

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

**НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО
ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021505
Абдулхаковой Алии Вахиджоновны

Научный руководитель
к.филосф.н., доцент
М.В. Садовски

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты изучения проблемы формирования предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития.....	6
1.1 Понятие предложно-падежных конструкций в литературе и закономерности формирования их в онтогенезе.....	6
1.2 Особенности овладения грамматическими конструкциями в младшем школьном возрасте при задержке психического развития.....	18
1.3 Практические подходы к организации направления логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития.....	24
ГЛАВА 2. Экспериментальное изучение особенностей формирования предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития.....	33
2.1. Организация и методы исследования предложно-падежных конструкций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	33
2.2 Результаты диагностики сформированности предложно-падежных конструкций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	41
2.3 Направления логопедической работы и методические рекомендации по формированию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	59
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	66

ВВЕДЕНИЕ

Различные нарушения в физическом и психическом развитии ребенка не могут не сказаться отрицательно на процессе его речевого развития. В настоящее время значительно возрос интерес исследователей в области психологии, специальной педагогики к проблемам изучения, диагностики, предупреждения и коррекции речевых нарушений у детей с задержкой психического развития, что обусловлено поздним началом речевой деятельности, недоразвитием речи по всем её основным компонентам (фонетическая и интонационно-выразительная сторона речи, словарь, синтаксическая структура, диалогическая и монологическая речь, речевая регуляция деятельности, нарушения в устной и письменной речи) у детей обозначенной категории. По мнению Л. С. Выготского, для детей с данной патологией характерно снижение потребности в речевом общении, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, слабость речевых контактов. Как отмечают исследователи Н.Ю. Борякова, С.В. Зорина, Р.И. Лалаева, Г.Н. Рахмакова, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер и др., нарушения речи у детей с задержкой психического развития являются очень стойкими и могут оставаться у школьников до старших классов. Многообразные нарушения речи отрицательно влияют на показатели школьной успеваемости детей обозначенной категории, задерживают и затрудняют изучение школьной программы, усиливают негативное отношение таких детей к учебной деятельности. В целом, обозначенные факторы обуславливают наличие ряда проблем при осуществлении логопедической работы с младшими школьниками с задержкой психического развития.

Период обучения в начальных классах характеризуется усвоением младшими школьниками большого количества грамматического материала, в котором значительное место занимают предложно-падежные конструкции. Своеобразие овладения предложно-падежными конструкциями проявляется у

детей данной категории в замедленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Проблема исследования состоит в определении особенностей развития предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития с целью оптимизации логопедической работы с ними в обозначенном направлении.

Объект исследования – формирование предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – особенности формирования предложно-падежных конструкций в практике обучения младших школьников с задержкой психического развития.

Цель исследования – теоретическое и экспериментальное изучение особенностей формирования предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: детям младшего школьного возраста характерны трудности в предложно-падежных конструкциях, которые обусловлены особенностями их речевого и познавательного развития. Логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития должна быть целенаправленной, систематической и основываться на результатах диагностики.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи:**

1. Изучить лингвистическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Разработать диагностический инструментарий по выявлению предложно-падежных конструкций.

3. Провести экспериментальное изучение особенностей формирования предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития.

4. Представить направления и приемы работы по формированию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития

5. Рассмотреть практические подходы к организации логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития.

Теоретически – методологическая основой являются работы в области изучения пространственных представлений (Б.Г. Ананьев, М.В. Вовчик-Блакитная, А.А. Люблинская, А.В. Семенович); в области изучения предложно-падежных конструкций в системе языка (С.В. Зорина, И.А. Зубкова, С.В. Малова, Е.В. Мартынова); работы в области коррекций и нарушений употребления падежных окончаний (В.А. Ковшиков).

Методы исследования: теоретические (анализ лингвистической и психолого-педагогической литературы, синтез, обобщение); эмпирические (диагностика); статистические (методы количественной и качественной обработки результатов исследования).

База исследования – МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №50» и МБОУ ЦО № 15 г. Белгорода.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Понятие предложно-падежных конструкций в литературе и закономерности формирования их в онтогенезе

Грамматический строй – система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Грамматический строй имеет морфологический и синтаксический уровни грамматической системы. Морфологический уровень подразумевает навык владения приемами словоизменения и словообразования. За умение грамматически верно сочетать и комбинировать слова в предложении, составлять собственно предложения отвечает синтаксический уровень (61).

В грамматическом строе речи особая роль отводится предложно-падежным конструкциям, поскольку они определяют грамматическую форму, которая в свою очередь, следуя предложенной В.В. Лопатиным формулировке, определяется как языковой знак, в котором грамматическое значение находит свое регулярное выражение (5). Форма представляет собой корреляционную взаимозависимость грамматического значения и способа его материального выражения. Следует также отметить, что в качестве основных синтаксических грамматических категорий у имени выступают падежные формы: падеж и морфологическое выражение управления взаимосвязаны. Кроме того, падежные формы обеспечивают возможность дифференциации семантических и синтаксических аргументов глагола. Соответственно, значение предложно-падежных конструкций в грамматическом строе речи обусловлено выполняемой ими функцией обеспечения связи выражения и значения, а также

тем, что они обеспечивает возможность вхождения слова в различные парадигматические структуры.

Пространственные и квазипространственные представления, сформированная модель пространственного восприятия составляют базис понимания и овладения сложными грамматическими структурами языка. Пространственные представления являются основными базовыми составляющими элементами психической деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, А.В. Семенович) (20).

Предложно-падежные конструкции – система, функционирующая на уровне синтаксиса как целостная единица. С точки зрения морфологии, предложно-падежные конструкции подразделяются на предлог и падежную форму имени существительного или местоимения. Исходя из этого нам представляется необходимым решить задачу определения роли обозначенных составляющих единиц предложно-падежных конструкций в выражении пространственных отношений.

Предложно-падежные конструкции представляют собой сочетание существительного с предлогом. В этой конструкции существительное изменяется по падежам в зависимости от управляющей функции предлога. Предлог и падежная форма, находясь в состоянии корреляционной зависимости, тесно связаны между собой. Так, в «Русской грамматике» указывается: «Соединяя два слова, предлог как грамматическая единица одновременно обращен к ним обоим; это обнаруживается, прежде всего, при сильных и регулярно предсказуемых слабых синтаксических связях; например, состоять из частиц: состоять из и из частиц; говорить о деле— говорить о и о деле. При этом в соединениях с управляющим словом (говорить о, и т. д.), никогда не функционирующих самостоятельно, предлог часто оказывается необходимым показателем лексического значения слова; ср.: разные значения глагола состоять в случаях состоять из (кого-чего-н.: вещество состоит из частиц, группа состоит из комсомольцев) и состоять в (ком-чем-н.: в

передовиках, в отряде); глагол смотреть в случаях смотреть на (кого-что- н.) и смотреть за (кем-чем-н.)».

И.А. Зубкова делает акцент на очевидную важность роли предложно-падежных форм имени существительного в формировании и выражении различных семантико-синтаксических отношений, в построении распространённого предложения, сущность которых заключается в том, что независимо от позиции некой словоформы в предложении ее толкование не определяется как структурно заданное. Так как в упорядоченном синтагматическом ряду не может быть не согласуемых по смыслу словоформ, компонент предложения находится с остальной частью предложения только в смысловой связи и грамматически не связан ни с каким словом.

Е.В. Мартынова характеризует предложно-падежные конструкции как основное средство выражения семантики локативности. Предложно-падежные конструкции являются не только средством выражения пространственных отношений, они также указывают на локализатор – предмет реальной действительности (36).

А.Н. Гвоздев, подчеркивает, что предложные конструкции выражают разнообразные значения, ввиду чего выделяется следующая группа значений: место, время, цель, причину, способ действия, а также – отношение к предметам:

1. Пространственные отношения:

а) местонахождения предмета, его положение относительно другого предмета: *ехать в город, на дереве, под землей;*

б) положение по отношению к предмету, к которому совершается перемещение: *принеси к дивану, за диван, под диван, на диван;*

в) пространство, внутри или через которое совершается передвижение: *шли через сад, проезжали по улице, между домами.*

2. Обозначение времени выражается в сочетании с существительными, называющими процессы или промежутки времени: выполнил через день, написал за год, прилетит через месяц, пришел до сентября.

3. Обозначение образа действий включает в себя довольно обширный в определенной мере круг отвлеченной лексики. К данной группе относят также отдельные фразеологические обороты: сидел в печали, передвигался с усилием, выполнял с трудом.

4. Указание на причину: использование определенного ряда конструкций в зависимости от значения подчиненного и подчиняющего слова: не приехал в гости по уважительной причине.

5. Указания на цель, которые даются конструкциями аналогичного характера, как и обозначение причины: выполнили задание для повторения.

6. Отношения к предметам без осложнения обстоятельственными знаниями. Когда предложные конструкции подчинены существительному, отношение к предмету необходимо для вычленения частного понятия из более генерализованного и распространяется качественной характеристикой: переговоры с заказчиками, открытка от друзей.

М.А. Шелякин отмечает, что предлог, создавая синтаксическое целое с падежной формой имени, образует предложно-падежную форму имени. При этом, если не принимать во внимание значение предлога, определение значения падежа представляется практически невыполнимой задачей. В некоторых сочетаниях, таких как: перед домом, на дороге, невозможно рассматривать значение падежной формы не учитывая значения предлога. Таким образом, предложно-падежная форма на уровне синтаксической семантики является нечленимой.

С точки зрения структурной организации предложно-падежные конструкции подразделяются на две группы в зависимости от принадлежности опорного слова к той или иной части речи в подчинительном словосочетании с

предложно-падежной формой имени. Это группы глагольных и именных предложно-падежных конструкций (18).

В русском языке предлог выступает в качестве важнейшего средства выражения локативности. В лингвистике предлоги рассматривают как вариант выражения синтаксических отношений в предложении, как одно из средств организации слов в словосочетании.

Предлоги, по определению А.Н. Гвоздева, представляют собой служебные слова, которые выражают зависимое положение существительного, которое сопряжено с формами косвенных падежей. За счет предлогов осуществляется синтаксическая связь членов предложения. Они необходимы также для выражения различных отношений к предметам со стороны действия.

Каждый предлог характеризуется только ему свойственным комплексом значений. Семантическая структура предлога представлена его значением. Структура большей части предлогов лишена значения эксплицитного выражения статических или динамических отношений, ввиду чего представляется проблематичным разделение пространственных предлогов на предлоги направления и предлоги местоположения. То или иное значение предлогов реализуется контекстуально. В русском языке, где предлоги с пространственно-временным значением являются наиболее часто встречающимися и широко распространенными, пространственные отношения выражаются с помощью ряда предлогов: *до, у, в, на, из, из-за, над, к, из-под, поза, по-над, перед, через, вокруг, мимо, около, поперек, между, подле, возле, близ, вдоль, вне, впереди, внутри, поверх, позади, посреди, сквозь, напротив, среди, против* и т. д. (16).

Сложносоставные еще не вполне слившиеся предложные обороты также относят к предлогам. Как правило, эти конструкции обладают составной структурой и включают несколько элементов. Они образованы сочетаниями: наречия с предлогом: *независимо от, впрямь до*; деепричастия с предлогом: *не*

говоря о, исходя из,; а также предлога, существительного и предлога: *в ответ на, в зависимости от.*

Падеж это словоизменительная лексико-грамматическая категория существительного. С помощью падежа, используя систему противозначных друг другу падежных форм, выражается отношение предмета, обозначаемого существительным, к другим предметам, действиям, признакам (13).

Падежные окончания могут выступать в автономной, сопряженной или же в формально-строевой функции. В первом случае падежные окончания самостоятельно указывают на локальное расположение предмета, во втором же – лишь конкретизируют значение предлога. Для формально-строевой функции характерна сопроводительная роль падежной формы для того или иного предлога. Однако в современном русском языке автономную функцию падежных окончаний рассматривают только у флексии творительного падежа, в значении поверхности, по которой разворачивается движение: *плыть морем, идти лесом.* В указанной функции употребление творительного падежа ограничено: иногда в сочетании с глаголами местонахождения он указывает на образ действия: *идти колоннами* и т.п. Сопряженная функция падежных флексий проявляет себя в случаях, когда при тех же самых предлогах они выполняют роль различения местоположения и перемещения. В русском языке это справедливо касается предлогов: *за, под, в, на.* Предложный или творительный падежи при этих предлогах указывают на местонахождение. Винительный – на перемещение: *в школу – в школе; на школу – на школе; под школу – под школой; за школу – за школой.* Падежная форма в иных случаях выполняет формальную функцию, лишь дублируя предлог: *к школе, от школы* и т.п. Для предлогов *от, к* характерна ясно очерченная схема динамики в структуре значения (32). Если в беспредложной падежной форме лингвисты отмечают общие, генеральные значения, то в предложно-падежных конструкциях установление общего значения затрудняется. Это обусловлено

переносом функциональной нагрузки с падежной формы на предлоги, обладающие ослабленным лексическим значением.

