



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Колледж ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения заочная

Работа рекомендована к защите
«28» *мая* 2022 г.
Заместитель директора по УР
Г.С. Пермякова
Пермякова Г.С.

Выполнил(а):
студентка группы ЗФ-418-196-4-1
Фомина Евгения Александровна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Жирнякова Яна Александровна

Челябинск
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....	7
1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста.....	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи	17
1.3. Особенности использования дидактических игр при формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	26
Вывод по главе 1	33
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....	35
2.1 Исследование уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр.....	35
2.2 Проведение экспериментальной работы по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр.....	41
2.3 Анализ результатов работы по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр.....	45
Вывод по главе 2	47

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	52
ПРИЛОЖЕНИЕ	56

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы увеличивается число детей, страдающих общим недоразвитием речи, и остро встает проблема обучения таких детей не только русскому языку, но и математике.

Специфика патологии развития детей с речевыми нарушениями отражается на качестве усвоения ими математических знаний, приобретения умений и навыков. Для многих детей с речевыми нарушениями характерна недостаточная выраженность познавательных интересов, нарушение и замедление приема и переработки сенсорной и речевой информации.

Изучение математики часто можно рассматривать, как основополагающий фактор формирования интеллектуальных способностей у детей дошкольного возраста. Ознакомление с математическими основами неразрывно связано с формированием способностей к творчеству и познанию окружающего мира у детей. Значительную роль в развитии умственных и мыслительных способностей занимает изучение математики в дошкольном возрасте, поскольку данный процесс напрямую влияет на успешность дальнейшего обучения в начальной школе, степень усвоения материала.

Согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту Дошкольного Образования одной из ключевых задач Дошкольной Образовательной Организации на современном этапе, является формирование у детей дошкольников способностей к математическим операциям. Уровень формирования, а также качество математических представлений в Дошкольной Образовательной Организации оказывают прямое влияние на возможность полноценного и поэтапного обучения в будущем. В связи с этим, прямой задачей воспитателя становится как планомерная организация занятий в этой

области, так и привитие заинтересованности и влечения у каждого ребенка к занятиям по математике, а также к самому процессу образования.

Ключевым фактором в полноценном гармоничном развитии детей выступает степень владения пространственными представлениями, понимании общих пространственных понятий и знаний к свободному ориентированию в пространстве. В педагогических и психологических исследованиях подмечается значительное влияние формирования данных представлений на понимание и построение полной картины окружающего мира, самосознание. Совершенствование ориентировки во времени и пространстве в совокупности, протекает одновременно с развитием мировоззрения и постановкой речи, с помощью которых ребенок связывает явления и процессы, происходящие вокруг него.

Дети дошкольного возраста сталкиваются с потребностью пространственной деятельностью, как следствие – с потребностью полноценно ориентироваться в пространстве. Знания и способности ребенка предположить, сделать прогноз о предстоящих в скором будущем ситуациях и явлениях, формирует структуру логического мышления, определения причинно-следственных связей. По статистическим данным различных исследований (Т. Д. Рихтерман, Т.А. Мусейибова) следует вывод, что наиболее всесторонняя форма самореализации, изучения окружающей среды, методов продуктивного взаимодействия с ней, а также полное самоощущение в ней достигается при помощи пространственных ощущений.

Лучшим способом формирования у детей представлений о пространственных отношениях являются игры и игровые упражнения (Т.А. Мусейибова) на разных этапах. Посредством обучения в игровой форме ребенку легче адаптироваться к новым знаниям и способностям, выстроив определенные аналогии с игрой и наукой, окружающим пространством.

Дидактические игры – один из наиболее подходящих видов игр для обучения детей, в том числе, для познания математических представлений. Рассматриваемые игры влияют на тактильное восприятие, чувственное познание предметов и явлений, а как следствие, и на развитие мыслительных способностей и постановку речи. Поэтому игровая форма, направленная на формирование пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи, может стать эффективным ресурсом в процессе образования.

Проблеме формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с Общим Недоразвитием Речи 3 уровня посвящены труды таких ученых как: В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Н.С. Жгутова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, и другие.

Цель исследования: теоретически рассмотреть, разработать и внедрить картотеку дидактических игр, направленных на формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Объект исследования: формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с Общим Недоразвитием Речи 3 уровня.

Предмет исследования: дидактические игры как средство формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста.

2. Проанализировать психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Определить особенности использования дидактических игр при формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

4. Разработать и внедрить картотеку дидактических игр, ориентированных на формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

5. Провести экспериментальную работу и анализ результатов работы с детьми.

Гипотеза: формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня будет более эффективным, если в процессе обучения будет внедрен комплекс дидактических игр.

Методы исследования: анализ литературы, наблюдение, изучение и обобщение, анализ исследований, педагогический эксперимент.

Теоретическая значимость: теоретическая значимость исследования заключена в определении роли дидактических игр в образовании детей дошкольников с ОНР 3 уровня

Практическая значимость: разработанная картотека дидактических игр направленных на формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня может быть использована в работе педагогов в Дошкольных Образовательных Организациях

База исследования: экспериментальная работа проводилась на базе Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение "Детский сад № 467 г. Челябинска". В исследовании участвовали воспитанники старшей группы из 15 человек.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста

Пространство – это форма существования материи, не зависящая от нашего сознания объективная реальность. Восприятие пространства включает расстояния, или удаления в которых предметы расположены от субъекта и других объектов, направления, в котором они находятся, размерности и модели предметов [1].

В данном параграфе вначале остановимся на научной трактовке понятия «пространственной ориентации» и основах восприятия окружающего пространства человеком, изложенной в трудах ученых.

Структуру ориентации в пространстве формируют восприятия и ощущения в совокупности. В чувственном восприятии окружающих предметов, явлений и процессов большую значимость несут некоторые ощущения, конкретно, ощущения при движении и осязательной деятельности.

Такие специалисты, как И.М. Сеченов и И.П. Павлов отметили ключевую роль анализа двигательной системы в формировании пространственных представлений. Как правило, осуществление движения всегда протекает с оценкой и обзором окружающей среды в каждый момент времени. Такая подсознательная активность является следствием систематического анализа состояния, как внутреннего, так и внешнего. У детей комплексное формирование физических и эмоциональных ощущений окружающей среды обусловлено приспособлением мышечной ткани к условиям жизни в рамках условных и рефлекторных связях [2].

Однако, по своей природе, человеку присуща в наибольшей степени ориентация по осязательным данным, ощущения среды существования главным образом базируются на оптическом анализе местности, с помощью опции зрения [3].

Вместе с этим, понимание и анализ пространственных форм, в частности расположений объектов, относительно чего-либо, размерности предмета, его границ, объемной структуре, происходят в основном глазом в движении. Вследствие чего, мышечная активность в совокупности с личными визуальными чувствами, занимает важную позицию в деятельности самого зрительного органа. Это дает глазу возможность как бы «физически» взаимодействовать с объектом. В данной трактовке глаз выполняет назначение измерительного средства.

И.М. Сеченов утверждал, что обзор пространственных составляющих является измерительным представлением с первоначального этапа своего формирования. В таком случае, измерительными средствами выступают представления, сформированные на основе двигательной функции. Они позволяют четко разграничить и упорядочить восприятие информации, что не могло бы быть достигнуто в случае неподвижности зрительного органа [3].

И.М. Сеченовым поэтапно была развита данная формулировка, но уже касательно иных аспектов восприятия пространственных форм. Таким образом, анализ и реакция на предмет в движении происходит потому, что глаз имеет способность проследивать движущийся объект, и как бы принимать «участие» в его движении. Согласно утверждению И.М. Сеченова, при наблюдении за статическим предметом в плоскостной и пространственной формах, глаза «определяют углы», относительно предмета и его окружающем пространстве. Измерения эти производятся «не градусами, а чувством, связанным с передвижением глаз» [4].

Пространственные ощущения человека, его знания об окружающей среде дают возможность беспрепятственного ориентирования в среде

обитания. С точки зрения биологии, адаптация и приспособление людей в мире обусловлены точной оценкой окружающего пространства.

Объективная сторона существования пространства затрагивалась в работах И.М. Сеченова и И.П. Павлова. Конкретно, было высказано мнение, что рождение человека не сопровождается полноценной способностью ориентироваться в пространстве.

Существенно процесс ориентации в мире человеком возможен, как считает Ф.Н. Шемякин несколькими способами. Используя один из предложенных, человек формирует представления о пройденном или возможном пути, который соединяет условные точки в пространстве, в ходе чего характеризует свое действительное или возможное положение касательно к начальному месту своего пути. Второй вариант ориентации в пространстве содержит одномоментное представление совокупности пространственных отношений отдельно взятой территории [5].

На практике человек применяет как первый, так и второй способ, что напрямую зависит от исходной ситуации и положения. Но, как правило, в данной зависимости прослеживается яркий в той или иной степени отличия: у одной группы людей основополагающим методом является первый, у другой группы – второй метод ориентации на местности. Стоит отметить, что первый метод является первоначальным по генетическому проявлению, второй в свою очередь является следствием появления первого.

В случаях наблюдения противоречивых отношений между ощущением предложенного пространства и представлении о нем, появляются иллюзии ориентации. Зачастую их сущность в том, что план в мыслительном процессе становится повернутым на 180°. При применении первого метода ориентирования искаженные представления могут быть вызваны незамеченным поворотом (например, если выйти из поезда), при использовании второго метода – иллюзии могут проявляться в случае некорректного понимания положений данных, ощущаемых человеком по отношению своего нахождения к определенному направлению.

Истинное ощущение пространства, полноценно характеризующее его объективные характеристики и отношения, является крайне тяжелой мыслительной деятельностью, в которой эмоциональные и мыслительные составляющие находятся в сложном взаимоотношении и взаимовлиянии.

Можно сделать вывод о том, что при формировании представлений о пространственном окружении основными факторами восприятия являются двигательная и зрительная активности, дополнением в свою очередь служат слуховые, обонятельные и осязательные процессы.

Проблему восприятия пространства детьми раннего и дошкольного возраста исследовали Б.Г. Ананьев, М.Ю. Кистяковская, П.Ф. Лесгафт, Т.А. Мусейибова, Э.Я. Степаненкова и др. В частности, М.Ю.Кистяковская и П.Ф. Лесгафт проводили работу по изучению особенности визуальной ориентации на местности, в основе чего находились тактильные двигательные ощущения. Б.Г. Ананьев провел психологический анализ формирования и совершенствования ориентиров в пространстве по уровням. Исследование проводилось у детей различных возрастов и социальных условий. Им приведено обоснование касательно научного мнения о том, что в юном возрасте дети ощущают пространство в большей степени на эмоциональной основе. В период дошкольного образования обучение строится как на эмоциональной основе, так и на словесной структуре. В возрасте получения школьного образования процесс ориентации в окружающей среде у детей происходит по основным направлениям горизонта [6].

