости.

- Как ты думаешь, с чем? Мишка любит чай с медом. Винни Пух — с вареньем. Зайчик — с булочкой. Лисичка — с печеньем. И т. д.

- А с чем ты любишь пить чай? Ребенок отвечает на вопрос, используя форму творительного падежа.

Чай можно пить с бутербродами. Посмотри на картинки. Ответь на вопрос «С чем может быть бутерброд?»



### «О чем мечтает девочка»

Цель: закрепление существительных в предложном падеже.

Ребенку предлагается посмотреть на картинки и ответить на вопрос «О чём (о ком) мечтает девочка?»



### «Куда села муха?»»

Цель: Закрепление навыка правильного употребления существительных с предлогом *НА*.

Логопед держит в руке игрушку-муху или её изображение и сажает её на различные предметы, а ребенок отвечает на вопрос: «Куда села муха?».

Например: на стол, на картину, на лампу, на окно, на стену и т.д.

### «Кто, где живёт?»»

Цель: закрепление формы предложного падежа существительных с предлогом *В*.

Ребенок подбирает пары картинок, отвечая на вопрос взрослого: «Кто где живёт?».

- Лиса живёт в норе.
- Медведь живёт в берлоге.
- Белка живет в дупле.
- Волк живет в логове.

- Собака живет в конуре.

### «Котёнок»

Цель: уточнить для ребенка пространственное расположение предметов, выраженное предлогом ПОД; учить употреблять предлог ПОД.

Сначала ребенку нужно объяснить или напомнить, что означает слово ПОД: Маленькое слово ПОД появляется тогда, когда предмет находится внизу.

Логопед рассказывает ребенку, что в одном доме жил котенок. Он был шустрым, непослушным, целый день бегал по дому и по двору, всюду залезал, заползал. А теперь скажи: под что мог залезть котенок? Употребляя «маленькое слово» ПОД (под стол, под стул, под кровать, под шкаф, под коробку и т.д.)

### «Помоги Незнайке»

Цель: учить детей вставлять в предложение пропущенный предлог.

Ребенку необходимо внимательно послушать предложения, которые написал Незнайка, и если надо, добавить нужное «маленькое слово»:

Пчела села ... цветок. Папа лежит ... диване. ... грядке поспели помидоры. Мама убирает комнату.

... подоконнике стоят красивые цветы. Дети играли... поляне. ... окном растет куст сирени. Ласточки свили гнездо ... крышей. Мама хранила стиральный порошок ... мойкой. Пластмассовый таз стоял ... ванной. Алеша увидел ... креслом большого паука. Катя держит букет.и т.п.

### «Исправь ошибки»

Цель: закрепление предложно-падежных конструкций.

Ребенку нужно исправить ошибки в предложениях и произнести предложения правильно:

- Дед в печи, дрова на печи. На столе сапожки, под столом лепёшки. Овечки в речке, караси у речки. Под столом портрет, над столом табурет. И т.д.



### «Скажи наоборот»

Цель. Закрепление дифференциации предлогов, обозначающих направление движения: В - ИЗ, НА - С, К - ОТ.

Взрослый называет предложение и просит ребенка сказать наоборот.

«Мальчик положил мяч в ящик» - «Мальчик вынул мяч из ящика».

«Девочка налила воду в графин». -....

«Мама положила яблоки на стол». -....

«Брат поставил лампу на тумбочку». -....

«Машина подъехала к дому». -

«Дедушка подошел к забору». -....