Нарушение лаконичности и стройности падежных значений часто встречается в предложно-падежных конструкциях. Это связано с тем, что они не обладают широким спектром варибельности значений трактовки в отличие от отдельных падежных форм.

Предложно-падежная форма является компонентом словосочетания и служит для объединения имени и предлога. Словосочетания представляют собой конструкции, состоящие из главного слова, зачастую глагольного, которое выполняет роль средства, определяющего выбор предложно-падежной формы. Иными словами, предложно-падежная форма имени, соединяясь с опорным словом, от которого она зависит, является элементом еще более общей синтаксической единицы языка, которую и называют «предложно-падежная конструкция»

Усвоение ребенком родного языка, как указывает О.В. Елецкая, производится следуя четкой закономерности. Для нее характерен ряд черт, сходных и свойственных для всех детей. В процессе индивидуального развития ребенок усваивает закономерности языка «...на основе частичного анализа речи взрослых и на основе врожденных познавательных тенденций детского ума».

Онтогенез речевого развития представлен в ряде исследований Л.В. Выготского, А.Н. Гвоздева, В. П. Глухова, А.А. Леонтьева, О.В. Елецкой, В.А. Ковшикова, А.К. Марковой, Ж.Пиаже, С.Н. Цейтлина, Д.Б. Эльконина и др.; в современных публикациях Т.Е. Браудо, М.Ю. Бобылова, М.В. Казакова и др.

По утверждению Н. Хомского, в человеческом сознании присутствует своеобразная ментальная структура, которая закладывается в каждом с рождения и предназначена для овладения языком. Данная структура представляет собой не что иное как механизм овладения языком, предоставляющий детям возможность избирательной диффузной переработки поступающей извне информации, позволяющий формулировать порождающую

грамматику, по которой они создают язык.

В ряде теорий усвоения языка, на которые ссылается О.В. Елецкая, главенствующее значение отводится связи между овладением языком и развивающимися понятиями и отношениями ребёнка. Как доказательство актуальности данной концепции выступает тот факт, что основные грамматические структуры на начальной стадии развития речи отсутствуют и развиваются постепенно. На основании этого подхода ведущие теоретики когнитивного подхода делают вывод о том, что усвоение таких грамматических структур зависит от предварительного когнитивного развития, т.е. первостепенным является усвоение ребёнком стоящего за речевой структурой понятия, и только затем происходит ее интеграция в речь.

Дети в возрастной группе от одного до четырех с половиной лет, по утверждению Л.В. Выготского, находятся в процессе активного конструирования собственной грамматики, постепенно достигая уровня взрослых. Однако независимо от возраста дети способны к речевому выражению лишь тех понятий, которыми они уже овладели. В своих исследованиях Ж. Пиаже делает акцент на том, что при освоении грамматических категорий прослеживается четкая параллель между когнитивным и языковым развитием ребенка. Исследователь придерживался той точки зрения, что способности словесного выражения какого-либо представления предшествует умение ребенка концептуализировать его в своем сознании.

Ряд исследователей (Т.Е. Браудо, С.Н. Коноваловой, А.М. Леушиной, Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.) отмечает, что овладение грамматическими категориями представляет особую сложность для детей. Данное наблюдение объясняется необходимостью предварительного формирования абстрактных, не имеющих конкретного значения элементов, в то время как для детей дошкольного и младшего

школьного возраста преобладающим является наглядно-образный и наглядно-действенный способ мышления.

К настоящему моменту все еще актуальна проблема определения временных градаций этапов развития, так как, учитывая индивидуальные колебания, принимая во внимание акселерацию, границы между ними не резки и имеют диффузный характер. Вследствие названных причин наблюдается сдвиг возрастных характеристик детской речи «вниз», поэтому все указания на возраст показывают лишь приблизительно. Стоит отметить также, что привязка определенного этапа к возрасту несомненно важна – для определения вариабельности границ нормы и патологии в речевом развитии ребенка, например, однако более значимым представляется выявление порядка этапов, последовательности возникновения тех или иных параметров детской речи.

Качественный скачок в развитии речи у детей происходит начиная с момента усвоения им таких навыков как способность корректно выстраивать несложные предложения, изменять слова по числам, лицам, падежам и временам. Как говорилось ранее, усвоение предложно-падежных форм происходит тогда, когда ребенок способен вычленить отдельные речевые явления и в состоянии не только воспроизвести их, но и анализировать. Например, ребенок может заметить и объяснить совпадение окончаний и предлогов: в коробке / в шкатулке / в трюмо / в кастрюле и т.д. Для начального этапа развития свойственен неосознанный характер освоения подобных закономерностей. Дети усваивают правильные варианты предложно-падежных форм шаг за шагом, многократно повторяя и прослушивая их с течением времени. Они употребляются детьми автоматически, как шаблоны, это основывается на условном рефлексе. Данный вид условного рефлекса сложен, многоступенчат и И.П. Павлов обозначил его динамическим стереотипом, из-за него нередко в речи детей имеют место быть ошибки, обусловленные крепко установившимся динамическим стереотипам.

Основные периоды усвоения предложно-падежных форм связаны непосредственно с овладением детьми грамматическим строем речи. Обозначенные периоды представлены в исследованиях А.Н. Гвоздева:

1) период предложений, которые состоят из аморфных слов – корней, которые употребляются всегда в неизменяемом виде (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.);

2) период овладения грамматического строения предложения. Данный период находится в тесной связи с развитием грамматических категорий и их вербального выражения (от 1 г. 10 мес. до 3 лет);

3) период овладения морфологической системы русского языка, характеризующийся пониманием типов склонений и спряжений (3–7) (от 3 до 7 лет).

Рассматривая более подробно развитие предложно-падежных конструкций в онтогенезе, следует акцентировать внимание на таких закономерностях:

1 год 1 месяц – в речи преобладает именительный, винительный падеж для обозначения места; предлог опускается;

1 год 8 месяцев – появляются двухсловные предложения (неполные, простые); появляются в речи отдельные предлоги (в, на, с);

2 года – постепенно развиваются грамматические категории: больше предложений без соответствующих грамматических оформлений из 3-4-х слов;

3 года – ребенок самостоятельно употребляет наиболее простые грамматические предложно-падежные конструкции, использует правильно все падежи в единственном числе, частично правильно падежи во множественном числе. При общении используют структуру простого распространенного предложения, употребляя в них правильные окончания.

4 года – ребенок говорит грамматически верно оформленными предложениями, в них изредка появляются ошибки при согласовании редко встречающихся или впервые встретившихся ребенку слов с предлогами.

Наиболее часто употребляемые предлоги – *у, в, на, с*; редко употребляемые детьми предлоги – *над, между, через, до*. Дети практически не пользуются предлогами – *под, перед, около, о*.

5-6 лет – высказывания ребенка прослеживается понимание взаимосвязи лексического значения и грамматической формы (под *стом*, на *столе*, около *стола* и т.д.). Ребенок свободно общается не только при помощи грамматически правильных предложно-падежных конструкций, но и усваивает редко употребляемые сложные предлоги: не только, но и..., благодаря, с помощью и т.д.

Таким образом, проведенный анализ литературы позволил определить, что предложно-падежная конструкция – это единый функциональный комплекс предлога и падежа. Предложные конструкции выражают разнообразные значения: место, время, способ действия, причину, цель, отношение к предметам. Обозначенные конструкции позволяют осуществить сложное взаимодействие лексического и грамматического содержания, поскольку в русском языке в выражении определенного грамматического значения участвует как предлог, так и форма падежа. Кроме того, специфика функционирования предложно-падежных конструкций 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. Как результат – в языкознании при рассмотрении грамматического строя речи особое внимание уделяется значениям (типам употребления) предложно-падежных конструкций как морфолого-синтаксического единства. Рассмотрение предложно-падежных конструкций как ключевого компонента грамматического строя речи позволяет открывать новые закономерности в строении и функционировании русского языка, познавать важные тенденции языкового развития.

Таким образом к концу дошкольного периода – на начало школьного возраста, овладевая грамматически правильно оформленной фразовой речью,

усваивают основные предложно-падежные конструкции. На этапе младшего школьного возраста осуществляется усвоение более сложных предложно-падежных конструкций, дифференцирование падежных окончаний одушевленных и неодушевленных существительных, расширяются представления об употреблении несклоняемых существительных, согласовании в падеже и числе прилагательных и существительных с предлогом, местоимений с предлогом и т.д.,

Учащиеся начальных классов усваивают близость синтаксических функций предлогов и падежных окончаний, практикуются в умении понимать зависимость падежной формы от предлога и другого слова. Знание и правильное употребление предложно-падежных конструкций в младшем школьном возрасте тесно связано с грамотным построением словосочетаний и предложений, что, в свою очередь, составляет основу связной речи. В процессе усвоения предложно-падежных конструкций у школьников формируется навык правописания предлогов (раздельное написание предлогов со следующим словом, графически правильное их начертание), усваивается роль предлогов в предложении.

Таким образом, онтогенез предложно-падежных конструкций позволяет проследить поэтапность в их усвоении, разнообразие и усложнение. Онтогенез предложно-падежных конструкций выступает ключевым компонентом онтогенеза грамматического строя речи, основа которого закладывается в дошкольном возрасте и совершенствуется и развивается в младшем школьном. Онтогенез предложно-падежных конструкций предполагает усвоение сложной системы грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи. Онтогенез предложно-падежных конструкций непосредственно связан как с общими закономерностями развития речи ребенка, так и с развитием психических процессов в комплексе.

1.2 Особенности овладения грамматическими конструкциями в младшем школьном возрасте при задержке психического развития

Особенности овладения грамматическими конструкциями в младшем школьном возрасте непосредственно при задержке психического развития непосредственно связаны с обозначенным диагнозом. На проявление речевых нарушений у детей с задержкой психического развития указывают исследователи Е. Ф. Архипова, Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько, И. А. Смирнова и др., что, по утверждению исследователей, с одной стороны, обусловлено недоразвитием либо более поздним формированием мозговых систем, с другой — ограничением социальных контактов. Дети с задержкой психического развития, по утверждению ряда авторов (Н.Ю. Борякова, С. В. Зорина, Р.И. Лалаева, Г.Н. Рахмакова, С.Г. Шевченко и др.), не достигают к началу школьных занятий необходимой сформированности уровня психологической и речевой готовности, в том числе и достаточной степени усвоения грамматического строя речи. Как указывает С.В. Зорина, в большинстве случаев нарушения речевого развития при задержке психического развития носят системный характер, входят в структуру дефекта и объясняются комплексом патологических факторов (наличия неврологической симптоматики, клинической картины ЗПР, характером этиологии, психологических особенностей и др.).

Г.Н. Меженцева и Ю.И. Яковлева подчеркивают, что особенность психофизического развития детей с задержкой психического развития и их познавательной деятельности в большой степени влияют на процесс освоения речью и выявляют особенности их речевого развития: речевая пассивность, ограниченность словаря, скудность грамматических конструкций, трудности при развернутом связном высказывании. Соответственно, можно говорить о ЗПР, осложнённой речевой патологией. Задержка психического развития преимущественно сопровождается недоразвитием речи, моторики,

познавательной и эмоционально-волевой сферы, что проявляется не только в отставании от нормы, но и в полном их своеобразии.

Для детей с задержкой психического развития присуще недоразвитие отдельных звеньев структуры интеллекта, например: памяти и внимания; нарушена способность к конструктивному мышлению из-за недостатка пространственных представлений – дискалькулия; речевые нарушения – недоразвитие речевой функциональной системы (страдает вербализация понимания, то есть так называемый вербальный интеллект).