В исследовательской работе Т.А Мусейибовой был сформирован комплексный подход к образованию детей дошкольного возраста и детей раннего возраста в области пространственных ощущений: ориентация в рассматриваемом методе направлена на себя, от какого-либо предмета, на основе устных указаний [7].

В ходе проведения исследовательской работы Э.Я. Степаненковой, было рассмотрено формирование пространственных ощущений в связи с проведением занятий по физической культуре и прогулок пешком [8].

Исследования, эксперименты различных ученых свидетельствуют, что процесс осознания окружающего мира, форм, явлений, проявляющихся в нем, – сложный интеллектуальный процесс, начинающийся с прямого или косвенного эмоционального познания. Пространственные представления и ощущения – обширные определения, основанные на разноаспектной характеристике окружающего пространства.

Исследовательские работы в области педагогики, образования и психологии сводятся к общему выводу: отличия в пространственных ощущениях возникают в довольно раннем возрасте, но при этом являются в большей степени затрудненным процессом, чем различение характеристик предметов.

В пособиях по образовательной практике, ориентированной на способы формирования у детей базовых математических представлений (А.М. Леушина) упоминается, что в определении «ориентация в пространстве» заключена оценка разнообразных качеств: структура предмета, объем, положение предмета в пространстве, геометрическая форма и т.д. В случае более точной трактовки определения, ориентация в пространстве подразумевает собой ориентирование на представленной территории. В данном случае ориентация в пространстве включает в себя:

1. осознанная характеристика положение субъекта (человека) в отношении к другим, расположенным в его окружении предметам, например: «Я стою перед дверью, слева от меня находится стул, справа расположен диван»;

2. расположение объектов в окружающем пространстве относительно человека, от лица которого рассматривается ситуация, например: «сад-позади, дерево-слева, площадка-справа, газон-впереди»;

3. характеристику местоположения вещей по отношению друг к другу: как пример, рядом с подушкой лежит одеяло, слева от кровати стоит стол, справа-комод [9].

Согласно работе А.М. Леушиной, осуществляемое передвижение, без исключений, не обходится без ориентировки в пространстве. Данная ориентация требует постановление ряда задач:

- Определение целей;
- Определение маршрута следования со всеми условиями;
- Следование выбранному пути и выполнение поставленной цели [9].

При ориентировании в окружающей среде необходимы способности применения какой-либо системы отсчета. Дети в раннем детстве применяют пространственные ориентировки на основании чувствительной системы координат, то есть ориентация происходит относительно сторон своего тела. В старшем возрасте, конкретно, в дошкольном, у детей формируется дополнительная система координации, – по ключевым направлениям: влево-вправо, к себе-от себя, вверх-вниз. В ходе обучения в школе, ребенок изучает новую систему координирования, – стороны горизонта: север-запад, юг-восток. По исследовательским данным сделан вывод, что изучение, а в последующем и познание последующих систем координат происходит только на полноценном усвоении предыдущей в иерархической структуре.

В таком случае, за время получения дошкольного образования, происходит изучение словесной системы координации, представляемой ключевыми направлениями в пространстве.

Такие специалисты, как Т.Б. Мазепина и Т.А. Шорыгина в своих работах охарактеризовали процесс усвоения систем отсчета детьми дошкольного возраста поэтапной структурой:

Первая ступень характеризуется определением «практических отношений» окружающих предметов в сравнении с другими предметами.

На первой ступени усвоения пространственных отношений дети сперва прислоняются рукой к чему-либо, и уже после, как следствие своего

действия, утверждают о расположении предмета: сзади-спереди, слева-справа. В последующем, непосредственное движение к предмету сменяется упрощенным действием, – разворотом туловища. После, ребенок применяет движение руки, – указывает на предмет, в определении местоположения предмета подключается взгляд.

2 ступень сопровождается появлением визуально-оценочных способностей положений вещей, расположенных на определенном расстоянии от первоначальной точки [10].

Таким образом, от одного способа ориентировки в пространстве ребенок планомерно переключается на иной, основу которого составляет визуальный анализ месторасположения в пространстве объектов по отношению к другим объектам, с точки зрения самого ребенка.

Согласно утверждению И.С. Якиманской, доктору психологических наук, при определении ребенком дошкольником пространственных отношений объектов друг к другу следует подчеркивать 3 этапа:

– Первый этап сводится к тому, что объекты пространства, окружающего ребенка, воспринимается им как существующие независимо друг от друга вещи, ребенок не определяет никаких взаимосвязей. Например, на трех фото размещены два идентичных объекта, имеющих отличное относительно друг друга расположение. Для ребенка картинки будут абсолютно идентичны. Не замечая объективных взаимосвязей между объектами и пространством, картинки для ребенка не будут иметь различий.

– Второй этап протекает с первым опытом оценки пространственных зависимостей. При том, корректность определения данных отношений все еще условна. Например, дистанция от одного предмета до другого сложна для точного восприятия, потому, размещая игрушки по линии, ребенок плотно располагает их между собой.

– Третий этап описывается последующим формированием понимания относительного нахождения объектов. В данном этапе тактильная система определения пространственных характеристик сменяется на визуальную

оценку расположения объектов. Значительный вклад в корректное определение взаиморасположения объектов вносят точно подобранные описывающие слова, которые в наибольшей степени способствуют определению отношений. Изучение ребенком роли предлогов и наречий, характеризующих пространственные отношения, дает возможность в лучшей форме понимать и определять пространственные отношения предметов друг к другу [11].

В таком случае, изучение детьми «структуры» собственного тела становится фундаментом для формирования знаний и практики о речевой системе координации по ключевым направлениям в пространстве.

Таким образом, познание ребенком «схемы» своего тела является основой для освоения им словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям.

В программе «От рождения до школы» под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой [12] предусмотрено содержание знаний и умений в области ориентировки в пространстве во всех возрастных группах детей дошкольного возраста. Представим содержание программных задач:

2 младшая группа. В этой возрастной группе предлагается учить детей различать пространственные направления от себя: впереди, сзади, слева, справа. Основой различения служит четкое различение детьми частей своего тела и определение сторон на самом себе. Детей одновременно упражняют в различении парных взаимообратных направлений: вверху – внизу, спереди – сзади. В процессе обучения различению право и левой руки большое внимание уделяют развитию умения определять различные стороны на себе. Маленькие дети узнают, что левая нога с той стороны, где левая рука, а правая там, где правая рука.

В младшей группе дети получают первые навыки ориентировки на листе бумаги. На занятиях их учат располагать предметы на листе вверху и внизу, слева и справа. Показывая приемы изображения предметов на

занятиях по рисованию, педагог называет направление движения руки: сверху вниз, слева направо.

В средней группе задачи ориентировки в пространстве усложняются. Определение пространственного расположения предметов относительно себя. Вначале детям предлагают определить расположение только двух игрушек, находящихся в противоположных направлениях: впереди-сзади, справа-слева. Позднее количество предметов увеличивают. После того, как ребенок определит расположение предметов, полезно предложить ему повернуться налево или направо (на 90°), а позднее – кругом (на 180°). В дальнейшем это позволит детям понять относительность в определении местоположения предметов от самого себя.

Обучение умению передвигаться в указанном направлении. Для этого целесообразно использовать игру «Куда пойдешь, что найдешь?» Воспитатель прячет игрушки, затем объясняет задание: «Сегодня вы поучитесь отыскивать спрятанные игрушки». Вызвав ребенка, говорит: «Вперед пойдешь – мишку найдешь, назад пойдешь – матрешку найдешь». Ребенок должен выбрать направление, назвать его и идти в этом направлении. Найдя игрушку, он говорит, какую игрушку и где нашел.

Формирование представлений «ближе», «дальше», «близко», «далеко». Эти представления дети получают, производя те или иные действия с игрушками. «Чей мяч покатился дальше?» - подобные вопросы привлекают внимание детей к расстоянию. Они постепенно усваивают значение слов «ближе», «дальше».

Развитие ориентировки на листе бумаги, на поверхности стола. С первых занятий им предлагают найти верхнюю полоску счетной карточки, расположить определенное количество предметов вверху и внизу, или слева и справа. Проводятся специальные упражнения с целью научить детей определять и обозначать пространственное расположение геометрических фигур на таблице, воссоздать расположение. Для закрепления умения

ориентироваться на плоскости используют игры типа «Парные картинки» [13].

Использование жизненных ситуаций для развития ориентировки в пространстве необходимо, так как ориентировка – неперенный компонент любого практического действия. Большие возможности для соответствующих упражнений предоставляют физкультурные и музыкальные занятия, утренняя гимнастика и подвижные игры.

В старшей группе необходимо закреплять умение определять словом положение того или иного предмета по отношению к себе (впереди меня Таня, слева от меня стул); по отношению к другому (справа от мишки сидит зайчик, а впереди мишки стоит кукла). Необходимо упражнять в пространственной ориентировке во время движения, учить изменять направление движения во время ходьбы, гимнастических упражнений. Целесообразно упражнять детей в определении своего положения среди окружающих предметов, например, я стою за стулом, я стою около стула, я стою перед Мишей, напротив Маши, справа от Веры и слева от Вовы.

Дети учатся определять, где у стоящего перед ними правая и где левая рука, определять стороны туловища куклы, мишки.

В подготовительной к школе группе большое значение уделяют развитию умения ориентироваться на плоскости. Выделенные пространственные связи и отношения должны отражаться в речи с помощью предлогов и наречий: в, на, под, над, впереди, вверху, рядом, друг за другом, между, напротив и т.д. Большое внимание продолжают уделять развитию умения передвигаться в указанном направлении, менять направление движения во время ходьбы и бега. Усложнение данного вида упражнений выражается в следующем: увеличивают количество направлений, на которые ориентируются дети в ходе передвижения; увеличивают площадь ориентировки, усложняют условия выполнения заданий: дети передвигаются с закрытыми глазами или ориентируются на бегу. Ребятам продолжают учить выделять заметные предметные ориентиры,

устанавливать пространственные отношения между ними, направление передвижения от одного предмета к другому.

Большое внимание уделяют упражнениям в ориентировке на плоскости листа, т.е. в двухмерном пространстве. Закрепляют умение находить середину, верхнюю и нижнюю части листа, правый и левый, верхний и нижний углы. Дети раскладывают геометрические фигуры на листе бумаги в соответствии с образцом в определенном положении. Задания постепенно усложняют, увеличивают количество фигур, изменяют характер их расположения. Детей знакомят с элементарной зависимостью времени движения и протяженности пути (чем длиннее путь, тем больше требуется времени на его прохождение) [14].

