



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДОВ

Развитие пространственных представлений у детей
возраста с общим недоразвитием речи

Выпускная квалификационная работа по
Специальное (дефектологическое) образование

Форма обучения очная

Выполнили
Студенты
Чечетки

Научный
к.п.н., доцент
Щербак (Ирина)

Проверка на объем заимствований:

76 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«18» 12 2020г.

зав. кафедрой СПИПМЧ

(название кафедры)

Щербак Ирина ФИО

Челябинск 2020

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	6
1.1. Развитие пространственных представлений в онтогенезе	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	13
1.3 Особенности пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	15
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	18
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	20
2.1 Организация и содержание экспериментального изучения пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	20
2.2 Состояние пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	23
2.3 Содержание логопедической работы по развитию пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях	29
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	36
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	38
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	40
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	45

ВВЕДЕНИЕ

Ориентировка в пространстве имеет очень важное значение для всех сторон деятельности человека. Посредством ориентировки в пространстве оказывается влияние на развитие человеческого самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации. Поэтому гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве.

Актуальным в настоящее время является вопрос о взаимовлиянии формирования пространственных представлений и речи ребенка. Современные данные нейропсихологической науки говорят о пространственных представлениях как о базисе, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов у ребенка – письмо, чтение, счёт и др. Недостаточность пространственных представлений непосредственно проецируется на восприятие и воспроизведение последовательности элементов слова.

Проблемой формирования у детей пространственных представлений занимались многие ученые: М.М. Семаго, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, И.С. Якиманская, Т.А. Мусейибова, А.В. Запорожец, А.М. Леушина, З.А. Михайлова, Е.И. Тихеева, А.А. Столяр и др.

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

В развитии пространственного восприятия и пространственных представлений у младших школьников с общим недоразвитием речи имеется ряд особенностей. Данный процесс у детей этой категории

осуществляется медленнее и в более поздние сроки, чем у сверстников с нормальным речевым развитием. Для них характерны: трудности ориентировки в собственном теле, затруднения в определении правого и левого, верха и низа, в окружающем мире и т. д.

Поэтому в логопедической работе встает задача развития пространственных представлений, ее практическая значимость. Недостаточная сформированность пространственных представлений ведёт за собой нарушения интеллектуального развития ребенка, что ведёт за собой трудности в обучении чтению, письму, различным видам мышления. Встает вопрос о своевременной логопедической работе по развитию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи. Отсюда следует, что данная тема «Развитие пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня» является *актуальной*.

Объект исследования: процесс развития пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: особенности логопедической работы по развитию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить содержание логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях.

В соответствии с целью были сформулированы следующие **задачи:**

- изучить и проанализировать общую и специальную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования,
- выявить состояние пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня,

— определить основные направления коррекционно-педагогической работы по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста в структуре преодоления общего недоразвития речи III.

Методы исследования:

— теоретико-методологические: теоретический анализ психолингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;

— эмпирические: изучение документации, наблюдение, констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты.

Экспериментальная база исследования: МБОУ С(К)О «школа-интернат № 11» г. Челябинска.

Содержание работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Развитие пространственных представлений в онтогенезе

Ориентация в пространстве является очень важной составляющей в формировании всех аспектов человеческой деятельности, она охватывает различные аспекты ее взаимодействия с миром человека. Психологические, педагогические и философские исследования раскрывают существенную роль овладения объективным и социальным пространством в построении единой картины мира ребенком, а также в определении места в нем. Полное развитие невозможно без развития способностей к пространственным представлениям. Ориентация в пространстве оказывает большое влияние на развитие личности ребенка, его самосознание.

Проблемой формирования у детей представлений о пространстве занимались многие ученые: Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, И.С. Якиманская, Т.А. Мусейибова, А.В. Запорожец, А.М. Леушина, З.А. Михайлова, Е.И. Тихеева, А.А. Столяр и др.

В «Словаре практического психолога» под ред. А.П. Петровского: Представление рассматривается как наглядные образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе припоминания или продуктивного воображения и в отличие от восприятия носит обобщенный характер [30].

Б.Г. Ананьев утверждает, что пространственные представления являются образом предмета или явления, имеющий пространственные свойства и состоящий в пространственных отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении [2].

А.Р. Лурия рассматривает пространственные представления как деятельность, которая включает в себя определение, величины, формы, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов [18].