Е. Л. Инденбаум подчеркивает, что у детей с задержкой психического развития особенно прослеживается нарушение нормального развития психических, высших познавательных, процессов (активного восприятия, произвольной памяти, словесно-логического мышления, речи и др.). Исследователь Безруких М.М. указывает, что у младших школьников с обозначенным диагнозом диагностируют: низкий уровень познавательной активности; отставание в развитии мыслительной деятельности; незрелость мотивации к учебной деятельности; снижение работоспособности; ограниченные знания и представления об окружающей среде; отставание в речевом развитии; нарушения эмоционально-волевой сферы; слабую память; недостаточный уровень внимания. У детей обозначенной категории, как подчеркивает Исаев Д.Н., замедленность темпа восприятий сочетается со значительным сужением объема материала, который воспринимается.

Марценковская Т.Д. в своих исследованиях выделяет незрелость личности данной категории детей, что прежде всего обусловлено особенностями развития их интеллекта и потребностей, находит проявление в ряде особенностей эмоциональной сферы детей рассматриваемой категории, прослеживается и недостаточный интерес у них к окружающему, в том числе к установлению в нем соответствующих взаимосвязей.

Также, как указывают Е.А. Стребелева и А.А. Катаева, недоразвитие учебной и игровой деятельности у младших школьников с задержкой

психического развития обусловлено низким уровнем познавательной активности, запаздыванием в сроках овладения речью, ситуативно-деловым и эмоциональным общением, двигательными функциями, предметными действиями. Многие из них, начиная осознавать свой недостаток, испытывают ряд проблем речевого характера, становятся нерешительными, замкнутыми, стеснительными и даже агрессивными в общении с другими.

В исследованиях Т. А. Власовой, М. В. Ипполитовой, И. И. Панченко и др. акцентируется внимание на том, что у детей обозначенной категории имеют стойкий характер и сохраняются в школьном возрасте нарушения коммуникативной сферы: прослеживается несформированность форм и мотивов общения, низкая коммуникативная активность, недостаточность вербальных и невербальных средств коммуникации.

С.В. Зорина отмечает, что как характер нарушений речевого развития у детей обозначенной категории может быть самым разным, так и соотношение нарушений отдельных компонентов языковой системы.

Речь у младших школьников с задержкой психического развития недостаточно развита: нередко нарушена как звуковая сторона речи, так и понятийная, включающая нарушения лексического запаса слов и грамматического строя; словарь ограничен рамками обиходно-бытовой тематики, качественно не полноценен; дети используют и понимают более простые средства невербального общения, что обуславливает специфику развития у них грамматического строя в целом и предложно-падежных конструкций в частности.

Л.А. Брюховских, рассматривая в теоретическом и практическом аспектах особенности развития предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития, подчеркивает, что понимание и употребление предложных конструкций требует сложной аналитико-синтетической деятельности, сохранности пространственных и квазипространственных представлений, способности одновременно схватывать

информацию, включать кратковременную и долговременную память. Также на основе результатов соответствующей диагностики исследователь указывает на характерные ошибки в осмыслении и употреблении предложных конструкций младшими школьниками с ЗПР. Л.А. Брюховских отмечает, что различение понятий «над», «под» доступна только одной третьей части испытуемых. Исполняя инструкцию: «Покажи треугольник под прямоугольником», они указывали фигуры, в той последовательности, в которой слышали. Критический уровень осмысления предложных конструкций с пространственным значением обусловлен неуточненным лексическим значением пространственных предлогов, высокой степенью их абстрагирования, невозможностью использовать семантические, чувственные опоры, наличием обратимости конструкций, несформированностью пространственных и квазипространственных представлений. Лишь 4% детей смогли без посторонней помощи и без ошибок декодировать данный тип конструкций. Осмысление пространственных отношений, показанных предложно-падежными конструкциями связанных со значением места, было неполным у 97 % учащихся.

Отмечаются трудности в установлении и обозначении пространственных отношений, которые прослеживаются у младших школьников с задержкой психического развития, обусловлены как недостаточной обобщенностью пространственных представлений у них, так и ограничением вербальных средств: многие школьники обозначенной категории не способны адекватно употреблять пространственную терминологию – многие понятия и термины смешивают, заменяют близкими по смыслу словами.

Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская указывают, что наиболее явными ошибками в использовании предложно-падежных конструкций младшими школьниками с задержкой психического развития можно обозначить следующие:

- пропуск предлога при верном употреблении окончания: мячик крыше (мячик на крыше); одежда шкафу (одежда в шкафу);
- верное использование простых предлогов при неверном выражении падежных окончаний (продукты лежит в холодильник);
- замена нужного предлога иным, при этом окончание не соответствует употребляемому предлогу: кораблик плывёт под воде;
- замещение нужного предлога гласными звуками (чаще всего [а], [и], [у]) при верном флексивном оформлении предложной конструкции: а куста (из-за куста);
- замена одной предложно-падежной конструкции другой, верно оформленной, но с другим значением: на асфальте (взяла с асфальта). При этом заметно смещение значений места и направления движения;
- неусвоение разницы между антонимичными предлогами (под дверью, над дверью)

Н.П. Рудакова указывает на причину в затруднении усвоения предложно-падежных конструкций, которая связана с пространственным и оптико-пространственным фактором. Выраженность этих нарушений значительно усиливается, если несформированность пространственного анализа и синтеза сочетается с недостатками зрительно-моторной координации.

Анализ выявленных оптико-пространственных функций у детей с задержкой психического развития (при ориентировке в собственном теле, в окружающем пространстве относительно себя и других предметов), а также конструктивного праксиса показывает, что наибольшие трудности у них выявляются в определении пространственных отношений с помощью предлогов «над», «около», «за», «под». При этом дети могут понимать значения простых наречий «вверх – вниз», «назад – вперед», «спереди – сзади», «вверху – внизу» и др., а трудности у них нередко вызывают наречия «внутри – снаружи», «вдоль – поперек» (21).

С.В. Зорина, Р.И. Лалаева, В.В. Морозова Н.В. Серебрякова, Р.Д. Триггер и др., на основании результатов теоретических и практических исследований, указывают, что дети с задержкой психического развития нередко не усваивают в достаточной степени синтаксического значения падежа: «бежит лестница» (бежит по лестнице), «ножка стульчику» (ножка стульчика) и т.п.. Также нередко младшие школьники с задержкой психического развития упрощают 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.

Таким образом, особенность овладения грамматическим строем речи младшими школьниками с ЗПР в целом и формирования предложно-падежных конструкций в частности выражается в более медленном темпе понимания обозначенных конструкций, в дисгармонии формирования морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. У детей с задержкой психического развития обнаруживаются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. Соответственно, можно отметить взаимосвязь несформированности основных познавательных процессов, нарушенного развития и недостаточным уровнем развития предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития, что обуславливает необходимость целенаправленной и последовательной работы над формированием грамматических навыков и умений у обозначенной категории школьников.

1.3 Практические подходы к организации логопедической работы по развитию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития

Работа по формированию и развитию у младших школьников с задержкой психического развития грамматических умений осуществляется с учетом программного материала по русскому языку. Вся работа в обозначенном направлении проводится с учетом основных общедидактических принципов, принципа опережающего развития устной речи по отношению к письменной, с учетом психологических особенностей детей младшего школьного возраста и индивидуального уровня психического развития каждого ребенка обозначенной категории.

На всех этапах предпочтение должно отдаваться практическому и наглядному методам, игровым приемам. Современное состояние учения о задержке психического развития и повседневный опыт дают основания утверждать, что необучаемых детей нет, но возможности к обучению у них разные. Учитывая, что биологический возраст детей с задержкой психического развития не совпадает с их психическим возрастом, ведущая роль в обучении таких учащихся принадлежит игровым методам и приемам, что помогает детям преодолеть трудности в обучении и воспитании.

Развивающий педагогический потенциал включения в коррекционно-развивающую работу с младшими школьниками с задержкой психического развития игровых форм работы, методов и приемов обусловлен их комплексной направленностью (14): соответствие возрастным особенностям младшего школьного возраста, учет особенностей психического развития обозначенной категории учащихся; возможность установления контакта со сверстниками и взрослыми в ходе игрового взаимодействия; формирование положительных взаимоотношений между детьми; решение проблемных ситуаций, умение

находить компромиссы, подчинять собственные интересы партнерам по игре и т.д.

Особенности использования игр и специальных упражнений для целенаправленного формирования и развития грамматических навыков и умений младших школьников с задержкой психического развития определяется тем, что они могут использоваться как самостоятельно при организации игровой деятельности обозначенной категории учащихся, так и выступают продуктивными формами учебной деятельности как компоненты учебных занятий, коррекционно-развивающих индивидуальных и групповых занятий. При исполнении игровых приёмов, развивающие, обучающие и воспитательные задачи ставятся перед обучающимися в игровой форме. Так в образовательное занятие вводится элемент соревнования, когда правильное выполнение дидактического упражнения связывается с игровым результатом.

Соответственно, включение игровых методов и приемов, игровых технологий в работу по развитию предложно-падежных конструкций у обозначенной категории школьников представляется наиболее продуктивным: коррекционно-развивающая работа логопедической посредством игры позволяет в игровой форме мотивировать учащихся к общению, при этом отрабатывать умение подбирать и использовать необходимые предложно-падежные конструкции при взаимодействии в различных игровых ситуациях (33).

А.Н. Корнев при организации работы по развитию предложно-падежных конструкций указывает на необходимость профилактики дисграфий, что предполагает проведение следующих мероприятий:

- 1) своевременное обнаружения детей «группы риска» (в лучшем случае еще до обучения в школе) и проведение с этими детьми коррекционно-профилактической работы;

- 2) формирование функционального базиса письма, а именно:

– развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой (стимуляция осознания звуковой стороны речи, стимуляции слухового внимания, совершенствование фонематического восприятия и воспитание правильных фонематических представлений, формирование навыков фонематического анализа и синтеза);

– развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления (отработка ориентировочной фазы при выполнении перцептивных и конструктивных заданий; совершенствование оперирования сенсорными эталонами и овладение соответствующими словесными понятиями; развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов; формирование навыков схематичного изображения пространственных представлений);

– формирование изобразительно-графических способностей (штриховка, обводка, срисовывание геометрических фигур, дорисовывание незаконченных рисунков и рисунков с недостающими деталями, письмо букв и слов по шаблонам и др.);

– развитие сукцессивных способностей (упражнения, развивающие способность к анализу, запоминанию и воспроизведению временной последовательности явлений);

– развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания (в логопедической работе используются упражнения, адресованные и к слуховой, и к зрительной модальностям; делается акцент на формирование произвольной регуляции внимания).

Программно-методическое обеспечение организации работы по развитию предложно-падежных конструкций и коррекции нарушений при их употреблении младшими школьниками с задержкой психического развития в устной и письменной речи опирается на основные принципы обучения: доступность, комплексность, системность, систематичность и

последовательность, онтогенетический принцип развития речевой системы, индивидуальный подход.

Учитывая схожесть нарушений при употреблении предложно-падежных конструкций младшими школьниками с задержкой психического развития и старшими дошкольниками с общим нарушением речи, работа по формированию навыков использования предложно-падежных конструкций может иметь общие направления. Так, например, О.Г. Мишарина в статье «Формирование предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста» предлагает в коррекционной работе придерживаться направлений, которые оптимально могут быть включены и в работу с младшими школьниками с задержкой психического развития:

- формирование четких лексических значений пространственных предлогов у детей.
- формирование грамматических и фонематических обобщений;
- дифференциация предлогов в устной речи детей;
- развитие языкового анализа предложения.

Автор публикации акцентирует внимание на том, что работа по развитию предложно-падежных конструкций, в том числе и формирование умений употреблять правильно предлоги, должна проводиться поэтапно, на материале несложных фраз и словосочетаний. При этом необходимо как доступно, с использованием наглядности объяснить детям, для чего нужны предлоги, так и ориентировать подбор конкретных заданий на усвоение детьми смыслового значения каждого предлога, что в дальнейшем позволит правильно употреблять их в речи. Также О.Г. Мишарина указывает, что упражнения в последовательном употреблении предлогов с противоположным значением оптимизирует усвоение значений предлогов детьми.