Таким образом, анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы: что пространственные представления – это отражение пространственных отношений предметов (величина, форма, месторасположение, движение). Познание ребенком «схемы» своего тела является основой для освоения им словесной системы отсчета по основным пространственным представлениям.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи

В литературных источниках можно найти ряд исследований, направленных на анализ речевых патологий, в частности, - общее недоразвитие речи (далее ОНР). Актуальность работ по ОНР характеризуется сложностью, периодичностью появления и наличием множества форм существования данной патологии у детей.

При отборе детей младшего возраста в специализированные образовательные учреждения, наблюдается рост числа детей с общим недоразвитием речи, для которых необходима медико-педагогическая

работа по исправлению данного дефекта. При том стоит отметить, что самую малочисленную группу детей составляют дошкольники младших возрастов. Теория и методика взаимодействия с такими группами неполноценно сформированы, что не позволяет в достаточной мере проводить коррекционную деятельность у детей. Выявленное как можно раньше речевое расстройство, позволяет в наивысшей степени оказать компетентную помощь от лица специалиста.

«Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи», - такое определение ОНР дает Р.Е. Левина [15].

Беря во внимание середину XX века, конкретно 50-60 года, проблематика недоразвития в речевой составляющей детей, активно затрагивалась и находилась в разработке в литературе зарубежных, а также отечественных деятелей (В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, Л.Н. Ефименкова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спирова, Л. Трофименко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) [16].

На сегодняшний день на начальном этапе формирования и развития дефектологии определение недоразвитой речи может быть ориентировано на не комплексную структуру, отклонение в развитии речевых правил ребенка.

Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решён вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Наблюдение дефектов в развитии речи подмечается у детей, как со здоровым психическим и физическим формированием в совокупности, так и разнообразными психофизическими отклонениями. Прямое

отрицательное влияние на развитие речевых основ у ребенка имеют дисфункции моторных и гностических зон коры мозга, осязательной составляющей, слухового аппарата, нарушения на мыслительном уровне, некачественный подход к воспитанию ребенка, а также неполноценные, не комфортные и неблагоприятные условия жизни. Наблюдаются разносторонние нарушения деятельности в области речи: в процессах фонетики, построения лексики и грамматики.

Н. С. Жукова утверждает, что к общему недоразвитию речи могут привести различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребёнка. [11].

В зависимости от того, когда произошло мозговое поражение, определяется и структура речевой недостаточности, и процессы компенсации. От времени поражения в значительной степени зависит характер аномалии развития мозга в целом.

Наиболее тяжелое поражение мозга под влиянием различных вредностей (инфекций, интоксикаций и т. п.) обычно возникает в период раннего эмбриогенеза (на 3 – 4 месяце внутриутробной жизни) [17].

В зависимости от того, какие отделы нервной системы наиболее интенсивно развиваются в период влияния того или иного вредного фактора, недоразвитие может касаться преимущественно двигательных, сенсорных, речевых или интеллектуальных функций. Иногда может наблюдаться недоразвитие мозга в целом или более выраженные поражения отдельных мозговых структур, что в результате приводит к возникновению сложного дефекта, например, сочетание олигофрении с моторной алалией и т.п.

Основными причинами, вызывающими указанные повреждения или недоразвития мозга, являются инфекции или интоксикации матери во время беременности и плода по резус-фактору или групповой принадлежности крови, заболевания нервной системы (нейроинфекции) и травмы мозга в

первые годы жизни ребёнка. Употребление алкоголя и никотина во время беременности также может привести к нарушениям физического и нервно – психического развития ребёнка, одним из проявлений которых часто является ОНР, сочетающееся с синдромами двигательной расторможенности, аффективной возбудимости и с крайне низкой умственной работоспособностью. В предупреждении у детей речевого недоразвития большую роль играет раннее выявление таких детей, правильно организованная медицинская, воспитательная и логопедическая работа [18].

Генетические факторы также являются одной из причин возникновения речевых нарушений, в том числе и общего недоразвития речи, возникающие под влиянием даже незначительных неблагоприятных внешних воздействий.

Возникновение ОНР может быть связано с неблагоприятными условиями окружения и воспитания. Психическая депривация в период наиболее интенсивного формирования речи приводит к отставанию в её развитии.

Если влияние этих факторов сочетается хотя бы с нечетко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с генетической предрасположенностью, то нарушения речевого развития приобретают более стойкий характер и проявляются в виде общего недоразвития речи.

Исходя из вышесказанного, можно сделать общее заключение о сложности и полиморфизме этиологических факторов, вызывающих ОНР. Наиболее часто имеет место сочетание наследственной предрасположенности, неблагоприятного окружения и повреждения или нарушения созревания мозга под влиянием различных неблагоприятных факторов, действующих во внутриутробном периоде, в момент родов или в первые годы жизни ребёнка.

Дефектные особенности речевых составляющих можно разделить на две классификации: клинико-педагогическую, психолого-педагогическую.

По классификации дефектов коммуникативных навыков в речи, выделенной Р. Левиной в конце 60-х годов, определяют некорректность ресурсов общения и их некорректное практическое исполнение при общении. К некорректности средств коммуникации причисляют фонетическую отсталость в развитии, нарушение процессов формирования произносительной системы, вследствие дефектов восприятия и произношения звуков и ОНР, а к нарушениям в практическом исполнении причисляют заикание [14].

У дошкольников с общим недоразвитием речи процесс разностороннего развития и совершенствования коммуникативных способностей осуществляется с задержкой, замечаются устойчивые проблемы в общении, взаимной связи с окружающими. У ребенка с ОНР отсутствует формирование полноценного самосознания, положенного в его возрасте. В совокупности со слабо развитым самосознанием протекает ряд других проблем, в частности, не четкое ощущение эмоций, понимание их, затрудняется анализ собственного состояния, взаимоотношений в обществе, оценка деятельности других людей.

Ученые полагают, что у рассматриваемой группы детей в высокой степени дефектны коммуникативно-речевые навыки, что в свою очередь в будущем может повлечь за собой иные дефекты полноценного формирования личности, низкий уровень социализации, слабой возможности оценки собственных способностей.

Сбои в формировании возможностей коммуникации и иные проблемы в областях социализации, самопознания, психологии, индивидуальных действиях отрицательно влияют на отношения личностного характера ребенка с общим недоразвитием речи с другими детьми. Зачастую дети с дефектной речью воспринимаются сверстниками нездоровой реакцией, в

ряде случаев присутствует травля, оскорбления, в ходе чего нарушается здоровое, комплексное формирование личности ребенка с ОНР.

Изначально по клиническим видам К. Мастюкова выделяет три группы детей с ОНР. Было принято разделение ОНР на 3 группы – от 1-ой до 3-ей. Однако в 2001 году профессор, логопед-дефектолог Филичева Т.Б. включила в классификацию еще одну степень ОНР – четвертую [20].

I-я группа – неосложненный вариант ОНР, характеризующийся наличием только признаков ОНР. У детей с этим вариантом ОНР не обнаруживаются локальных поражений ЦНС. В анамнезе этих детей чаще всего отсутствуют указания на патологическое течение беременности и родов у матери, только иногда наблюдается не резко выраженный токсикоз второй половины беременности, непродолжительная асфиксия. В постнатальном периоде у этих детей может отмечаться соматическая ослабленность, частые инфекционные и простудные заболевания. С психологической точки зрения у этих детей наблюдается общая эмоционально-волевая незрелость, несформированность регуляции произвольной деятельности, недостаточность тонких дифференцированных движений пальцев рук, трудности динамической организации движений и др [21].

II-я группа – отягощенный вариант ОНР. У детей этой группы ОНР обусловлено более сложной симптоматикой и патогенезом. Нарушение речевого развития сопровождается неврологической и психопатологической симптоматикой. Выраженная неврологическая симптоматика у этих детей свидетельствует не только о незрелости ЦНС, но и о грубом поражении соответствующих мозговых структур.

Детям присущи следующие синдромы:

1. Гипертензионно-гидроцефальный синдром, характеризующийся увеличенным внутричерепным давлением, увеличенным размером головы, расширением венозной сетки в височных участках головы. У детей с данным синдромом наблюдается быстрая истощаемость, повышенная

возбудимость, расторможенность, раздражительность, частые головные боли, головокружение.

2. Церебрастенический синдром, характеризующийся повышенной нервно-психической истощаемостью, эмоциональной неустойчивостью, нарушением внимания, памяти. Церебрастенический синдром в одних случаях проявляется на фоне эмоционального и двигательного беспокойства, у других сопровождается вялостью, заторможенностью, пассивностью.

3. Синдромы двигательных расстройств проявляются в изменении мышечного тонуса, в нарушении координации движений, в несформированности общей, мелкой, а также артикуляционной моторики, что проявляется в виде тремора, синкинезии, насильственных движений, легких парезов, спастичности, которые присущие стертой форме дизартрии.

В целом для детей II-й группы характерна недостаточность гнозиса, праксиса. Незрелость эмоционально-волевой сферы проявляется у этих детей в эмоциональной лабильности, в этажности эмоций, недостаточности волевых процессов [22]. Встречаются также дети с ОНР, которые имеют следующие особенности:

- Выраженный негативизм (противодействие просьбой и инструкциям всех окружающих или отдельных лиц);
- Агрессивность, конфликтность;
- Повышенная уязвимость, нередко сопровождаемая навязчивыми страхами;
- Чувство дискомфорта, иногда сопровождаются невротической рвотой, снижением аппетита;
- Энурез;
- Склонность к болезненному фантазированию.

Наличие этих болезненных черт у детей с ОНР объясняется тем, что недоразвитие речи, как правило, является следствием резидуально-органического поражения центральной нервной системы.

К III-й группы детей с ОНР относятся дети с алалией. На сегодня этиология алалии сопровождается поражением речевых зон как левого, так и правого полушарий. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда в 5 лет. Речь аграмматическая, недостаточно фонетически оформлена, малопонятна, наблюдается недостаточная речевая активность. Отстает экспрессивная речь при относительно благополучном понимании обращенной речи. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Наблюдается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохраненной смысловой и логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Дети отстают в развитии словесно-логического мышления. Без специального обучения дети с ОНР с трудом овладевают навыками анализа и синтеза, сравнением и обобщением. Вместе с общей соматической ослабленностью им свойственно и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Для детей с ОНР характерно нарушение последовательности элементов действия и пропуски его составных частей, наблюдается недостаточность координации пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики, замедленность [23].