### «Составь предложение»

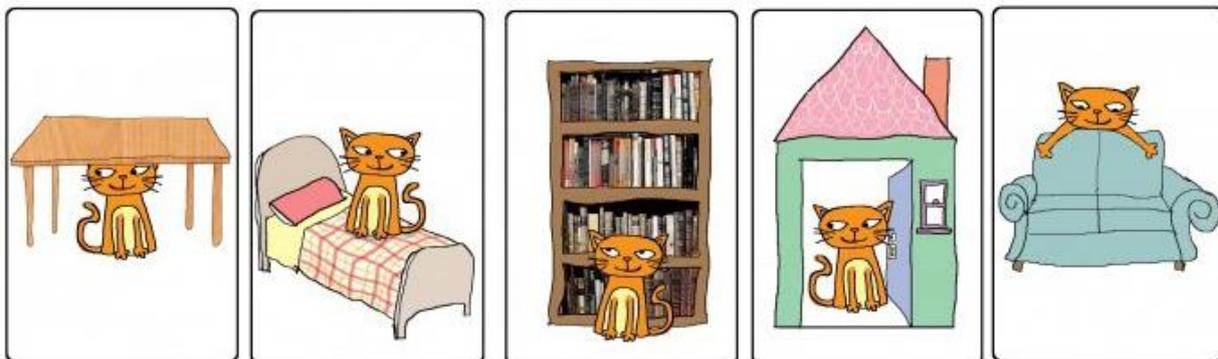
Цель: закреплять умение составлять предложение из предложенных разрозненных слов. Составить предложение из заданных слов.

Например: Лиса - лезть - нора. Коля - сидеть - стул. Дедушка - спать - диван. Жук - спрятаться - лист. Лебеди - плавать - пруд. Студентка - идти - зонт. Котенок - играть - ковер. Гриб - расти - елка. Пловцы - соревноваться - бассейн.

Картошка, расти, огород, в.Клубника, тарелка, лежать, на. Яблоко, лежать, яблоня, под.

### «Составь предложение по картинке»

Ребенку необходимо составить предложение по картинке.

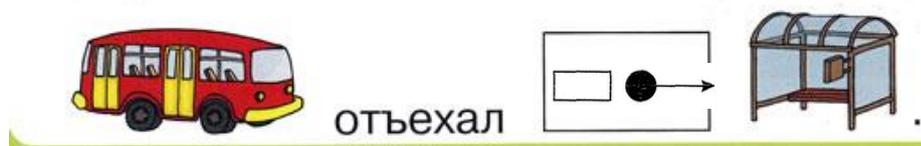
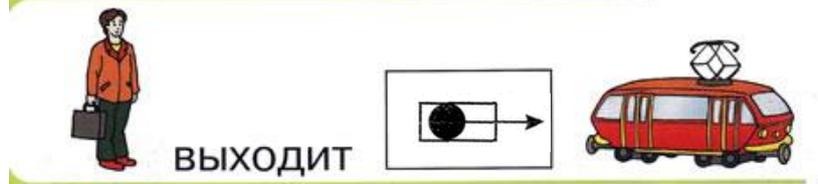
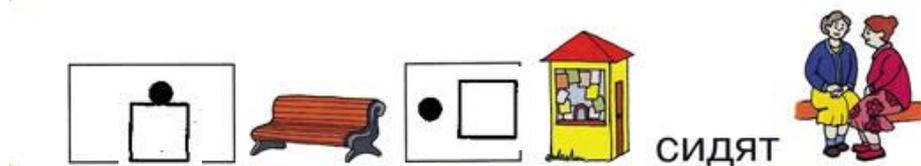
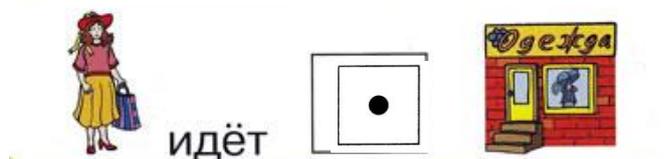
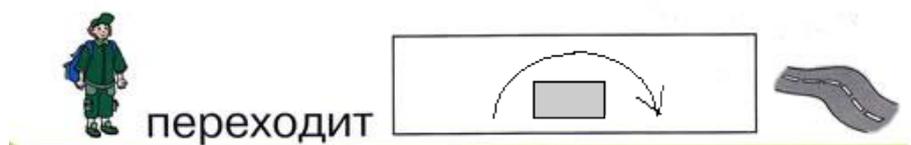


«Составь предложение по схеме»

Ребенку дается схема предложения, ему необходимо составить предложение с предлогом по схеме.



(Солнце спряталось за облако).



«Составление рассказа по сюжетной картинке»