Г.Н. Рахмакова в публикации «Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития» указывает, что

в работе по развитию предложно-падежных конструкций у учащихся обозначенной категории следует тщательное внимание уделять направляющей помощи специалиста: простых инструкций, многообразной наглядности, разбора допущенных в ходе выполнения упражнений ошибок с целью недопущения их в дальнейшем, создания эмоционально-положительного фона совместной деятельности. Исходя из психологических особенностей данной категории детей, по утверждению автора, важным моментом в логопедической работе с ними выступает мотивационный фактор – вызывание и поддержание интереса к выполнению предлагаемых упражнений, что, в свою очередь, создает положительный эмоциональный фон деятельности и повышает эффективность коррекционного воздействия.

Бурачевская О. В., Бурачевская Т. В. в статье «Сочетание традиционных и инновационных приемов и методов в коррекционно-развивающей работе по формированию предложно-падежных конструкций» обращают внимание на том, что логопедическая работа по развитию предложно-падежных конструкций опирается на формирование у детей представлений о лексическом и синтаксическом значении предлога как средстве выражения связи между словами в высказывании. Эта фаза предусматривает овладение детьми грамматических закономерностей языка как основы формирования практических способов действия с речевым материалом. Так, авторы указывают на активное применение разнообразных традиционных и новых приемов и методов, сконцентрированных на понимание грамматического значения предлогов и падежных форм.

Для закрепления умений формировать и использовать предложно-падежные конструкции и развития речемыслительных операций используется группировка предлогов по подобию и противоположности лексического значения, при этом проводится работа по расширению синонимических и антонимических отношений предлогов, развитию самостоятельных

высказываний обучающихся с пространственными предложно-падежными конструкциями.

Важный смысл в работе по формированию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития выполняют задания по закреплению синтаксической роли предлогов, которые необходимо выбирать с учетом понимания обучающимися обозначенной категории соответствия падежа и значений предлога, близости в языке синтаксических функций падежных окончаний и предлогов. Для этого используются разные средства наглядности с помощью которых на конкретных примерах младшие школьники с ЗПР учатся противопоставлять разные формы одного и того же слова, сопоставлять и сравнивать начальную и косвенную формы слова. Применение таких упражнений направлено на развитие навыка употребления в самостоятельной речи грамматических конструкций и рассчитывает на включение их в игровую форму.

О.Л. Зуева в методической разработке «Система работы с детьми с ЗПР по формированию предложно-падежных конструкций» указывает, что при организации соответствующей работы целесообразно, наряду с основными словесными методами, такими как беседа, объяснение, вопрос, сравнение слов, широко применять основанные на использовании художественного слова речевые упражнения. Автор предлагает как комплексы стихотворений, в которых часто встречается тот или иной предлог; такие и которые направлены на формирование навыка правильного употребления предлогов – антонимов. При этом автор показывает возможности использования словесных методов обучения в тесной взаимосвязи с наглядными, например, когда стихотворения о предлогах подкрепляются соответствующими иллюстрациями или на занятиях используются различные схемы предлогов. Особую значимость для развития предложно-падежных конструкций у детей с задержкой психического развития, по утверждению автора методического пособия, играют практические методы обучения. О.Л.

Зуева показывает возможности использования разнообразных дидактических пособий, сенсорных панно, коврографов, которые позволяют детям лучше усвоить пространственные отношения между предметами с помощью предлогов.

И. А. Гордеева в статье «Интерактивные развивающие игры с использованием информационно-коммуникативных технологий в работе логопеда» также акцентирует внимание на том, что потребность в игре младших школьников необходимо направлять на решение конкретных учебно-воспитательных задач. Автор указывает, что дидактические интерактивные игры для детей, имеющих нарушения речи, должны быть продуманы, подготовлены и обязательно адаптированы педагогом к особенностям и уровню развития каждого ребенка, иначе они будут утомительными для них недоступны для понимания и усвоения. Автор статьи подчеркивает, что результативность дидактических интерактивных игр, в том числе и направленных на развитие предложно-падежных конструкций у младших школьников, зависит от систематического их использования в коррекционно-логопедической работе, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями.

Соответственно, анализ представленных исследований указывает на то, что логопедическая работа по развитию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития должна реализовываться с учетом нарушенных операций грамматического структурирования высказывания, должна быть направлена на преодоление нарушений как в экспрессивной, так и в импрессивной речи и осуществляться во взаимосвязи с другими направлениями логопедической работы по развитию речи у детей обозначенной категории и с развитием пространственной ориентировки учащихся. Также нужно последовательно усложнять работу по развитию грамматического строя речи младших школьников с задержкой психического развития в целом, использовать различные методы и приемы по

формированию умений образовывать и изменять слова, в том числе используя различные предлоги. Организация работы опирается на использование игровых методов и приемов, в том числе в интерактивной форме.

Выводы по первой главе:

Анализ специальной литературы позволил сделать следующие выводы: предложно-падежная конструкция – это единый функциональный комплекс предлога и падежа. Предложные конструкции выражают разнообразные значения: место, время, способ действия, причину, цель, отношение к предметам. Обозначенные конструкции позволяют осуществить сложное взаимодействие лексического и грамматического содержания, поскольку в русском языке в выражении определенного грамматического значения участвует как предлог, так и форма падежа.

Речь у младших школьников с задержкой психического развития недостаточно развита: нередко нарушена как звуковая сторона речи, так и понятийная, включающая нарушения лексического запаса слов и грамматического строя; словарь ограничен рамками обиходно-бытовой тематики, качественно не полноценен; дети используют и понимают более простые средства невербального общения, что обуславливает специфику развития у них грамматического строя в целом и предложно-падежных конструкций в частности.

Для формирования предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития существуют разнообразные методы, приёмы, которые имеют свою специфику и особенности применения, в зависимости от уровня развития когнитивных процессов у конкретного ребёнка. Особую значимость для развития предложно-падежных конструкций у детей с задержкой психического развития играют практические методы обучения, с использованием разнообразных

дидактических пособий, сенсорных панно, коврографов, которые позволяют детям лучше усвоить пространственные отношения между предметами с помощью предлогов.

Также, полученный анализ научной литературы указывает на то, что современное образование постоянно находится в поиске наиболее эффективных методов, приёмов и средств, направленных на формирование предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и методы исследования предположно-падежных конструкций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

После анализа теоретической и методической литературы по вопросам развития предположно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития нами проведено экспериментальное изучение с целью выявления особенностей развития предположно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать задания, направленные на исследование предположно-падежных конструкций.
2. Провести экспериментальную работу по выявлению особенностей предположно-падежных конструкций младших школьников с задержкой психического развития.
3. Составить качественный и количественный анализ результатов эксперимента.

Обследование сформированности предположно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития проведено на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №50» и МБОУ ЦО № 15 г. Белгорода. Исследованием было охвачено 10 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (средний возраст – 9 лет). Список детей, участвующих в исследовании, представлен в приложении 1.

Обследование сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития было проведено посредством диагностических заданий, основу которых составила методика, разработанная В.А. Ковшиковым (27).

Для более объективной картины сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития данная методика изменена: добавлены задания по падежам и изменены критерии оценки. Предлагаемая методика включает в себя пять заданий по падежам, каждое из которых содержит по 2 задания (без предлога и с предлогом) и проводится в форме дидактической игры: «Продолжи предложение...»:

Задание №1. «Изменение существительных в винительном падеже»

Цель: выявить способность словоизменения существительных в винительном падеже (без предлога и с предлогами (в, за)).

Материал исследования: вопросы и картинки: жук, петух, дом, стол, колесо, молоко, коза, трава, стакан, шкаф, кольцо, ёлка, машина, диван, дерево, куст.

Без предлога

-Мальчик поймал.....жука

-Мальчик везёт.....петуха

-Мальчик строит.....дом

-Мальчик ремонтирует.....стол

Мальчик катит.....колесо

-Кошка пьёт.....молоко

-Девочка кормит.....козу

-Корова ест.....траву

С предлогом

-Девочка наливает чай.....в стакан

-Мальчик вешает пальто.....в шкаф

-Собака прыгает.....в кольцо

-Мяч попал.....в машину

-Мяч упал.....за ёлку

-Кот спрятался.....за дерево

-Мяч закатился.....за диван

-Пчела улетела.....за куст

Инструкция: логопед предлагает ребёнку продолжить предложение. Будем вместе смотреть картинки и вместе отгадывать, что на них нарисовано. Я начну говорить, а ты закончишь. Вот картинка («На этой картине нет.....»). Я скажу: «На этой картине нет...», а ты скажешь: «стола». Давай попробуем.

Для проверки понимания задания предлагаются еще 2-3 картинки. К испытанию можно приступать только тогда, когда есть полная уверенность в том, что ребенок понял задание.

Задание №2. «Изменение существительных в родительном падеже»

Цель: выявить способность словоизменения существительных в родительном падеже (без предлога и с предлогами (у, из)).

Материал исследования: вопросы и картинки: стол, жук, утюг, сапог, лиса, пила, окно, колесо, слон, петух, пальто, ваза, машина, конура ,дом.

Без предлога

-На этой картине нет.....стола

-На этой картине нет.....жука

-На этой картине нет.....утюга

-На этой картине нет.....сапога

-На этой картине нет.....лисы

-На этой картине нет.....пилы

-На этой картине нет.....окна

-На этой картине нет.....колеса

С предлогом

-Хобот.....у слона

- Красивый хвост.....у петуха
- Большой хвост.....у лисы
- Синий цвет.....у пальто
- Ваза сделана.....из стекла
- Собака вылезла.....из конуры
- Мальчик вышел.....из дома
- Мальчик вышел.....из машины

Инструкция: логопед предлагает ребёнку продолжить предложение. Будем вместе смотреть картинки и вместе отгадывать, что на них нарисовано. Я начну говорить, а ты закончишь. Вот картинка («На этой картине нет.....»). Я скажу: «На этой картине нет...», а ты скажешь: «стола». Давай попробуем.

Для проверки понимания задания предлагаются еще 2-3 картинки. К испытанию можно приступать только тогда, когда есть полная уверенность в том, что ребенок понял задание.

Задание №3. «Изменение существительных в дательном падеже»

Цель: выявить способность словоизменения существительных в дательном падеже (без предлога и с предлогами (к, по)).

Материал исследования: вопросы и картинки: петух, щенок, слон, коза, свинья, корова, колесо, молоко, врач, лиса, гнездо, ковёр, вода, мост, куст.

Без предлога

- Девочка даёт крупу.....петуху
- Мальчик даёт молоко.....щенку
- Дядя даёт булку.....слону
- Девочка даёт траву.....козе
- Тётя даёт пить.....свинье
- Дядя даёт корм..... корове
- Дядя удивляется.....колесу
- Тётя удивляется.....молоку

С предлогом

- Дети пришли.....к врачу
- Собака идёт.....к лисе
- Птица летит.....к гнезду
- Дядя подходит.....к колесу
- Собака бежит.....по ковру
- Пароход плывёт.....по воде
- Мальчик едет.....по мосту
- Птица прыгает.....по кусту

Инструкция: логопед предлагает ребёнку продолжить предложение. Будем вместе смотреть картинки и вместе отгадывать, что на них нарисовано. Я начну говорить, а ты закончишь. Вот картинка («Девочка даёт крупу.....»). Я скажу: «Девочка даёт крупу...», а ты скажешь: «петуху». Давай попробуем.

Для проверки понимания задания предлагаются еще 2-3 картинки. К испытанию можно приступать только тогда, когда есть полная уверенность в том, что ребенок понял задание.

Задание №4. «Изменение существительных в творительном падеже»

Цель: выявить способность словоизменения существительных в творительном падеже (без предлога и с предлогами (с, под)).

Цель: выявить способность словоизменения существительных в творительном падеже (без предлога и с предлогами (с, под)).

Материал исследования: вопросы и картинки: ключ, утюг, язык, пила, вода, нога, хвост, рука, петух, бабушка, молоко, коза, стол, дверь, куст, дерево.

Без предлога

- Замок открываем.....ключом
- Девочка гладит платье.....утюгом
- Собака лижет лапу.....языком
- Дрова пилят.....пилой
- Цветы поливают.....водой
- Мальчик ударил мяч.....ногой

- Собака виляет.....хвостом
- Мальчик держит ложку.....рукой
- С предлогом
- Курица гуляет.....с петухом
- Внучка гуляет.....с бабушкой
- Чай пьют.....с молоком
- Девочка гуляет.....с козой
- Мальчик сидит.....под столом
- Собака лежит.....под дверью
- Заяц живёт.....под кустом
- Гриб растёт.....под деревом

Инструкция: логопед предлагает ребёнку продолжить предложение. Будем вместе смотреть картинки и вместе отгадывать, что на них нарисовано. Я начну говорить, а ты закончишь. Вот картинка («Замок открывается.....»). Я скажу: «Замок открывается...», а ты скажешь: «ключом». Давай попробуем.