У детей дошкольного возраста с ОНР формирование форм общения происходит с опозданием, наблюдаются устойчивые трудности во взаимосвязи и взаимодействии с окружающими. У детей не формируется,

характерно возрасту, понимание эмоций, состояний, отношений и действий окружающих и самого себя [24].

Итак, вариативность клинических характеристик детей с нарушениями речи, в частности с ОНР обнаруживает общие для них признаки, а именно: общее недоразвитие составляющих компонентов или фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, являются сложными и стойкими расстройствами, особенно лексическая и грамматическая.

Исследователи считают, что у данной группы детей сильно нарушена коммуникативно-речевая деятельность, которая в дальнейшем вызывает вторичные отклонения в развитии эмоционально-волевой, личностной сферы, а также сказывается на социализации ребенка.

К IV группе детей с ОНР относятся дети с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Незначительные нарушения всех компонентов языка выявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий.

В речи детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости. Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанной речи. Незаконченность формирования звуковой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены у этих детей и отдельные нарушения смысловой речи. В коррекционном процессе с детьми четвертого уровня речевого развития формируются все компоненты языка (как звуковые, так смысловые). Но особое внимание уделяется дальнейшему совершенствованию их связной речи. При этом учитываются специфические особенности детей с речевыми недостатками (стеснительность, неуверенность в себе, речевой негативизм, замкнутость и т.д.). Это

приводит к необходимости изыскивать дополнительные приемы для повышения мотивации их самостоятельных высказываний.

Нарушение коммуникативных способностей и сопутствующие особенности эмоционально-личностного развития негативно сказываются на межличностных отношениях детей с ОНР со сверстниками [25]. В целом неприятие ребенка с нарушением речи ближайшим окружением проявляется в дезадаптивных способах поведенческого реагирования, нарушающих его социализацию. А. П. Воронова полагает, что ребенок с недоразвитием речи сталкивается с трудностями в упражнениях на изучение объектов, определении эталонных свойств, в большинстве случаев – в понимании и названии предполагаемых параметров. Детям с ОНР свойственны ошибочные суждения о названии цвета, определении разнородных фигур, нарушены представления об окружающем мире – пространственные представления. В частности, ребенок обладает слабой способностью практиковать доступные ему в силу развития способности к самореализации и восприятию мира.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в современной педагогической литературе вопросы ОНР разрабатываются и являются актуальными. Под ОНР принято понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

1.3. Особенности использования дидактических игр при формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Пространственные представления – это отражение пространственных отношений предметов (величина, форма, месторасположение, движение). А.А.Столяр отмечает, что уровень обобщенности и схематизации пространственного образа зависит как от самих предметов, так и от задач деятельности, которая реализуется индивидом и в которой используются

общественно выработанные средства пространственного анализа (рисунки, схемы, карты) [26].

Благодаря развитию пространственных представлений человек получает информацию о величине и форме, расположении объектов по отношению друг к другу или человеку, а также о свойствах предметов. Пространственные представления, не являясь непосредственно речевыми, также играют очень важную роль не только в общем развитии человека, но и в обеспечении письменной речи.

Б.Г. Ананьев отмечает, что благодаря движению ребенка восприятие пространства формируется и совершенствуется с каждым днем, так как ребенок может перемещаться в пространстве, а также играть с различными предметами, расположенными рядом с ним [27]. Ребенок воспринимает пространство посредством взаимодействия различных анализаторов его внутренней и внешней среды. И важную роль в данном процессе играет не созерцательное, а именно действенное отношение к миру. Младенец играет с погремушками, с интересом рассматривает игрушки и рядом находящиеся предметы, однако, он еще не владеет понятиями «близко» или «далеко». С этого момента устанавливается тесная связь пространственных представлений детей и их мышления и речи. Благодаря тому, что происходит постоянное взаимодействие ребенка и взрослых, малыш переходит от общих обозначений пространства к более точным, используя специальные слова, обозначающие пространство и расположение предметов в пространстве. Знакомясь с такими понятиями, ребенок получает некий инструмент, который, в дальнейшем, позволит ему более глубоко воспринимать пространство. Со временем каждое понятие для ребенка приобретает оттенок относительности, что дает ему возможность определить отношения между несколькими предметами. Такие изменения осуществляются посредством того, что ребенок может перенести пространственные отношения между объектами на схему собственного тела. Б.Г. Ананьев определяет ее в качестве словесной системы отсчёта.

Как отмечает З.М. Дунаева, к моменту окончания детского сада ребёнок уже знаком с понятием «слева», «справа», «ближе», «дальше», «впереди», «позади» и т.п. Он может уже не только практически воспроизвести, но и на словах рассказать, где находятся предметы относительно себя. С каждым годом дети изучают новые данные о протяженности, высоте, расстоянии, особенностям направления собственного тела и т.п. [27].

Существенные сложности в овладении пространственными представлениями отмечаются у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня. Они заключаются в неумении данной категории детей дошкольного возраста правильно сравнивать предметы по форме, величине, затрудняются в ориентировке в пространственном расположении предметов друг к другу и распознавании оптически сходных букв. Такие нарушения у детей дошкольного возраста с ОНР 3 уровня обусловлены дефицитностью процессов переработки пространственной информации на невербальном и вербальном уровнях.

А.Н. Корнев выделяет следующие этапы развития пространственных представлений в практике работы с дошкольниками:

- ориентировка в собственном теле, дифференциации правых и левых его частей;
- ориентировка в окружающем пространстве;
- уточнение понимания и употребления предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения [27].

Одним из средств, благодаря которому процесс овладения пространственными представлениями детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня будет протекать эффективнее, является дидактическая игра. Как указывали отечественные исследователи дошкольного детства, такие как: Л.В. Выготский, В.В. Давыдов и другие, именно игра является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного

возраста, в которой он познает мир и развивается, взаимодействует с окружающим миром [28].

Игра – это вид осмысленной непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в результате её, а в самом процессе [29].

Дидактическая игра – это и средство обучения, потому что она является источником получения знаний, формирования умений. Она позволяет пробуждать и поддерживать познавательные интересы воспитанников, улучшить наглядность учебного материала, сделав его, таким образом, более доступным, а также интенсифицировать самостоятельную работу и вести ее в индивидуальном темпе.

По мнению Г.Г. Григорьевой, для того, чтобы использовать дидактическую игру в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, необходимо организовать предметно-пространственную среду группы, приспособив ее под цели и задачи игры. Для формирования мотивации к игровой деятельности и снятия барьеров общения детям нужно предварительно познакомиться с новой игрой, данное знакомство может происходить несколькими путями:

1. Знакомство детей с новой игрой и правилами может происходить в совместной деятельности педагога с детьми: показ способов, объяснение правил. Для этого очень важно создавать в это время непринужденную атмосферу, предоставлять право выбора задания, материалов, только тогда у детей развивается инициатива, самостоятельность, познавательная активность.

2. Дети сами могут приносить какую-либо игру, связанную с математикой. В данном случае ребенок самостоятельно объясняет правила игры.

Также, по мнению автора, необходимо учитывать положения дифференцированного подхода к обучению [27].

Материал игры может быть разделен по уровням успешности математического развития ребенка: высокий, средний, низкий. Так, некоторые дети с ОНР 3 уровня могут самостоятельно продолжать объясненную игру воспитателем, а некоторым может понадобиться дополнительное объяснение ее условий. При самостоятельной игре дошкольники могут индивидуально играть или объединяться попарно, малыми группами в зависимости от игры и от индивидуальных предпочтений.

Непосредственно основной этап – овладение пространственными представлениями и в дидактической игре, по мнению Т.А. Павловой, необходимо начинать с развития у детей зрительного восприятия в соответствии с педагогическим принципом от простого к сложному. Затем следует учить дошкольников ориентироваться в схеме собственного тела, определять положение предметов относительно него. При этом обязательным условием является выработка опорных образов, то есть начальных точек отсчета в системе координат пространства и только после этого вырабатывать противоположные понятия [30]. Работа по развитию пространственных представлений строится поэтапно.

В дидактической игре важно обращать внимание воспитанников с ОНР 3 уровня на грамматические формы выражения пространственных отношений предметов. Это можно сделать сначала, опираясь на реальные предметы, затем, можно переходить на использование знаков и их систем, перенося действия во внутренний план. Педагогам и родителям стоит помнить, что общий уровень импрессивной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня приближен к норме, поэтому они, в целом, понимают лексику взрослых при описании пространственных отношений. Однако многие слова могут быть непонятны детям, соответственно, перейдя в активный словарь, такое слово в речи детей с ОНР может использоваться неверно. Таким образом, важно пояснять новые

для детей слова, означающие пространственные отношения, в особенности со стороны родителей.

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

Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью, и представляет собой важнейшее свойство человеческой психики [31].

Формирование пространственных представлений является важной предпосылкой для социальной адаптации ребенка и его дальнейшего обучения в школе. Недостаточно сформированные у ребенка пространственные представления и ориентировки в пространстве напрямую влияют на уровень его интеллектуального развития. Их несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками. Подобные недостатки в развитии проявляются в нарушениях графической деятельности, при чтении, письме, в овладении математическими операциями.

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня наблюдаются трудности формирования пространственных представлений, а также трудности их языкового оформления. И без специальной помощи эти представления не будут дифференцироваться и обогащаться. Все это отразится на личностном и социальном развитии детей. Очевидно, что работа по формированию пространственных представлений у детей

старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня должна вестись планомерно и целенаправленно.

Основные направления работы:

- Ориентирование в схеме собственного тела;
- В окружающем пространстве;
- На плоскости;
- Восприятие пространственных отношений между предметами [32].

По каждому из направлений работы подбираются дидактические игры и упражнения, которые включаются в перспективное планирование и используются в НОД, совместной и самостоятельной деятельности дошкольников.

В коррекционно-педагогической работе должны учитываться следующие принципы:

1. Построение обучения с учетом ведущей деятельности. Общеизвестно, что наиболее благоприятные условия создаются в специально организованных играх-занятиях, в дидактических играх и упражнениях. Дидактическая игра – одна из наиболее значимых форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время, игра – основной вид деятельности детей. А дидактические игры позволяют повысить восприимчивость детей, разнообразить учебную деятельность, внести занимательность.

2. Осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к детям с учетом уровня сформированности пространственных представлений и практических ориентировок, особенностей их познавательного и речевого развития.

3. Учет закономерностей развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста.

4. Системность, последовательность в усложнении материала.

5. Создание ситуации успеха каждого ребенка, эмоциональная включенность ребенка в игровой процесс [33].