Для проверки понимания задания предлагаются еще 2-3 картинки. К испытанию можно приступать только тогда, когда есть полная уверенность в том, что ребенок понял задание.

Задание №5. «Изменение существительных в предложном падеже»

Цель: выявить способность словоизменения существительных в предложном падеже (с предлогами (на, о)).

Материал исследования: вопросы и картинки: слон, стол, потолок, голова, рука, плита, бревно, ковер, окно, колесо, молоко, пальто, метро, кино, луна, дупло, жук, метро.

- С предлогом (на)
- Часы.....на руке
- Чайник стоит.....на плите
- Дядя сидит.....на бревне
- Мальчик сидит.....на ковре

-Мальчик катается.....на слоне

-Кубик лежит.....на столе

-Шапка.....на голове

-Люстра висит.....на потолке

С предлогом (о)

-Дядя думает.....о колесе

-Тётя думает.....об окне

-Тётя думает.....о метро

-Мама думает.....о пальто

-Дядя думает.....о молоке

-Тётя думает.....о жуке

-Мальчик думает.....о Луне

-Сова думает.....о дупле

Процедура и инструкция: логопед предлагает ребёнку продолжить предложение. Будем вместе смотреть картинки и вместе отгадывать, что на них нарисовано. Я начну говорить, а ты закончишь. Вот картинка («Мальчик катается.....»). Я скажу: «Мальчик катается...», а ты скажешь: «на слоне». Давай попробуем. Для проверки понимания задания предлагаются еще 2-3 картинки. К испытанию можно приступать только тогда, когда есть полная уверенность в том, что ребенок понял задание.

Критерии оценки выполнения заданий:

3 балла – задание выполнено полностью и самостоятельно

2 балла – задание выполнено с незначительными нарушениями (окончание звучит неясно; ребенок сам исправляет ошибку; перенос ударения с окончания на основу; изменения окончаний вследствие фонетических нарушений (косноязычия), если окончания звучат ясно и по существу соответствуют должным окончаниям) либо при незначительной помощи логопеда (помощь в постановке вопроса, уточнение окончания)

1 балл - задание выполнено со значительными нарушениями (окончание одного падежа заменяется окончанием другого; употребляется окончание, не существующее в парадигме падежных окончаний существительных; окончание отсутствует) и/либо при помощи логопеда (вопрос поставлен логопедом, предложены дополнительно аналогичные варианты предложно-падежных конструкций).

0 балла – отказ от выполнения задания или полностью неправильное выполнение.

Методика проведения обследования предполагала, что учащиеся обследуются индивидуально. Задания методики предъявлялись учащимся в ходе диагностики в определенной последовательности; речевая инструкция сопровождалась предъявлением иллюстративного материала. К выполнению задания учащийся приступал только после того, когда инструкция им осмыслена.

Максимальное количество баллов за выполнение всех заданий – 240 (48×5).

В соответствии с набранными баллами определены уровни сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития: высокий уровень – 161-240 баллов; средний уровень – 81-160 баллов; низкий уровень – менее 80 баллов.

Следовательно, результаты, полученные в процессе диагностики подвергались уровневому и балловому анализу. Балльный заключался в подсчете количества баллов за верные ответы обследуемого и их сравнение. Уровневый анализ заключался в распределении школьников по уровням сформированности предложно-падежных конструкций и предполагал проведение процентного анализа.

2.2 Результаты диагностики сформированности предложно-падежных конструкций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Проанализировав результаты, мы определили уровень развития выделенных нами предложно-падежных конструкций у младших дошкольников с задержкой психического развития.

После выполнения первого задания, получили следующие результаты – 50% детей получили низкий уровень выполнения задания, 50% средний и ни один высокий. Во второй части задания, чаще всего с предлогом «за» возникали проблемы, вместо него использовали предлоги «около», «возле», «под», «рядом». Результаты в баллах показаны в табл. 2.1.

Таблица 2.1

Результаты обследования первого задания

№	Имя ребёнка	Без предлога	С предлогом	Баллы
1	Илья П.	6	3	9
2	Кирилл Б.	6	5	11
3	Катерина Г.	15	10	25
4	Станислав Д.	8	7	15
5	Богдана Д.	11	10	21
6	Денис К.	7	5	12
7	Дарина Ж.	14	10	24
8	Лев К.	10	8	18
9	Андрей Ю.	5	4	9
10	Захар С.	9	7	16

Со вторым заданием дети справились намного хуже: 80% детей получили низкий уровень выполнения задания, 20% средний и ни один высокий. Не смотря на однотипность предложений, возникали проблемы с образованием подходящего окончания (Илья П.: «На этой картинке нет утюг»). Были ошибки с постановкой правильного ударения (Станислав Д. «Мальчик вышел из дома»). Результаты в баллах показаны в табл. 2.2.

Таблица 2.2

Результаты обследования второго задания

№	Имя ребёнка	Без предлога	С предлогом	Баллы
1	Илья П.	4	3	7
2	Кирилл Б.	5	3	8
3	Катерина Г.	11	9	20
4	Станислав Д.	7	4	11
5	Богдана Д.	11	7	18
6	Денис К..	5	5	10
7	Дарина Ж.	10	5	15
8	Лев К.	8	4	12
9	Андрей Ю.	3	4	7
10	Захар С.	5	7	12

Третье задание показало, что 80% детей получили низкий уровень, и только 20% средний. В основном, возникали проблемы с предлогом «по», его заменял предлог «на» (Захар С., Антон Ю.: «Собака бежит на ковре»), были случаи неудачи и с предлогом «к» у Дениса К.: «Собака идёт с лисой». Допускались ошибки с окончаниями у Кирилла Б.: «Мальчик едет на мосте», «Дядя удивляется колесо», «Тетя удивляется молоком». Результаты в баллах показаны в табл. 2.3.

Таблица 2.3

Результаты обследования третьего задания

№	Имя ребёнка	Без предлога	С предлогом	Баллы
1	Илья П.	3	4	7
2	Кирилл Б.	5	4	9
3	Катерина Г.	12	9	21
4	Станислав Д.	4	6	10
5	Богдана Д.	10	10	20
6	Денис К..	4	5	9
7	Дарина Ж.	3	6	9
8	Лев К.	6	7	13
9	Андрей Ю.	3	4	7
10	Захар С.	6	5	11

Четвертое задание в среднем балле набрало наилучший общий результат

(17,3 балла). 60% детей показали низкий уровень, и 40% средний. Наблюдались множественные ошибки с окончаниями. Допускались множественные ошибки с ударениями: преносили с окончания на основу слова (вОде, пИлками). Дети получившие средний уровень справлялись с заданием лучше, самостоятельно исправляя свои ошибки в окончаниях (пилами-пилой, хвосте-хвостом). Результаты в баллах показаны в табл. 2.4.

Таблица 2.4

Результаты обследования четвертого задания

№	Имя ребёнка	Без предлога	С предлогом	Баллы
1	Илья П.	8	4	12
2	Кирилл Б.	6	4	10
3	Катерина Г.	16	12	28
4	Станислав Д.	7	4	11
5	Богдана Д.	14	12	26
6	Денис К..	8	5	13
7	Дарина Ж.	13	12	25
8	Лев К.	14	11	25
9	Андрей Ю.	4	4	8
10	Захар С.	8	7	15

В пятом задании 60% детей показали низкий уровень, и 40% средний. Вместо предлога «на», употреблялись предлоги других падежей или вообще не использовали их (Андрей Ю.: «Часы ручные», «Чайник стоит над плитой», «Кубик лежит со столом», «Люстра висит с потолком»). У Дениса К. наблюдалось особо частое неправильное изменение окончания «Тётя думает о метре», «Сова думает о дупло», «Мама думает об пальте», «Шапка с головой». Результаты в баллах показаны в табл. 2.5.

Таблица 2.5

Результаты обследования пятого задания

№	Имя ребёнка	С предлогом «на»	С предлогом «о»	Баллы
1	Илья П.	7	3	10
2	Кирилл Б.	8	4	12
3	Катерина Г.	13	13	26

4	Станислав Д.	8	7	15
5	Богдана Д.	17	8	25
6	Денис К..	7	4	11
7	Дарина Ж.	17	10	27
8	Лев К.	13	10	23
9	Андрей Ю.	6	3	9
10	Захар С.	8	6	14

Общие результаты исследования отражены в табл. 2.6.

Таблица 2.6

Результаты обследования сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития

№	Имя ребёнка	Задания (максимальное количество за каждое – 48 баллов)					Общее количество баллов (максимальное количество - 240)	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Илья П.	9	7	7	12	10	45	низкий
2	Кирилл Б.	11	8	9	10	12	50	низкий
3	Катерина Г.	25	20	21	28	26	120	средний
4	Станислав Д.	15	11	10	11	15	65	низкий
5	Богдана Д.	21	18	20	26	25	110	средний
6	Денис К..	12	10	9	13	11	55	низкий
7	Дарина Ж.	24	15	9	25	27	100	средний
8	Лев К.	18	12	13	25	23	91	средний
9	Андрей Ю.	9	7	7	8	9	40	низкий
10	Захар С.	16	12	11	15	14	70	низкий
Средний балл		16	12	11,6	17,3	17,2	74,6	низкий

Анализ результатов проиллюстрирован диаграммой на рис. 2.1.

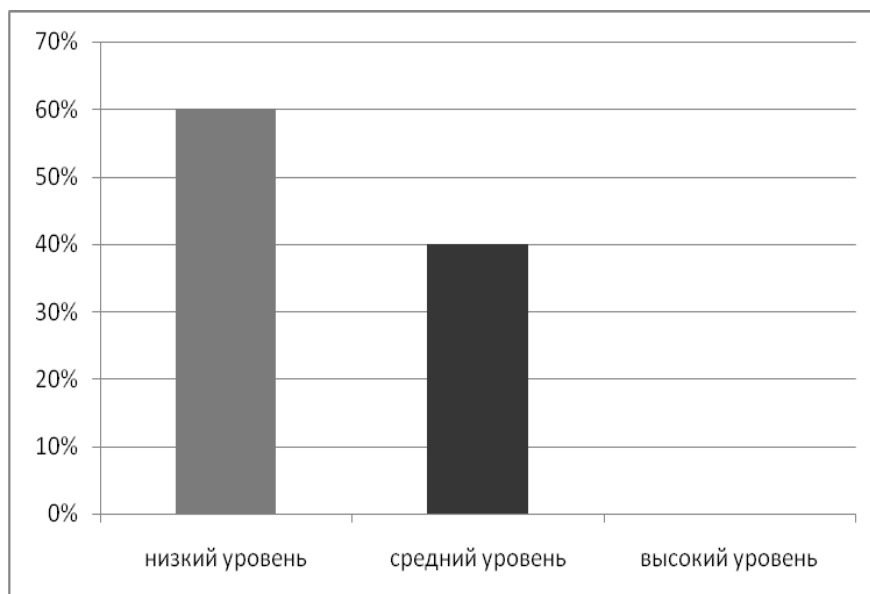


Рис. 2.1. Результаты обследования сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников задержкой психического развития

Анализ результатов проведенного обследования среди детей младшего школьного возраста с ЗПР (рис. 2.1) показывает, что высокий уровень сформированности предложно-падежных конструкций не выявлен у обследуемых детей, средний уровень определен у 4-х детей (40%); низкий уровень – у 6-и детей с ЗПР (60%), что в целом показывает на преобладание показателей низкого уровня сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников задержкой психического развития.

Качественный анализ выполнения заданий младшими школьниками с задержкой психического развития показал, что лучше учащиеся выполнили задания словоизменения существительных в предложном и творительном падежах (ср. балл 17,2 и 17,3 соответственно) (требовалась помощь, но школьники могли по аналогии далее выполнить задания). Больше трудностей возникло при выполнении заданий на словоизменения существительных в дательном падеже (ср. балл 11,6) и в родительном падеже (ср. балл 12). При этом при выполнении всех заданий учащимся легче было образовывать падежные формы без предлога, чем с предлогом. Но вместе с тем, все

предложно-падежные формы были образованы преимущественно с существенными нарушениями, многие предложения дети не смогли закончить соответствующей предложной формой даже после оказания помощи образовать слова.

Исследование сформированности предложно-падежных конструкций позволило выделить наиболее характерные для младших школьников с задержкой психического развития речевые ошибки в процессе словоизменения. К ним можно отнести: неправильное произношение несклоняемых существительных среднего рода, пропуски предлогов при этом окончание правильно применено, замена предлога внутри падежа или на предлог другого падежа более простого, употребление вместо окончаний единственного - множественного числа существительных, добавление предлога. Испытуемые стремились сохранить корневую основу без изменения в именительном падеже единственного числа. Большие сложности учащиеся испытывали не в подборе предлогов, а в использовании правильного окончания - флексии. Вместе с тем, даже правильно выбирая падеж (ставя правильно вопрос), учащиеся обозначенной категории неверно конструируют падежную форму, т.е. смешивают или заменяют отдельные окончания падежей. Во многих формах окончания существительных среднего рода в косвенных падежах совпадали с окончаниями форм мужского рода, а форма среднего рода именительного падежа единственного числа при безударной флексии совпадала в звуковом оформлении с подобной формой существительных женского рода. Приведенные ошибки указывают на трудности, которые испытывают младшие школьники с ЗПР при одномоментном различении двух элементов.

Младшему школьнику с задержкой психического развития трудно учесть следующие факторы: предлог, лексическую основу и падежное окончание. Такие операции не являются простыми даже для учащихся с нормальным развитием, а у детей с задержкой психического, нарушения проявляется значительно выразительней: т.е. предложно-падежные формы, которые в норме

усваиваются в старшем дошкольном возрасте, при задержке психического развития в младшем школьном возрасте только развиваются.

В целом учащиеся по результатам выполнения задания продемонстрировали низкие результаты сформированности предложно-падежных конструкций, на что указывает средний балл по обследуемым учащимся (74,6 балла), который соответствует показателю успешности 31% и низкому уровню в среднем по группе.

Качественный и количественный анализ результатов обследования сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития позволил определить, что у детей обозначенной категории необходимо преимущественно развивать предложно-падежные конструкции, а не корректировать, поскольку многим учащимся после неоднократно оказанной помощи удавалось выполнить частично задания. Соответственно, для развития предложно-падежных конструкций у младших школьников задержкой психического развития необходимо целенаправленное логопедическое воздействие.

2.3 Направления логопедической работы и методические рекомендации по формированию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития

На основе анализа изучения литературы и проведения практического исследования нами были определены направления логопедической работы, задачи, приёмы и подобраны дидактические игры и упражнения по формированию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития (табл. 2.7).

Таблица 2.7

Логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития

Направления работы	Задачи	Приёмы
Правильное употребление окончаний существительных с опорой на наглядный материал в винительном падеже.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие памяти; - развитие зрительного восприятия - расширение словарного запаса 	<p>Игровое упражнение «Я сажаю». Логопед предлагает детям «посадить» овощи, затем спрашивает каждого ребенка, что он делает.</p> <p>Игровое упражнение «Кто подберет больше слов?»</p> <p>Логопед предлагает детям назвать как можно больше слов, отвечая на вопросы. При этом можно использовать предметы или картинки.</p>
Закрепление формы винительного падежа, правильное употребление окончаний.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие памяти; - развитие зрительного восприятия - расширение словарного запаса 	<p>Игровое упражнение «Убираем урожай». Логопед объясняет детям, что овощи убирают по-разному. Затем показывает картинки овощей и просит детей ответить на вопрос: «Как убирают данный овощ?»</p>
Правильное употребление окончаний существительных и предлогов В, НА, ПОД при работе с предметными картинками.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие фонематического слуха 	<p>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. На этом этапе происходит ориентация на формальные признаки звукового образа предлога.</p>
Закрепление формы винительного падежа.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие зрительного восприятия 	<p>«Кто самый наблюдательный?». Логопед достает муляжи фруктов или их изображения, показывает на одну из них, говоря при этом начало фразы: «Я смотрю на...– дети добавляют – апельсин». Логопед может предложить ребенку стать ведущим.</p> <p>«Что куда?». Задание: все расставим по местам. Что куда поставим?</p>
Закрепление формы родительного падежа, правильное употребление	<ul style="list-style-type: none"> - развитие зрительного 	<p>«Придумай предложение»</p> <p>Составление предложений с заданным</p>

окончаний, соответственно падежу, и предлога ИЗ.	восприятие - развитие воображения	предлогом по двум опорным картинкам. Логопед предлагает ребенку внимательно посмотреть на картинки, соединенные стрелкой, и составить по ним предложение с “маленьким словом” (предлогом «из»). При составлении предложений полезно добиваться их вариативности.
Закрепление формы родительного падежа, правильное употребление окончаний существительных и предлога У.	- развитие общей и мелкой моторики - развитие воображения	Игровое упражнение «Послушный мяч»: дети перекидывают друг другу мяч, говоря: «Мяч у ..», называя имя, того, кому предназначается мяч. Работа с карточками. Раздаточный материал предметные картинки двух видов: персонажи и предметы. Необходимо выбрать по две-три карточки каждого вида и составить как можно больше вариантов предложений типа – «что у кого»
Правильное употребление окончаний существительных и предлогов НА,В,У,ПОД.	- развитие внимания - развитие ориентации в пространстве	Игровое упражнение «Прятки». Логопед заранее прячет игрушки в разных уголках комнаты, дети ищут и рассказывают, где они их нашли используя предлоги В, НА,У,ПОД. «Повесь картинку» На доске размещены схемы предлогов. Каждый ребенок берет свою картинку, составляет предложение, выделяет предлог и прикрепляет картинку к доске.
Закрепление пройденных форм винительного и родительного падежей, пройденных предлогов.	- развитие слухового внимания - развитие анализа предложения	Упражнение «Послушай и покажи» Детям раздаются карточки со схемами предлогов. Логопед говорит предложение, а ребенок показывает схему предлога.
Правильное употребление окончаний, соответствующего падежу, и предлогов НА, В, У, ПОД.	- развитие воображения - развитие внимания	Составление предложений с предлогами по картинке, соответствующей теме занятия.
Закрепление пройденных форм винительного и родительного падежей,	- развитие внимания - развитие мелкой	Выделение предлогов из стихотворных текстов. Работа с индивидуальным наглядным материалом.

пройденных предлогов.	моторики	Необходимо собрать картинку-пазл и рассказать, где что находится, используя пройденные предлоги.
-----------------------	----------	--

В индивидуальной и групповой работе с младшими школьниками с задержкой психического развития целесообразно использовать различные дидактические игры, содержащие задания и упражнения с наглядными опорами и работой с предметными картинками, направленные на формирование предложно-падежных конструкций. Для уточнения понимания словоизменительной формы в импрессивной речи рекомендуются такие задания, как: показать картинку, выбрать картинку, выполнить действия. Для закрепления в экспрессивной речи задания типа: рассказать, где находится предмет/объект на картине, назвать действия, выполняемые педагогом/логопедом с предметом, придумать предложение с опорой на проведенное действие или сюжетную картинку, составить предложение из слов в начальной форме.

Логопедическая работа над предложно-падежными конструкциями с младшими школьниками с задержкой психического развития 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*.

При проведении логопедической работы учитывается, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

1) винительный падеж с предлогами *в, на, за, под* со значением направления действия: кладет на тумбочку, кладет в тумбочку, кладет под тумбочку, кладет за тумбочку;

2) предложный падеж с предлогами *в, на* со значением местонахождения: стоит на тумбочке, лежит в тумбочке;

3) дательный падеж с предлогом по (значение местонахождения), с предлогом к (значение направления действия): идет по тротуару, подходит к магазину;

4) родительный падеж с предлогом у (значение местонахождения), с предлогами с, из (значение направления действия): взял с полки, взял из коробки;

5) творительный падеж с предлогами за, над, под, перед (значение местонахождения предмета), обозначающими часть пространства, в пределах которого совершается действие (лежит за домом, перед домом), а также с предлогом с со значением совместности: стоит с телефоном (5).

При проведении работы по формированию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития акцентируется внимание на том, что один и тот же предлог, употребляемый с разными предложно-падежными конструкциями, может иметь разные значения: значения направления действия, местонахождения предмета, место действия, часть пространства, в пределах которого совершается действие; предлог нас винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом — местонахождение.

Во время обучения изначально осуществляется работа над отдельным предлогом, и только после проводится дифференциация предлогов.

Работа ведется в три этапа: выделение пространственных отношений на основе анализа неречевой ситуации (I этап); уточнение предлога в импрессивной речи (II этап); употребление предлога в экспрессивной речи (III этап).

На начальном этапе работы акцентируется внимание на развитии у младших школьников пространственных представлений. Для этого используются такие упражнения как «Сделай, как я скажу» (понимание инструкций, содержащих предлоги пространственного значения), «Скажи, что делает Маша» (уточнение в речи пространственного положения предметов),

«Скажи, где лежит груша» (точное употребление предлогов пространственного значения в речи), «Положи апельсин, куда я скажу» (понимание речевой конструкции), «Где растут ягоды, а где грибы» (дифференциация противопоставленных по значению предлогов) и другие. При проведении данной работы учитывается онтогенетический принцип формирования пространственных представлений: пространственная ориентировка в онтогенезе осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и последующего словесного обозначения пространственных категорий. В работе над освоением пространства необходимо соблюдать строгую последовательность: освоение пространства собственного тела, определение пространственных направлений по отношению к себе, определение ориентации предметов по отношению друг к другу, пространственная ориентация на листе бумаги.

Важными приемами работы по развитию пространственных представлений являются: практическая деятельность с конкретными предметами; использование в развивающей работе дидактических игр; создание игровых учебных ситуаций; активное употребление младшими школьниками с ЗПР в своей речи предлогов и слов, отражающих пространственное положение предметов (например, когда один из участников занятия предлагает другим свой вариант задания); введение графической схемы пространственного расположения предметов. Также пространственные отношения отрабатываются и в упражнениях по звуковому и слоговому анализу слов, анализу состава предложения. При выполнении этих упражнений, ребенок осваивает и дифференцирует такие понятия как «начало» (в начале, первый, впереди), «конец» (в конце, последний), «в середине» (между, за ним, перед ним). Работа, направленная на формирование пространственных представлений предполагает комплексный подход, подразумевающий наличие взаимосвязи в работе между логопедом, педагогом-психологом, инструктором ЛФК, педагогом. Для решения задач данного этапа используются упражнения и игры, которые

проводятся как на логопедических занятиях, так и могут быть основой проведения на уроках, во время физкультурных минуток, во внеурочной деятельности.

На следующем этапе начинается непосредственное обучение употреблению предлогов пространственного значения в речи. Обучение детей построению предложно-падежных конструкций с каждым из предлогов может проходить по следующей схеме: уточнение пространственного значения предлога; предъявление графической схемы предлога; разнообразные упражнения, направленные на развитие умения употреблять данный предлог в речи с опорой на графическую схему предлога. Предъявляя детям графическую схему предлога, педагог помогает ее осознать. Для этого с детьми моделируется пространственная ситуация с помощью предметов, игрушек, соотносится каждая часть пиктограммы предлога с реальным предметом, действием, эти части наделяются обобщенным значением. Для освоения младшими школьниками с задержкой психического развития предложно-падежных конструкций с предлогами пространственного значения на этом этапе также проводятся разнообразные упражнения. При выполнении упражнений, кроме графических схем предлогов, используется наглядность: предметные и сюжетные картинки, реальные предметы, игрушки, фишки, моделирование ситуации с помощью игрушек и самих детей. Это позволяет учащимся обозначенной категории лучше и глубже осознать различного рода психологические отношения (семантические, логические, понятийные, причинные), связанные с порождением высказывания, вносит в процесс обучения положительную эмоциональную окраску, опирается на преобладание наглядно-образного мышления у учащихся с задержкой психического развития. Так, например, во время выполнения упражнений каждый раз внимание детей возвращается к графической схеме, что при одновременном действии (передвижение игрушки, перемещение картинки, ощупывание предмета) и проговаривании ситуации ведет к осознанию, более прочному освоению и

исключению ошибочного употребления предлогов. При таком подходе задействованы сразу несколько анализаторов и отделов мозга, относящихся к переработке информации зрительной, слуховой и тактильной модальности. Также на занятиях следует обучать младших школьников с задержкой психического развития понимать, чертить схемы предложения, находить в них место предлога, обозначать предлог в схеме короткой чертой или пиктограммой. Дети начинают понимать, что предлог – это самостоятельное слово, что предлог имеет определенное место среди слов, может располагаться в разных частях предложения.