Игровая деятельность включает в себя высокий развивающий и воспитательный потенциал. В возрасте детей дошкольников игровая деятельность является наиважнейшей личностной деятельностью воспитанников и оказывает сильное влияние на развитие ребенка, как психическое, так и физиологическое, формирование индивидуальных черт характера, личности. Также при игровом процессе складываются и совершенствуются речевые навыки ребёнка. Игра и речевые навыки связаны 2 факторами. С одной стороны, во время игры речь совершенствуется и принимает активный и более эмоциональный характер, а с другой – сам игровой процесс развивается в зависимости от развития речи. В игре происходит формирование у детей большого ряда положительных качеств личности, формируется внимание и сосредоточенность на предстоящие обучение, развиваются речевые способности и познавательный интерес.

Дошкольный возраст является периодом, когда ребенок очень быстро овладевает речью в процессе игры. Но как речевые игры повлияют на формирование лексического запаса у детей с ОНР? Решение этого вопроса имеет серьезное практическое значение, так как поможет определить наиболее предпочтительный формы работы по развитию лексической стороны речи с детьми, имеющих ОНР [34].

Таким образом, можно отметить важность использования дидактических игр в системе формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Для успешности такой работы обязательно должна быть организована соответствующая пространственно-предметная среда и учитываться основные положения дифференцированного подхода к обучению детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Вывод по главе 1

Таким образом, анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы: что познание ребенком «схемы» своего тела является основой для освоения им словесной системы отчета по основным пространственным представлениям.

Также из вышесказанного, можно сделать вывод, что в современной педагогической литературе вопросы ОНР разрабатываются и являются актуальными. Выделяют четыре основных видов ОНР. Они различаются по этиологии, классификации, симптоматики.

Из этого следует вывод, что дидактические игры, чья структура направлена на формирование навыков ориентации в пространстве, изучение принципов взаимодействия с окружающими в тех или иных ситуациях, становятся сильным инструментом для формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Для проведения успешной работы по изучению таких представлений, необходимо организовать подходяще пространственно-предметное пространство и опираться на ключевые аспекты структурного подхода к образованию дошкольников с ОНР.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

2.1 Исследование уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр

Исследование проводилось на базе МБДОУ "Детский сад № 467 г. Челябинска". В исследовании участвовали воспитанники старшей группы, состоящие из 15 человек. Сроки проведения эксперимента с апреля по май 2022 года.

Экспериментальная работа состояла из трех этапов:

1. На констатирующем этапе исследования, были отобраны методики и проведена первичная диагностика уровня формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

2. На формирующем этапе исследования проводились дидактические игры, направленные на формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

3. На контрольном этапе исследования была осуществлена повторная диагностика уровня формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста, проведен анализ полученных результатов.

В работе были использованы диагностические методики (Л.Б. Осипова и М.Г. Аббасов [30]) для определения уровня развития формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Данные методики были подобраны в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

1. Методика «Ориентировка на себе и относительно себя» Автор:
Л.Б. Осипова

В задании 1 выявляется знание частей тела и их пространственного расположения (вверху-внизу, спереди-сзади, правая-левая). В качестве материала используется либо собственное тело ребенка, либо кукла.

Инструкция: Ребенку предлагается найти и показать части тела по словесной инструкции педагога, проговаривая пространственное положение частей тела.

- Покажи голову, нос....
- Что у тебя одно?
- Что у тебя по два?
- Где у тебя находится живот?
- Что у куклы сзади?
- Возьми карандаш в правую руку.

Оценка результатов:

2 балла – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам.

1 балл – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками.

0 баллов – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

В задании 2 выявляется знание понятий вперед, назад, вверх, вниз, направо, налево, вперед направо, вперед налево, назад налево, назад направо, впереди, сзади, вверху, внизу, справа, слева, впереди справа, впереди слева, сзади справа, сзади слева относительно себя. В качестве материала используются флажок и игрушки.

Инструкция: Ребенку предлагается выполнить задания по словесной инструкции педагога.

- Покажи флажком вперед, направо...
- Пройди направо, повернись и пройди назад ...

– Назови все игрушки, которые стоят впереди, справа от тебя...

Оценка результатов:

2 балла – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;

1 балл – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 баллов – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

2. Методика « Определение пространственных отношений между предметами» Автор: М.Г. Аббасов.

В задании 1 ребенку предлагается по вербальной инструкции педагога перемещать ручку относительно вазы, помещая ее последовательно «в вазу», « на вазу», « справа от вазы», « слева от вазы», « над вазой», « перед вазой», « под вазу», « за вазу».

Оценка результатов:

2 балла – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, если допустил ошибки, то исправил их сам;

1 балл – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 баллов – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

В задании 2 манипуляции с предметами совершает педагог в той же последовательности, что и ребенок в предыдущей серии. Ребенок определяет взаиморасположение этих двух предметов и словесно обозначает пространственные отношения между ними.

Результаты оценивания:

2 балла – ребенок правильно ответил и самостоятельно выполнил все инструкции, если допустил ошибки, то исправил их сам;

1 балл – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 баллов – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровень сформированности навыков по методике определения пространственных отношений между предметами:

После проведения всех диагностических заданий мы условно определили уровни сформированности пространственных представлений:

– Низкий уровень – ребенок не ориентируется на собственном теле, не видит и не понимает пространственных отношений между предметами, в зеркальном отображении и перевернутом положении пространственные ориентиры не воспринимаются. Не сформирован механизм «слово – схема – действие». Не воспроизводит графические формы по образцам, не соотносит схему с реальной ситуацией. Пространственные представления носят фрагментарный характер. Операции анализа и синтеза сформированы на низком уровне. Речь бедная, употребляет односложные слова («тут», «здесь», «эта» и др.), либо указательные жесты.

– Средний уровень – ребенок усвоил ориентировку «на себе», но имеются незначительные трудности при ориентировке «от себя» и в двухмерном пространстве; логические операции пространственного анализа и синтеза достаточно хорошо сформированы. Воспитанник испытывает затруднения при самостоятельном выкладывании силуэта предметов по образцу (т. е. выполняет с помощью взрослого или накладывая фигуры на образец).

– Высокий уровень – ребенок свободно ориентируется «на себе», «от себя», определяет пространственные отношения, понимает и выполняет словесные инструкции, соотносит практические действия со схемой (учитывая ориентиры и направления пути). Адекватно использует пространственную терминологию, понимает удаленность и перспективу, сформирован пространственный анализ и синтез, что позволяет самостоятельно воспроизводить силуэты предметов по графическим образцам, копировать несложные изображения.

За каждое задание ребёнок получал максимум 2 балла, минимум 0 баллов. После подсчёта выявляется уровень сформированности

пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста. Все методики проводились с ребёнком индивидуально, в отдельной комнате без постороннего шума.

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в приложении 1. Проанализировав данные результаты, мы выявили уровень развития пространственных представлений в процентном соотношении. Результаты представлены на рисунке 1.

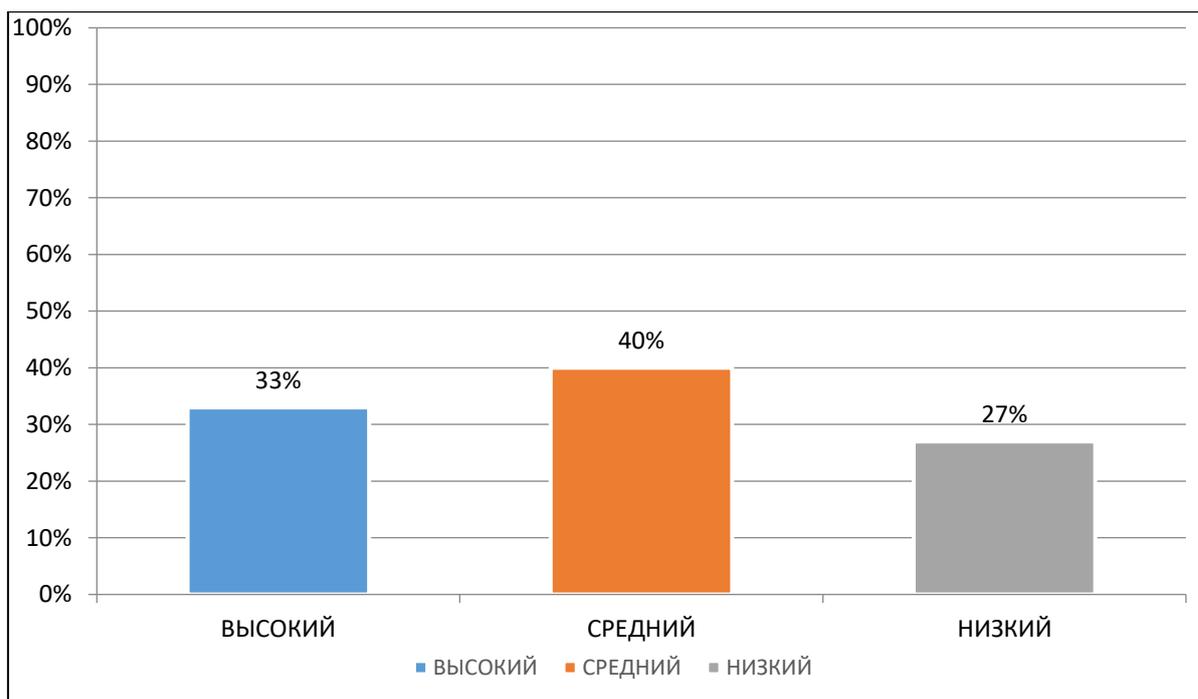


Рисунок 1- Результаты констатирующего этапа эксперимента в процентах.

После проведения всех диагностических заданий дети, принимавшие участие в эксперименте, были распределены по уровням сформированности пространственных представлений.

К низкому уровню сформированности пространственных представлений мы условно отнесли 4 ребенка (27%) – это Варя М., Саша Н., Варя С., Никита Х.

Этим детям приходилось повторять инструкцию несколько раз, испытывали трудности при ее восприятии, особенно когда инструкцию давали полностью. Не могут определить правую и левую сторону при зеркальном отражении, при поворотах под различным углом с заданиями не справляются даже с помощью взрослого. В групповой комнате

использовали указательные жесты или простые слова («около», «рядом», «тут», «здесь», «вот», «возле»). Дети легко определяют направление «впереди-сзади», чем «слева-справа». Затрудняются в употреблении предлогов («над» вместо «под»). При составлении рассказов по сюжетной картинке дети не устанавливают взаимосвязи между предметами. При определении места характерны такие ответы: «вот тут», «с краю», «первый», «ни рядом, ни с чем». У детей отмечаются отличия между практическим действием и его обозначением. Трудности испытывают при определении расстояний «ближе-дальше», «за-перед» на глаз, дети пытались определить удаленность одного предмета от другого путем измерения расстояния рукой, использовали примеривание, сдвигая предметы (например, отвечали, «здесь дом, а дальше машины, кукла»). За точку отсчета берут свое тело, а не предметы, или ориентир – предмет. Одновременно несколько ориентиров не используют (например, предмет и плоскость). Испытывают трудности в определении «середины». Практические действия характеризуются неточностью. Плохо ориентируются по схеме пути с учетом ориентиров и изменений направлений.