На финальном этапе усвоенные предложно-падежные конструкции включаются в задания по развитию связной речи: составление рассказа по образцу, по картинке, продолжение рассказа и т.д.

Игры для включения на различных этапах логопедической работы с младшими школьниками с задержкой психического развития при развитии у них навыков употребления предложно-падежных конструкций представлены в приложении 3.

Программа логопедической работы в обозначенном направлении представлена в табл. 2.7.

Занятия по представленной программе строятся с опорой как на специальные принципы: использование сохранных психических процессов и сохранных анализаторных систем при обучении, учет зоны ближайшего развития ребенка, поэтапное формирование умственных действий, так и на группу общедидактических принципов: наглядности, доступности, учета возрастных особенностей, индивидуального подхода.

Вывод по второй главе:

Проведенное комплексное обследование посредством диагностических заданий, основу которых составила методика, разработанная В.А. Ковшиковым

позволило получить нам целостную оценку сформированности предложно-падежных конструкций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в разных видах падежей. С использованием предлогов и без них.

Исследование показало, что младшие школьники с задержкой психического развития совершают большое количество речевых ошибок в процессе словоизменения. К ним можно отнести: неправильное произношение несклоняемых существительных среднего рода, пропуски предлогов при этом окончание правильно применено, замена предлога внутри падежа или на предлог другого падежа более простого, употребление вместо окончаний единственного - множественного числа существительных, добавление предлога.

Предложенные методические рекомендации по формированию предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития предлагают первоначально осуществлять работу над отдельным предлогом, затем проводить дифференциацию предлогов. Осуществляется при помощи использования различных дидактических игр, содержащих задания и упражнения с наглядными опорами и работой с предметными картинками, направленные на формирование предложно-падежных конструкций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Овладение ребенком предложно-падежными конструкциями рассматривается в контексте развития у него грамматического строя речи и представляет собой сложный процесс, имеющий условно-рефлекторную основу, важной составляющей которой является познание ребенком отношений и связей окружающей действительности. Рассмотрение в ходе работы теоретических и практических аспектов проблемы развития предложно-падежных конструкций у младших школьников задержкой психического развития позволило сделать такие выводы:

Грамматический строй речи усваивается ребенком самостоятельно, путем подражания речи взрослых, в процессе разнообразной речевой практики, познания окружающего мира. Усвоение предложно-падежных конструкций выступает одним из основных разделов грамматического строя речи и опирается на исторически сложившиеся и закрепившиеся в русском языке языковые правила и закономерности.

Предложно-падежная форма выступает как компонент более сложного морфолого-синтаксического единства, которое именуется предложно-падежной конструкцией. Это модель подчинительного словосочетания, которое состоит из главного слова, выполняющего роль средства, разрешающего выбор предложно-падежной формы, и предложно-падежной формы слова. Предлог – это служебная часть речи, которая выражает различные отношения между зависимыми и главными членами словосочетания и осуществляет подчинительную синтаксическую связь внутри словосочетания и предложения. Предлоги, с одной стороны, обладают свойствами, которые объединяют их с остальными служебными частями речи, а с другой стороны, они характеризуются своими собственными семантическими и синтаксическими признаками.

Дети с задержкой психического развития – это дети, имеющие временные или постоянные нарушения в психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для воспитания, развития и обучения. У детей обозначенной категории нарушаются все стороны развития – социально-поведенческая познавательная, эмоционально-волевая, что выражается в недостаточности межличностного взаимодействия, снижении уровня произвольности, дефицитности коммуникативных и коммуникативно-речевых средств, трудностях в овладении культурными практиками и социальными формами поведения, свойственных тому или иному возрасту.

Усвоение предложно-падежных конструкций при нормальном речевом развитии формируются у ребёнка постепенно, самостоятельно, путём подражания речи взрослых, в процессе общения и разнообразной речевой практики.

Неполноценная речевая деятельность младших школьников с задержкой психического развития в целом и нарушения в развитии предложно-падежных конструкций оказывает негативное влияние на все сферы личности учащихся: затрудняется коррекция и развитие их познавательной деятельности, снижается продуктивность усвоения учебного материала, еще более выразительно прослеживаются задержки логической и смысловой памяти, а также овладения мыслительными операциями.

Анализ результатов проведенного на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №50» г. Белгорода и МБОУ ЦО № 15 г. Белгорода обследования младших школьников с задержкой психического развития показал, что у детей обозначенной категории преобладают показатели низкого уровня (60%), средний уровень составляет 40%, высокий уровень не выявлен, что указывает на то, что развитие словоизменения по падежам у учащихся с ЗПР существенно затягивается во времени: те предложно-падежные формы, которые в норме усваиваются в старшем дошкольном возрасте, при ЗПР в младшем школьном возрасте только развиваются. В целом учащиеся по

результатам выполнения задания продемонстрировали низкие результаты сформированности предложно-падежных конструкций, на что указывает средний балл по обследуемым учащимся (74,6 балла), который соответствует показателю успешности 31% и низкому уровню в среднем по группе.

Качественный и количественный анализ результатов обследования сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников задержкой психического развития позволил определить, что у детей обозначенной категории необходимо преимущественно развивать предложно-падежные конструкции, а не корректировать, поскольку многим учащимся после неоднократно оказанной помощи удавалось выполнить частично задания. Соответственно, для развития предложно-падежных конструкций у младших школьников задержкой психического развития необходимо целенаправленное логопедическое воздействие.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова. О. И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. – М. : Сфера, 2011. – 180 с
2. Антонова Л. Н. Практика коррекционно-развивающей деятельности шестилетних детей с нарушениями речевого и психического развития / Л.Н. Антонова // Молодой ученый. – 2016. – №5.6. – С. 5-7.
3. Арасланов Ф.С. Медико-психолого-социально-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. – М.: Дельта, 2013. – 559 с.
4. Ахмедова Н. А. Теория грамматических категорий в современной лингвистике / Н.А. Ахмедова // Молодой ученый. – 2017. – №4.2. – С. 12-14.
5. Безруких М.М. Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребенка / Под ред. Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2009. – 245 с.
6. Браудо Т.Е. Отногенез речевого развития / Т.Е. Браудо, М.Ю. Бобылова, М.В. Казакова // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – №4. – С. 11-16.
7. Брюховских Л.А. К механизмам нарушения формирования предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития / Л.А. Брюховских // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. – №03-04. – 2015. [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/ru/--gn15-03/1463-a>
8. Бурачевская О. В. Интерактивные приемы развития лексико-грамматической базы речи у детей дошкольного возраста / О.В. Бурачевская] // Актуальные задачи педагогики: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. – С. 113–117.
9. Бурачевская О. В., Бурачевская Т. В. Сочетание традиционных и инновационных приемов и методов в коррекционно-развивающей работе по

формированию предложно-падежных конструкций // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – №3. – С. 105-107.

10. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.Г. Визель. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2009. – 214 с.

11. Вильшанская А.Д. Коррекционно-педагогическая работа с младшими школьниками с задержкой психического развития церебрально-органического генеза в общеобразовательной школе // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2008. – №12. – С. 14-19.

12. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Олигофренопедагогика» / Н. П. Коняева, Т. С. Никандрова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 199 с.

13. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Том 3. Проблемы развития психологии [Сборник] / Л.С. Выготский [Сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; Авт. коммент. М. А. Степанова]. – М.: Просвещение, 2012. – 524с.

14. Галустян О. В. Современные образовательные технологии в организации учебного процесса / О. В. Галустян // Информатизация образования и науки. – 2013. – № 13 (19). – С. 24–34.

15. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А.Н. Гвоздев. – М.: КомКнига, 2005. – 134 с.

16. Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолингвистика: Теория речевой деятельности: История возникновения и развития науки о речевой деятельности; Психологические механизмы речевой и языковой деятельности и их нарушения при патологии развития; Феномен речемыслительной деятельности в жизни человека и др.: учебник для вузов / В.П. Глухов, В.А. Ковшиков. – Астрель АСТ, 2007. – 245 с.

17. Гордеева И. А. Интерактивные развивающие игры с использованием информационно-коммуникативных технологий в работе логопеда / И. А.

Гордеева // Инновационные тенденции развития системы образования: материалы IV Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 27 март 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 149-150.

18. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. Методическое пособие / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – М.: Издательство «ТЦ Сфера». – 2006. – 235 с.

19. Жукова, Н.С. Логопедия: Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б.Филичева. – М.: Эскиммо, 2011. – 288 с.

20. Заширинская О.В. Психологические особенности детей с ЗПР / О.В. Заширинская // Специальная психология / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.

21. Зубкова И.А. Предложные конструкции как средство выражения обстоятельственных детерминантов с качественно-характеризующим значением / И.А. Зубкова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6 [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7702>

22. Зуева О.Л. Система работы с детьми с ЗПР по формированию предложно-падежных конструкций / О.Л. Зуева // Социальная сеть работников образования nsportal.ru [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2017/10/02/metodicheskaya-razrabotka-korreksionno>.

23. Игнатьева С. А. Особенности использования предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи / С. А. Игнатьева, И. В. Никифорова // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – Курск, 2015. – Т. 4. – С. 58-64.

24. Игры и упражнения // Интерактивный педагогический портал «Мерсибо». [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <https://mersibo.ru/voxflex>

25. Инденбаум Е. Л. Новый взгляд на старую проблему: к вопросу о формах отставания в психическом развитии, образовательных потребностях детей и возможных путях помощи / Инденбаум Е. Л. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 5. – С. 3-10.

26. Ковшиков В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных / В.А. Ковшиков. – СПб.: КАРО, 2012. – 80 с.

27. Кузнецова, Н. А. Использование моделей при формировании грамматического строя речи у детей с ОНР / М. Б. Кузнецова // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 6. – С. 33-36.

28. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 245 с.

29. Лебедева П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития: Пособие для учителей и логопедов / П.Д. Лебедева. – СПб.: КАРО, 2004. – 176 с.

30. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов. 3-е изд. / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 680 с.

31. Малова С. В. Алгоритм правописания падежных окончаний имен существительных / С. В. Малова // Педагогические технологии. – 2011. – № 3. – С.86-91.

32. Маркова А.К. Периодизация речевого развития [Электронный ресурс]. / Режим доступа: rperod.nspu.ru/file.php/199/Markova2.doc.

33. Мартынова Е.В. Выражение пространственных отношений детьми с помощью предложно-падежных конструкций / Е.В. Мартынова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-prostranstvennyh-otnosheniy-detmi-s-pomoschyu-predlozhno-padezhnyh-konstruktsiy>

34. Марценковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. /Т.Д. Марценковская. – М.: Линка-Пресс, 2008. – 176 с.

35. Меженцева Г. Н., Яковлева Ю. И. Особенности лексико-грамматического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития / Г.Н. Меженцева, Ю.И. Яковлева // Молодой ученый. – 2017. – №19. – С. 304-307.

36. Микфельд Я.О. Формирование грамматического строя речи у детей с нарушениями интеллектуального развития / Микфельд Я.О., Жукова А.В. // Практическая психология и логопедия. – 2008. - № 5. – С. 48-58 ; № 6. – С. 23-24.

37. Микфельд Я.О. Формирование лексико-семантического компонента у детей с нарушениями в интеллектуальном развитии / Микфельд Я.О., Волкова Н.В. // Практическая психология и логопедия. – 2008. – № 4. – С. 5-57.

38. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140-146.

39. Моисеева А. М. Формирование предложно-падежных конструкций у детей 4-6 лет с ОНР / А.М. Моисеева // Логопед. – 2011. – №4. – С.51-61.

40. Мониторинг коррекционно-логопедической работы. Учебно-методическое пособие / О.В. Елецкая, Е.А., Логинова Г.А. Пеньковская, В.П. Смирнова, А.А.Тараканова, С.М.Тимакова, Д.А. Щукина; под ред. О.В. Елецкой. – М.: ФОРУМ, 2016. – 400 с.

41. Морозова В.В. Структура речевого дефекта у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / В.В.

Морозова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – Вып. 4. – С.14-18.

42. Мырина Д. Ф. К вопросу теории падежа / Д.Ф. Мырина // Молодой ученый. – 2016. – №12. Т.1. – С. 198-201.

43. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева [и др.]. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 576 с.

44. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями / Под ред. проф. Б.П. Пузанова. М.: Владос, 2011. – 524 с.

45. Панина О. П. Игровые приемы формирования предложно-падежных конструкций / О. П. Панина // Логопед. Панина О. П. Игровые приемы формирования предложно-падежных конструкций / О. П. Панина // Логопед. – 2012. – № 5. – С.76-78.

46. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Сорокин В. М., Исаев Д. Н., Иванов Е. С., Заширинская О. В.; под ред. Л. М. Шипицыной. – М.: Академия, 2012. – 223 с.

47. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. Пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012. – 280 с.

48. Соколова Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. – М.: МГУ, 2015. – 180 с.

49. Спиридонова П. Н. Особенности грамматического строя речи младших школьников с ЗПР / П.Н. Спиридонова // Молодой ученый. – 2016. – №5. – С. 739-741.

50. Тенкачева, Т. Р. Онтогенез формирования грамматической стороны речи у дошкольников / Тенкачева Т. Р. // Специальное образование. – 2013. – № 4. – С. 66-71.

51. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А.Фотекова, Т.В. Ахутина, Изд-во Айрис-Пресс, 2007. – 176 с.

52. Чемоданова А. В. Речевая готовность детей к школе / А.В. Чемоданова // Молодой ученый. – 2017. – №3. – С. 606-608.

53. Шахова И. П. Игра как средство формирования предложно-падежных конструкций в речевой практике детей с ОНР / И.П. Шахова // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 6. – С. 58-60.

54. Шиповалова О.С. Коррекция лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / О. С. Шиповалова // Логопедия. – 2014. – №4. – С. 71-74.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Список детей участвующих в исследовании.

№	Ф.И.	Возраст	Диагноз
1	Илья П.	8	ЗПР, ОНР 3 ур. р.р.
2	Кирилл Б.	9	ЗПР, ОНР 3 ур. р.р.
3	Катерина Г.	9	ЗПР, ОНР 3 ур. р.р.
4	Станислав Д.	9	ЗПР, ОНР 3 ур. р.р.
5	Богдана Д.	9	ЗПР, ОНР 3 ур. р.р.
6	Денис К..	9	ЗПР, ОНР 3 ур. р.р.
7	Дарина Ж.	9	ЗПР, ОНР 3 ур. р.р.
8	Лев К.	9	ЗПР, ОНР 3 ур. р.р.
9	Андрей Ю.	8	ЗПР, ОНР 3 ур. р.р.
10	Захар С.	9	ЗПР, ОНР 3 ур. р.р.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Диагностические задания изучения сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников с ЗПР

Основа диагностики – методика, разработанная В.А. Ковшиковым. Предлагаемая методика включает в себя пять заданий по падежам, каждая из которых содержит по 2 задания (без предлога и с предлогом).

Инструкция схожа для всех заданий: логопед предлагает ребёнку продолжить предложение: «Будем вместе смотреть картинки и вместе отгадывать, что на них нарисовано. Я начну говорить, а ты закончишь. Вот картинка («Мальчик строит дом»). Я скажу: «Мальчик строит...», а ты скажешь: «дом». Давай попробуем.

Для проверки понимания задания предлагаются еще 2-3 картинки. К испытанию можно приступать только тогда, когда есть полная уверенность в том, что ребенок понял задание.

Задание № 1 (максимальное количество баллов – 48: 16×3)

Данное задание предлагается ребёнку в виде игры: «Продолжи предложение...»

Цель: выявить способность словоизменения существительных в винительном падеже (без предлога и с предлогами (в, за)).

Материал исследования: вопросы и картинки: жук, петух, дом, стол, колесо, молоко, коза, трава, стакан, шкаф, кольцо, ёлка, машина, диван, дерево, куст.

Без предлога

-Мальчик поймал.....жука

-Мальчик везёт.....петуха

-Мальчик строит.....дом

-Мальчик ремонтирует.....стол

Мальчик катит.....колесо

-Кошка пьёт.....молоко

-Девочка кормит.....козу

-Корова ест.....траву

С предлогом

-Девочка наливает чай.....в стакан

-Мальчик вешает пальто.....в шкаф

-Собака прыгает.....в кольцо

-Мяч попал.....в машину

-Мяч упал.....за ёлку

-Кот спрятался.....за дерево

-Мяч закатился.....за диван

-Пчела улетела.....за куст

Задание № 2 (максимальное количество баллов – 48: 16×3)

Данное задание предлагается ребенку в виде игры: «Продолжи предложение...»

Цель: выявить способность словоизменения существительных в родительном падеже (без предлога и с предлогами (у, из)).

Материал исследования: вопросы и картинки: стол, жук, утюг, сапог, лиса, пила, окно, колесо, слон, петух, пальто, ваза, машина, конура ,дом.

Без предлога

-На этой картине нет.....стола

-На этой картине нет.....жука

-На этой картине нет.....утюга

-На этой картине нет.....сапога

-На этой картине нет.....лисы

-На этой картине нет.....пилы

-На этой картине нет.....окна

-На этой картине нет.....колеса

С предлогом

- Хобот.....у слона
- Красивый хвост.....у петуха
- Большой хвост.....у лисы
- Синий цвет.....у пальто
- Ваза сделана.....из стекла
- Собака вылезла.....из конуры
- Мальчик вышел.....из дома
- Мальчик вышел.....из машины

Задание № 3 (максимальное количество баллов – 48: 16×3)

Данное задание предлагается ребенку в виде игры: «Продолжи предложение...»

Цель: выявить способность словоизменения существительных в дательном падеже (без предлога и с предлогами (к, по)).

Материал исследования: вопросы и картинки: петух, щенок, слон, коза, свинья, корова, колесо, молоко, врач, лиса, гнездо, ковёр, вода, мост, куст.

Без предлога

- Девочка даёт крупу.....петуху
- Мальчик даёт молоко.....щенку
- Дядя даёт булку.....слону
- Девочка даёт траву.....козе
- Тётя даёт пить.....свинье
- Дядя даёт корм..... корове
- Дядя удивляется.....колесу
- Тётя удивляется.....молоку

С предлогом

- Дети пришли.....к врачу
- Собака идёт.....к лисе
- Птица летит.....к гнезду
- Дядя подходит.....к колесу

- Собака бежит.....по ковру
- Пароход плывёт.....по воде
- Мальчик едет.....по мосту
- Птица прыгает.....по кусту

Задание № 4 (максимальное количество баллов – 48: 16×3)

Данное задание предлагается ребенку в виде игры: «Продолжи предложение...»

Цель: выявить способность словоизменения существительных в творительном падеже (без предлога и с предлогами (с, под)).

Материал исследования: вопросы и картинки: ключ, утюг, язык, пила, вода, нога, хвост, рука, петух, бабушка, молоко, коза, стол, дверь, куст, дерево.

Без предлога

- Замок открываем.....ключом
- Девочка гладит платье.....утюгом
- Собака лижет лапу.....языком
- Дрова пилят.....пилой
- Цветы поливают.....водой
- Мальчик ударил мяч.....ногой
- Собака виляет.....хвостом
- Мальчик держит ложку.....рукой

С предлогом

- Курица гуляет.....с петухом
- Внучка гуляет.....с бабушкой
- Чай пьют.....с молоком
- Девочка гуляет.....с козой
- Мальчик сидит.....под столом
- Собака лежит.....под дверью
- Заяц живёт.....под кустом
- Гриб растёт.....под деревом

Задание № 5 (максимальное количество баллов – 48: 16×3)

Данное задание предлагается ребенку в виде игры: «Продолжи предложение...»

Цель: выявить способность словоизменения существительных в предложном падеже (с предлогами (на, о)).

Материал исследования: вопросы и картинки: слон, стол, потолок, голова, рука, плита, бревно, ковер, окно, колесо, молоко, пальто, метро, кино, луна, дупло, жук, метро.

С предлогом (на)

-Часы.....на руке

-Чайник стоит.....на плите

-Дядя сидит.....на бревне

-Мальчик сидит.....на ковре

-Мальчик катается.....на слоне

-Кубик лежит.....на столе

-Шапка.....на голове

-Люстра висит.....на потолке

С предлогом (о)

-Дядя думает.....о колесе

-Тётя думает.....об окне

-Тётя думает.....о метро

-Мама думает.....о пальто

-Дядя думает.....о молоке

-Тётя думает.....о жуке

-Мальчик думает.....о Луне

-Сова думает.....о дупле

Максимальное количество баллов за выполнение всех заданий – 240 (48×5)

Критерии оценки выполнения заданий

3 балла – задание выполнено полностью и самостоятельно

2 балла – задание выполнено с незначительными нарушениями (окончание звучит неясно; ребенок сам исправляет ошибку; перенос ударения с окончания на основу; изменения окончаний вследствие фонетических нарушений (косноязычия), если окончания звучат ясно и по существу соответствуют должным окончаниям) либо при незначительной помощи логопеда (помощь в постановке вопроса, уточнение окончания)

1 балл - задание выполнено со значительными нарушениями (окончание одного падежа заменяется окончанием другого; употребляется окончание, не существующее в парадигме падежных окончаний существительных; окончание отсутствует) и/либо при помощи логопеда (вопрос поставлен логопедом, предложены дополнительно аналогичные варианты предложно-падежных конструкций).

0 балла – отказ от выполнения задания или полностью неправильное выполнение

Распределение по уровням: высокий – 161-240 баллов; средний – 81-160 баллов; низкий – менее 80 баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Игры и игровые упражнения для развития предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития

Игры для уточнения формы родительного падежа

1. "Определи, чьи это вещи". Младшим школьникам предлагаются картинки, на которых изображены: старушка в платке, мама в платье, тётя в куртке, мальчик в футболке и др., а также картинки с изображением гардероба (платок, платье, футболка, куртка, и др.). Сначала младшие школьники рассматривают картинки. Логопед называет один из предметов. А ребята разгадывают, кому принадлежит этот предмет (Это платок старушки; Это платье мамы; Это куртка тёти и т.д.).

2. Игра "Определи, чьи это хвосты". На одной картинке представлены звери без хвостов, на другой – изображения хвостов. Логопед показывает картинку хвоста и спрашивает, чей этот хвост. По этому принципу проводится игра "Чей клюв?".

Игры для уточнения формы дательного падежа

1. Игра "Кто нуждается в этих вещах". Детям предлагаются наглядные материалы, на которых изображены учитель без книги, строитель без кирпича, сапожник без обуви, ветеринар без животного, сантехник без инструментов, кассир без кассы и т.д., а также изображения предметов. Младшие школьники рассматривают изображения и называют, кому что.

2. Ответы на вопрос логопеда по изображению (кто кому что дает?). Например: Дедушка даёт внучке велосипед; мальчик дарит девочке цветы; мама даёт малышу кашу.

3. Игра "Гости". Даётся изображение стола, на нём посуда с многообразными угощениями (грибы, зёрна, мёд, капуста, косточки). Логопед поясняет задание: "Медвежонок ждет друзей в гости. На тарелках он разложил

угощение для своих гостей: грибы, зёрна, мёд, капуста, косточки. Угадайте, кому медвежонок разложил угощение? Кому грибы? (грибы - ежу) и т.д."

Игры для уточнения формы винительного падежа

1. Игра "У кого самый зоркий глаз". Ребята должны назвать, что они видят: "Я вижу доску, тетрадь, игрушки" и т.д.

2. Ответы на вопросы, призывающие постановку существительного в винительном падеже:

а) Что ты возьмёшь в поход? Что ты возьмёшь на рыбалку?

б) Что ты любишь?

в) Что ты нарисуешь голубым фломастером? Красным фломастером? Оранжевым? и т.д.

Игры для уточнения формы творительного падежа

1. Ответы на вопрос "кто чем работает?" по изображениям (сантехник - инструментами, повар - ножом и т.д.).

2. Добавить слово к глаголу: писать мелом, есть ложкой, рисовать фломастером, подметать веником.

3. Назвать пары предметов по картинкам: кровать с подушкой, салат с помидорами, мама с ребёнком, шкаф с одеждой.

Игра для уточнения формы предложного падежа

Игра "Помоги зверям найти свой дом". На столе две группы изображений: на одних звери, на других – их дома. Логопед просит ребят помочь зверям найти свой дом, вспомнить, кто где живет. Отвечая на вопрос, младшие школьники находят картинки животного рядом с картинками его дома.