К среднему уровню сформированности пространственных представлений мы условно отнесли 6 детей (40%) – Олег Б., Степа З., Марк И., Руслан И., Артем Л., Саша Н.

Дети корректно используют слова при описании и определении местоположения предметов, дают приблизительное, не точное определение при помощи слов: «рядом с краем», «далеко от этого», «около» вместо «нижний правый», «верхний левый» и т. д. Некоторые дети плохо слушали инструкцию взрослого и в дальнейшем исправляли ошибки с помощью взрослого.

К высокому уровню сформированности пространственных представлений мы условно отнесли 5 детей (33%) – Саша Г., Леша Г., Федор Г., Кира П., Марго Ф.

Дети определяют попарно-промежуточное отношение между предметами в двухмерном пространстве. Расположение предметов в пространстве относительно себя и других предметов называли точно, но иногда ошибались в понятиях «влево» и «вправо», но при этом сами исправляли ошибки, которые допускали. Хорошо выполняли движения по заданной словами инструкции.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что:
во-первых, 67% детей 5-6 лет имеют западания по нескольким показателям уровня сформированности пространственных представлений;
во-вторых, формирование пространственных представлений детей должно осуществляться как поэтапный, системно-организованный процесс, в качестве основного средства формирования пространственных представлений у детей должны использоваться дидактические игры.

Полученные данные требуют проведения с детьми коррекционной работы направленной на формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

2.2 Проведение экспериментальной работы по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр

Исходя из результатов исследования уровня развития пространственных представлений, был сделан вывод, что развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня будет более эффективным, если использовать дидактические игры.

Цель формирующего этапа: подобрать и апробировать систему дидактических игр, способствующих формированию пространственных представлений.

Задачи:

1. Создать условия для успешного развития пространственных представлений.

2. Разработать и внедрить в образовательный процесс дидактические игры, направленные на формирование пространственных представлений.

Нами было предположено, что формирование пространственных представления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня будет более успешным, если в процессе обучения детей дошкольного возраста будет целенаправленно и систематически использоваться система дидактических игр. Нами была разработана картотека дидактических игр, направленная на развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня (Приложение 2).

Таблица 1 – Картотека дидактических игр, направленная на формирование пространственных представлений для детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня

Раздел	Игры	Цель
1	2	3
«Ориентировка на себе и относительно себя»	Собери лицо	Цель: закреплять знания о месте расположения частей лица, умение ориентироваться на собственном теле.
	Части тела	Цель: закрепить умение ориентироваться на собственном теле, при словесном обозначении активно использовать соответствующие пространственные термины.
	Найди пару	Цель: закрепить умение различать правую и левую сторону тела.
	Вверху-внизу	Цель: закрепить умение различать направление «выше» и «ниже» относительно собственного тела.
	Что у тебя на одежде?	Цель: закрепить навыки ориентировки в схеме собственного тела.
	Расставь по местам	Цель: закрепить умение определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи; способствовать словесно обозначать пространственные отношения.

Продолжение таблицы 1

	В гости мы пошли	Цель: закреплять умение ориентироваться на своеобразном листе в крупную клетку, также игра способствует произвольному вниманию и пространственному восприятию
«Определение пространственных отношений между предметами»	Где находится предмет?	Цель: закрепить умение определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи; способствовать словесно обозначать пространственные отношения.
	Налево, направо	Цель: развитие пространственных представлений
	Что справа от меня?	Цель: закреплять умение определять направления пространства относительно руки (правой, левой)
	Наша группа	Цель: закреплять умение определять расположение предметов относительно себя.
	Магазин	Цель: закреплять понимание пространственных отношений в группе реальных предметов, словесно обозначать местоположение предметов на полках.
	Собираем урожай	Цель: закреплять умение определять положение предмета относительно другого предмета
	На плоту	Цель: закреплять умение определять расположение предмета относительно себя и другого предмета.
	Капризный фотограф	Цель: закреплять умение определять положение предмета относительно другого предмета.
	Новоселье	Цель: закреплять умение определять положение предмета относительно другого предмета.

Игры подбирались в соответствии с исследованием уровня сформированности пространственных представлений на констатирующем этапе, а также с учётом возраста детей. Также при подборе игр учитывалась время, наглядность, доступность и понятность материала детям.

Перед игрой всегда была поставлена проблема для того, чтобы

заинтересовать ребёнка. Например, «Помоги мне, я не могу справиться без тебя» или «Что-то у меня не получается, не поможешь?». В дидактических играх использовались наглядные, словесные, практические методы. При проведении игры у детей было внимание на игровые задачи.

При затруднении в игре ребёнок начинал нервничать и переживать. В связи с этим ребёнку были заданы наводящие вопросы, а также словесные высказывания для уверенности ребёнка.

Дидактические игры проводились в течение 10-15 минут и у ребёнка поддерживалась увлечённость игрой, после чего интерес детей ослабевал, и дети отвлекались. Этот момент важен, так как перегрузка умственной деятельности влияет на самочувствие и эмоциональный настрой, впечатление от игры создаётся неприятное.

Организация к проведению дидактической игры включала:

- подбор игр согласно программным требованиям;
- указание времени на выполнение дидактической игры;
- подбор игрового места, в котором дети могут поиграть в спокойной обстановке. Такое помещение было отведено в групповой комнате за столом при групповом занятии и в спальном комнате при индивидуальном; установление числа играющих детей (персонально, группа, либо по подгруппам);
- подбор дидактического материала (картинки, игрушки, предметы и т.д.);
- организация педагога к игре: исследование и вывод хода игры, уточнение собственного места в игре, выбор методов в дидактической игре;
- подготовка детей к игре: предоставление им познаний, представлений о событиях и вещах, находящихся вокруг, нужных для выполнения определённого игрового ответа.

Перед игровым процессом намечалось ознакомить воспитанников с содержанием игры, с подходящим дидактическим материалом, используемом в игровой деятельности.

Разъяснение правил и деятельности в игры. При объяснении направлялось внимание на выполнение детьми правил игры, на точное их исполнение; демонстрация реализуется с показа игровых действий, где происходило обучение детей верно выполнять действие, подтверждая только так возможно перейти к итогу игры, к примеру, подглядывание); подведение итогов игры был виден результат детей, что доказывало ее эффективность и интерес к ней. При подведении итогов нужно заметить, что победа была вероятна только при внимании ребёнка, его настойчивости, и дисциплинированности.

В конце игры проводилась рефлексия. В ней задавались вопросы, понравилась ли им игра, увлекательной, чем игра ранее.

При выполнении игровой задачи необходима самостоятельность, по этой причине воспитанникам разъяснялись задание и его правила. Дидактические игры организовывались по определённому времени – 10-20 минут, главное то, что временной отрезок не уменьшалась умственная активность детей, не снижался интерес к игровой задаче. Игры проводились в первую и вторую половину дня, в свободную деятельность детей.

2.3 Анализ результатов работы по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр

Разработанная и апробированная система дидактических игр для развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня предусматривала 3 момента: подготовка к проведению игры, само проведение игры, анализ проведения игры.

Игры соответствовали возрасту детей и задачам, игровой материал был доступным. У детей наблюдался интерес к игровой деятельности, внимание было на дидактическом материале. Между проведением последовательных игр были проведены физкультурные минутки, которые позволили отвлечься ребёнку.

После проведения дидактических игр мы провели повторную диагностику пространственных представлений по методикам Л.Б. Осиповой и М.Г. Аббасова. Результаты контрольного этапа представлены в приложении 2. Для большей наглядности мы представим уровень сформированности пространственных представлений в процентном соотношении.

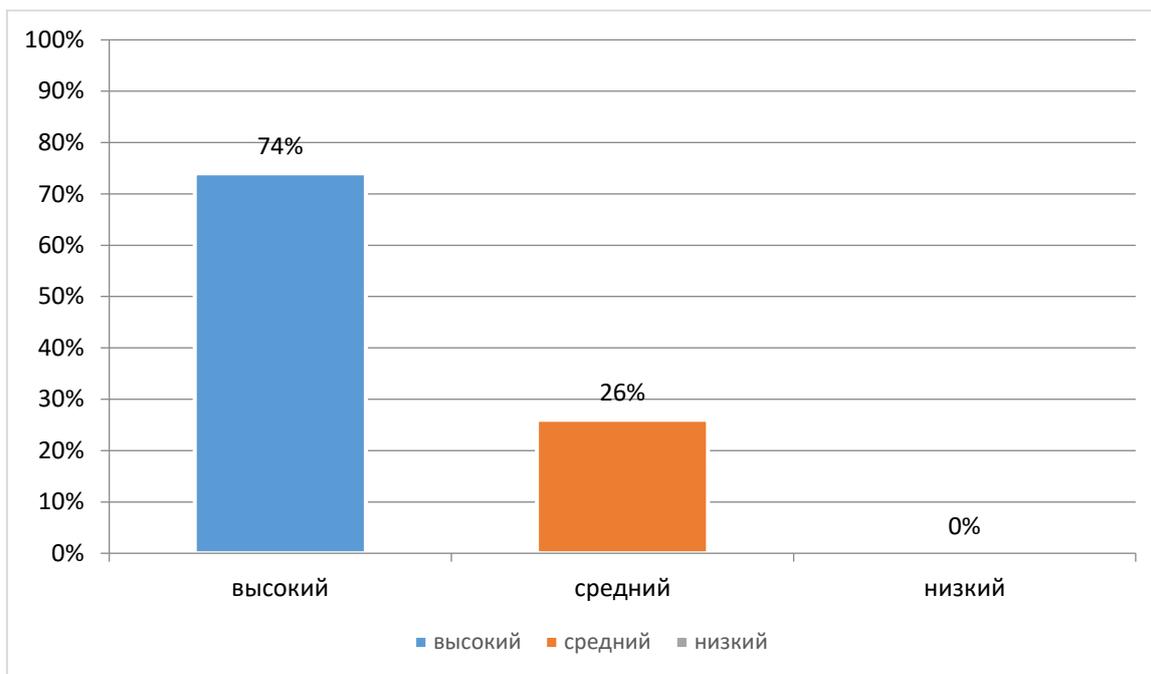


Рисунок 2- Результаты диагностики на контрольном этапе в процентах

Исходя из результатов диагностики, мы пришли к выводу, что общий уровень развития детей дошкольников находится преимущественно на среднем и высоком уровне развития.

После проведения коррекционной работы, на рисунке 3 мы представили динамику формирования пространственных представлений на констатирующем и контрольных этапах.

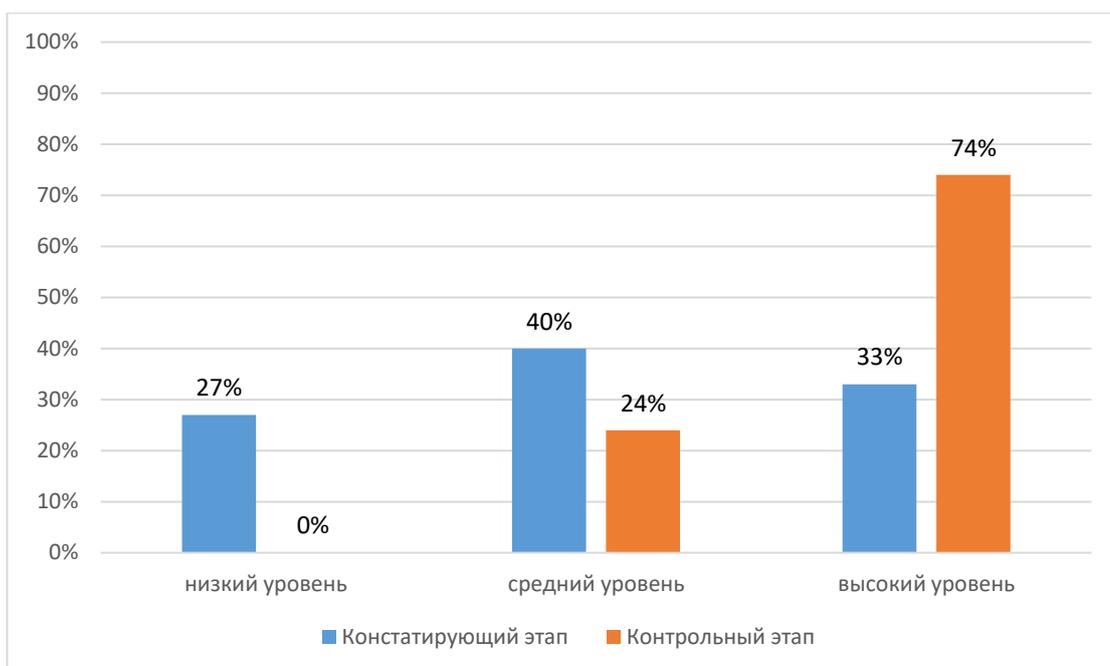


Рисунок 3 - Динамика формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Согласно анализу динамики, при использовании дидактических игр в образовательной деятельности были выявлены существенные изменения. Исходя из результатов, низкий уровень не выявлен ни у одного ребенка, высокий результат у 74% детей. Средний уровень уменьшился на 14%, так как большинство детей показали высокий уровень, на 41% больше первичной диагностики. В целом диагностика показала высокий уровень развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Можно сделать вывод, что дидактические игры, способствуют развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и эффективны при систематическом их использовании в образовательной деятельности.

Вывод по главе 2

Таким образом, основной целью экспериментальной работы явилась проверка гипотезы исследования, которая заключается в том, что формирование пространственных представления у детей старшего

дошкольного возраста с ОНР 3 уровня будет более успешным, если в процессе обучения детей дошкольного возраста будет целенаправленно и систематически использоваться система дидактических игр.

Экспериментальная работа проводилась в 3 этапа:

На констатирующем этапе исследования, были отобраны методики и проведена первичная диагностика уровня формирования пространственных представлений детей. Получили следующие данные: низкий уровень сформированности пространственных представлений показали 27% детей, средний уровень показали 40% детей, высокий уровень- 33%.

На формирующем этапе исследования проводились дидактические игры, направленные на формирование пространственных представлений. Игры были направлены на развитие пространственных представлений, на произвольное внимание и пространственного восприятия, на умение определять пространственные отношения предметов между собой и отображать их в речи.

На контрольном этапе исследования была осуществлена повторная диагностика уровня формирования пространственных представлений, проведен анализ полученных результатов. Исходя из результатов низкий уровень не выявлен ни у одного ребенка, высокий результат у 74% детей. Средний уровень уменьшился на 14%, так как большинство детей показали высокий уровень, на 41% больше первичной диагностики.

Таким образом, гипотеза доказана и можно сделать вывод, что разработанная система дидактических игр может применяться в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполненного исследования нами была проведена теоретическая и экспериментальная работа по формированию пространственного представления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

В исследовании были поставлены и решены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

2. Проанализировать психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Определить особенности использования дидактических игр при формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

4. Разработать и внедрить картотеку дидактических игр, ориентированных на формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

5. Провести экспериментальную работу и анализ результатов работы с детьми.

В рамках решения первой задачи нами было изучена психолого-педагогическая литература по проблеме формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Был сделан вывод, что познание ребенком «схемы» своего тела является основной для освоения им словесной системы отсчета по основным пространственным представлениям.

Решая вторую задачу, мы проанализировали психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи и сделали вывод, что в современной педагогической литературе вопросы ОНР разрабатываются и являются актуальными.

В рамках третьей задачи мы определили особенности использования дидактических игр при формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и отметили важность использования дидактических игр в системе формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Для успешности такой работы обязательно должна быть организована соответствующая пространственно- предметная среда и учитываться основные положения дифференцированного подхода к обучению детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

В практической части нашего исследования мы экспериментально проверили эффективность формирования пространственного представления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня средствами дидактических игр.

Мы разработали и внедрили картотеку дидактических игр, ориентированных на формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Эксперимент проводился с апреля по май года. На начало эксперимента воспитанники показали достаточно низкие результаты. Низкий уровень сформированности пространственных представлений показали 27% детей, средний уровень показали 40% детей, высокий уровень- 33%.

Для повышения уровня формирования пространственного представления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня на констатирующем этапе эксперимента была проведена работа по внедрению картотеки дидактических игр.

Контрольный этап исследования показал, что проведенная работа дала хорошие результаты: у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня повысился уровень формирования пространственного

представления. Результаты диагностики показали наличие положительной динамики: так число детей с высоким уровнем пространственного представления увеличилось на 41%, число детей со средним уровнем уменьшилось на 14%, а низкий уровень не выявлен ни у одного ребенка.

Анализ полученных количественных и качественных результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи решены, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей – М., Просвещение, 1967
2. Артемова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. –М.; Просвещение. 2013 – 96с.
3. Буряк, Г.Г. Система работы по развитию пространственных ориентировок у детей старшего дошкольного возраста с диагнозом «общее недоразвитие речи» посредством дидактических игр [Электронный ресурс] / Г.Г. Буряк. – Режим доступа: www. URL: <http://festival.1september.ru/>. – 10.02.2012.
4. Выготский Л. С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка. /Вопросы психологии № 6 / Л. С. Выготский.– М.:Просвещение, 1966. — 541 с.
5. Говорова Р. К вопросу о развитии пространственных представлений у дошкольников.//Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. - Изд. Санкт – П., ЛНПК «АРК», 1994 - с. 130-132.
6. Говорова Р., Дьяченко О. Формирование пространственной ориентировки у детей. // Дошкольное воспитание. – 1975. - № 9.
7. Говорова Р.К вопросу о развитии пространственных представлений у дошкольников. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. - СПб., 2004
8. Градова, Г. Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Г.Н. Градова. — СПб, 2010. — 23 с.
9. Данилова В. В. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях. - М., Просвещение, 1987 - с. 49 - 58.

10. Дройская, А. С. Дидактические игры для ознакомления детей с пространственным значением предлогов [Текст] / А. С. Дройская, Л. Л. Кузнецова // Дошкольная педагогика. — 2010. — № 2. — С.68-69.
11. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (дети с ОНР). Кн. для логопеда. — М.: Просвещение, 1985. — 112 с.
12. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург: Изд-во АРДЛТД, 1998. -320 с.
13. Каразану В. Ориентирование в пространстве. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI.- Изд. Санкт – П., ЛНПК «АРК», 1994 - с.162 - 164.
14. Ковалец И.В. Формирование у дошкольников пространственных представлений. – М.: ВЛАДОС, 2014.
15. Кондратьева, С. Ю. Развитие пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С. Ю. Кондратьева, Н. Щербакова // Дошкольная педагогика. — 2009. — № 5. — С. 26-29.
16. Коногорская С. А. «Особенности пространственного мышления и их взаимосвязь с учебной успешностью обучающихся» / Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review, 2017
17. Кутявина, Н. Л. Формирование пространственных представлений у детей с ОНР [Текст] / Н. Л. Кутявина // Логопед. — 2010. — № 8. — С.40-47.
18. Лебеденко Е.Н. Формирование представлений у дошкольников. – СПб.: Детство – пресс, 2003. – 176 с.
19. Мусейибова Т.А. О содержании и системе работы по развитию пространственных ориентировок у дошкольников. // Дошкольное воспитание. – 1973, № 9.

20. Мусейибова Т.А. О содержании и системе работы по развитию пространственных ориентировок у дошкольников. // Дошкольное воспитание. – 1973, № 9 - с. 39-43.
21. Мусейибова Т.А. Ориентировка в пространстве. // Дошкольное воспитание. - 1988, № 8 - с. 17-23.
22. Мусейибова Т.А. Формирование некоторых пространственных ориентаций. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. - Изд. Санкт – П., ЛНПК «АРК»., 1994,- с.141-144.
23. Панина, О. П. Формирование в игре пространственных представлений [Текст] / О. П. Панина // Ребенок в детском саду. — 2009. — № 6. — С. 27-29.
24. Попова Т.Б. Развитие пространственных представлений [Электронный ресурс] / Т.Б. Попова. – Режим доступа: [www. URL: http://detsad-45.ucoz.ru/](http://detsad-45.ucoz.ru/).– 14.05.2013.
25. Ромусик, М.Н. Психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними [Текст]/ М.Н. Ромусик // Логопед в детском саду. — 2008. — № 3. — С. 32-37.
26. Семенович А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. — М., 1998. — 50 с.
27. Симановский А., Развитие пространственного мышления ребенка. – М.: Айрис Пресс: Рольф, 2012
28. Степаненкова Э.Я. Ориентировка в пространстве. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. - Изд. Санкт – П., ЛНПК «АРК»., 1994- с. 159 – 161.
29. Удальцова Е.И., Занятия по математике с использованием дидактических игр в детском саду /Е.И. Удальцова, М.К. Сай. – Минск, 2009

30. Урунтаева Г. А. Практикум по психологии дошкольника. – М.: Академия, 2009. – 138с. 96. Усова А. П. Обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 1970. – 208с. 97.
31. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. / Под ред. Запорожца А. В.– М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
32. Филичева, Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]/ Филичева Т.Б., Чиркина Г. В. // Логопедия сегодня. — 2008. — № 3. — С. 36-41.
33. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. — М.: ДРОФА, 2009. — 189 с.
34. Шорыгина Т.А. Учимся ориентироваться в пространстве: Материалы для развития пространственного восприятия у дошкольников. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 80 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1 – Результаты констатирующего этапа

№	Имя	Методика 1		Методика 2		Общий балл	Средний балл	Уровень развития
		Задание 1	Задание 2	Задание 1	Задание 2			
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Олег Б.	2	1	1	1	5	1.25	средний
2	Саша Г.	2	2	2	2	8	2	высокий
3	Леша Г.	2	2	2	2	8	2	высокий
4	Федор Г.	2	2	2	2	8	2	высокий
5	Степа З.	1	1	1	1	4	1	средний
6	Марк И.	1	1	1	1	4	1	средний
7	Руслан И.	2	2	1	1	6	1.5	средний
8	Артем Л.	1	1	1	1	4	1	средний
9	Варя М.	1	1	0	0	2	0.5	низкий
10	Саша Н.	1	1	1	1	4	1	средний
11	Саша Н.	1	1	0	0	2	0.5	низкий
12	Кира П.	2	2	2	2	8	2	высокий
13	Варя С.	1	1	0	0	2	0.5	низкий
14	Марго Ф.	2	2	2	2	8	2	высокий
15	Никита Х.	1	1	0	0	2	0.5	низкий

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 2 – Результаты контрольного этапа

№	Имя	Методика 1		Методика 2		Общий балл	Средний балл	Уровень развития
		Задание 1	Задание 2	Задание 1	Задание 2			
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Олег Б.	2	2	2	2	8	2	высокий
2	Саша Г.	2	2	2	2	8	2	высокий
3	Леша Г.	2	2	2	2	8	2	высокий
4	Федор Г.	2	2	2	2	8	2	высокий
5	Степан З.	2	2	2	2	8	2	высокий
6	Марк И.	2	2	2	2	8	2	высокий
7	Руслан И.	2	2	2	2	8	2	высокий
8	Артем Л.	2	2	1	1	6	1.5	средний
9	Варя М.	2	2	1	1	6	1.5	средний
10	Саша Н.	2	2	2	2	8	2	высокий
11	Саша Н.	2	2	1	1	6	1.5	средний
12	Кира П.	2	2	2	2	8	2	высокий
13	Варя С.	2	2	2	2	8	2	высокий
14	Марго Ф.	2	2	2	2	8	2	высокий
15	Никита Х.	2	2	1	1	6	1.5	высокий

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Дидактические игры, направленные на формирование пространственных представлений.

Дидактические игры по методике «Ориентировка на себе и относительно себя».

«Собери лицо»

Цель: закреплять знания о месте расположения частей лица, умение ориентироваться на собственном теле.

Оборудование: схематическое изображение лица девочки и мальчика, изображение глаз, носа, губ.

Содержание: детям предлагается схематическое изображение лица человека с ориентиром (нос). Предлагается выложить на нем части лица (глаза, губы). Затем ребенок закрывает глаза и выполняет это задание снова, проговаривая где по отношению друг к другу располагаются части лица.

«Части тела»

Цель: развивать умение ориентироваться на собственном теле, при словесном обозначении активно использовать соответствующие пространственные термины.

Содержание: Один из игроков дотрагивается до какой-либо части тела своего соседа, например, до левой руки. Тот говорит: «Это моя левая рука». Начавший игру соглашается или опровергает ответ соседа. Игра продолжается по кругу.

«Найди пару»

Цель: развивать умение различения правой и левой сторон тела.

Оборудование: несколько пар варежек, перчаток, сапожек, туфель и т.п..

Содержание: ребенку предлагается найти пары предметов для правой и левой рук (ног).

«Вверху-внизу»

Цель: развивать умение различать направление “выше” и “ниже” относительно собственного тела.

Содержание: Взрослый называет разные предметы, которые находятся внизу и вверху, чередуя их. Ребёнок должен при названии предмета показывать пальцем руки вверх, если предмет вверху, вниз, если предмет внизу. Например: пол, небо, земля, трава, потолок, люстра, крыша, птицы, дорога, камни, ручей, облака, яма, солнце, песок, горы, море, ботинки, голова, колено, шея.

«Что у тебя на одежде?»

Цель: закрепление навыка ориентировки в схеме собственного тела.

Содержание: Предложите ребенку найти на своей одежде и правильно называть различные детали (воротник, рукава, карманы, застёжки) и их расположение, используя при этом пространственные обозначения: «Этот карман правый, а этот левый», «Воротник вверху», «Пуговицы на платье сзади». Скажите ребенку: «Положи носовой платок в правый (левый) карман», «Покажи на своей рубашке правый (левый) рукав», «Застегни верхнюю (нижнюю) пуговицу».

«Расставь по местам»

Цель: закрепить умение определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи; способствовать словесно обозначать пространственные отношения.

Оборудование: игровое поле дом, детская площадка, изображение мебели, детей.

Содержание: на игровом поле воспитатель размещает один предмет. Следующие предметы размещает ребенок. Ребенок определяет взаиморасположение этих двух предметов и словесно обозначает

пространственные отношения между ними (Например: над столом полка, перед столом ковер и т.д.).

«В гости мы пошли»

Цель: закрепить умение ориентироваться на своеобразном листе в крупную клетку, также игра способствует произвольному вниманию и пространственному восприятию.

Оборудование: игровое поле, изображение героев, схемы движения.

Содержание: ребенку предоставляется игровое поле, состоящие из клеток. На первую клетку (где изображен домик героя) располагают героя, который пойдет в гости.

Первый вариант. Педагог задает направление перемещения героя: 1 клетка вверх, две вправо, стоп! Кому в гости мы пришли?

Второй вариант. Ребенок самостоятельно передвигает героя по игровому полю соблюдая последовательность всех стрелок. И проговаривая вслух свои действия (вверх, вниз, направо, налево, вперед направо, вперед налево).

Дидактические игры по методике « Ориентировки пространственных отношений между предметами»

«Где находится предмет»

Цель: закрепить умение определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи; способствовать словесно обозначать пространственные отношения.

Оборудование: 8 игровых карта и 40 карточек.

Содержание:

Первый вариант.

Рассмотрите вместе картинки на карточках и предложите ребенку разложить карточки на листах лото в соответствии со схемами. При этом ребенок должен аргументировать свой выбор.

Второй вариант. Ребенок по вербальной инструкции педагога размещает карточки на картах лото “в”, “на”, “справа от”, “слева от”, “над”, “перед”, “под”, “за”.

Третий вариант. В игре принимают участие не больше 2-3 человек. Раздать каждому игроку по одной карте лото. Выложить перед игроками разные карточки. Кто быстрее заполнит свою карту лото, тот выиграет.

«Налево, направо»

Цель: развитие пространственных представлений.

Оборудование: игровое поле, картинки насекомых.

Содержание: Положите перед ребенком игровое поле и карточки. В каждой клеточке стрелочкой указано направление движения насекомого. Попросите назвать направление движения и выбрать подходящую карточку с насекомым. Параллельно можно рассказывать ребенку о различных насекомых и показывать карточки.

«Что справа от меня?»

Цель: развивать умение определять направления пространства относительно руки (правой и левой).

Содержание: Попросите ребенка, не поворачиваясь, перечислить то, что находится справа от него. После этого повернуться направо и снова перечислить то, что теперь находится справа. Покрутите его и спросите: «Что теперь справа от тебя?». Аналогично отрабатываются направления “слева”, “спереди” и “сзади”.

«Наша группа»

Цель: Развивать умение определять расположение предметов относительно себя.

Содержание: в знакомом ребенку пространстве следует обсудить, что где стоит: «Если встать лицом к окну, то что будет справа? слева?». И т.д..

«Магазин»

Цель. Учить понимать пространственные отношения в группе реальных предметов, словесно обозначить местоположение предметов на полках.

Содержание: Ребенок, выступая в роли продавца, на нескольких полках расставляет игрушки и говорит, где и что находится.

«Собираем урожай».

Цель: развивать умение определять положение предмета относительно другого предмета.

Оборудование: картинки с изображением овощей.

Содержание: разложите перед ребенком ряд картинок с любыми изображениями. Он должен отобрать, например, только те овощи, которые лежат «правее, чем капуста», «левее, чем морковь».

«На плоту»

Цель: Развивать умение определять расположение предмета относительно себя и другого предмета.

Содержание: Дети стоят на ковре на одинаковом расстоянии друг от друга. Каждый стоит на воображаемом плоту. Педагог задаёт индивидуально вопросы детям, при этом постоянно просит их изменить направление. Например, Петя, кто стоит у тебя слева; Маша, кто стоит сзади тебя; Серёжа, кто стоит перед тобой; все повернулись налево; Таня, кто стоит слева от тебя, и т.д..

«Капризный фотограф»

Цель: развивать умение определять положение предмета относительно другого предмета.

Оборудование: игрушки зверей.

Содержание: педагог (фотограф), желая сделать снимок зверей, ищет кадр. Его помощнику (ребенок) надо рассадить зверей: лису - справа от зайца, мишку - слева от мышки и т.д. Более сложная задача выполняется по двухступенчатой инструкции: «Посади утку справа от медведя, а птицу - слева от лисы». Модификация задания: ребенок сам говорит: «Я посадил

льва справа от медведя». Остальные дети или взрослый его проверяют. Затем кто-то из детей становится фотографом, он дает инструкцию остальным и проверяет ее выполнение.

«Новоселье»

Цель: развивать умение определять положение предмета относительно другого предмета.

Оборудование: игрушки зверей, книжный шкаф.

Содержание: в этой игре дети используют настенные полки для игрушек в виде домиков и небольшие игрушки (животные). Каждый из детей по очереди должен «заселить» дом по заданной инструкции. Например, внизу квартиры получили: мышка, козлёнок и обезьянка, причём козлёнок – слева, а обезьянка – между мышкой и козлёнком, и т.д. Эту игру целесообразно проводить с небольшой подгруппой детей (2-3 человека). В роли ведущего вначале выступает педагог, в дальнейшем необходимо привлекать детей, - это будет способствовать закреплению и расширению их активного словарного запаса.