По мнению психолога З.М. Дунаевой, пространственные представления можно определить как представления о пространственно-временных отношениях и свойств предметов: расположение, форма, величина объектов [6].

А.В. Семенович в своих трудах говорит о том, что пространственные представления представляют собой сложную матричную структуру психики, изучение которой предполагает обращение к разным видам деятельности человека. [28].

А.В. Запорожец [14] определяет пространственные представления как представления, в которых находят отражение пространственные отношения предметов (величина, форма, месторасположение, движение).

В нашей работе мы будем опираться на определение М.М. Семаго, который считает, что пространственные представления — это деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов. Пространственные представления имеют значительную роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь важным условием ориентировки в ней человека [26].

Пространственное представление обеспечивает ориентацию в пространстве, в своей наиболее развитой форме оперирует образами, содержанием которых является воспроизведение, преобразование пространственных свойств и отношений объектов: их форм, величины, взаимного положения частей [11].

Под пространственными отношениями принято понимать отношения между объектами пространства или между пространственными

признаками этих объектов. Они выражаются понятиями о расстояниях (близко-далеко), о направлениях (вперед-назад, вверх-вниз, налево-направо), о местоположении (в середине), об их отношениях (ближе-дальше), о протяженности объектов пространства (высокий-низкий, длинный-короткий) и т.п. [17].

Основными качественными показателями пространственных представлений являются:

- 1) тип оперирования пространственными образами;
- 2) широта оперирования с учетом используемой графической основы;
- 3) полнота образа (преимущественное отражение в нем формы, величины, пространственного положения объектов);
- 4) используемая устойчивая система отсчета (пространственная ориентация "от себя", от произвольной точки отсчета).

Пространственные представления формируются и проявляются при решении задач, которые требуют оперирования пространственными образами [3].

Необходимым условием эффективного обучения в школе является сформированность пространственных представлений, так как она является важным условием усвоения знаний, умений и навыков, развития мышления детей. Развитие пространственных представлений является необходимой предпосылкой для овладения процессами письма и чтения [].

Для правильного построения коррекционно-развивающей работы со школьниками необходимо знать закономерности формирования пространственных представлений в онтогенезе.

Во многих работах, как отечественных, так и зарубежных (Павлова Т.А., Эльконин Д.Б., Семаго М.М. и др.) [23, 26, 39] рассматривался вопрос формирования пространственных представлений в возрастной динамике, а также его влияния на становление ряда других психических функций.

Начало пространственной ориентации в развитии ребенка связано с образованием связей между пространственно-различительной деятельностью различных анализаторов, в большей степени зрительного, тактильного, кинестетического и вестибулярного.

В первые дни жизни у ребенка еще нет дифференцированных реакций органов чувств на конкретные раздражители, «собственное пространство тела» ощущается ребенком только у полости рта. Оно постепенно расширяется по мере формирования произвольных движений ребенка — сначала рук, затем ног. Значительную роль в формировании этих представлений играют ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством и от взаимодействия со взрослыми.

По мере взросления младенец начинает фиксировать зрением неподвижный, а затем и движущийся предмет [39].

Со временем у ребёнка формируются дифференцированные движения корпуса тела, что позволяет изменять положение в пространстве. После того как ребёнок научается манипулировать игрушками, по просьбе взрослого он может находить взглядом хорошо знакомые предметы, а затем уже и следить за предметом, движущимся по кругу. Так ребенок начинает осваивать глубину пространства.

По мнению Б.Г. Ананьева, Е.Ф. Рыбалко всё пространство, окружающее ребенка, действует на него как целое, в котором выделяются движения самих предметов, их пространственные качества и отношения. Среди которых, первое место занимает отделение предметов от окружающего пространства [1].

К 12 месяцам ребенок вполне уверенно различает предметы в пространстве и расстояния между ними. В этот период происходит функциональное преобразование всей пространственной ориентировки ребенка [32].

Особое значение в познании пространства имеет связь между развитием ходьбы, являющейся «дробным анализатором» (И.М. Сеченов), и развитием восприятия пространства в раннем детстве [25].

В процессе приближения к предмету ребёнок на практике осваивает направление и удаленность. Ребёнок может познать расстояние и местоположение предмета относительно других предметов и самого себя только с помощью движения рук, корпуса и передвижения [41].

В раннем возрасте у ребёнка формируется умение ориентироваться на себе, он уже различает части своего тела, не ориентируясь в правой и левой сторонах, правильно действует с предметами, которые находятся в разных пространственных отношениях друг с другом, сначала подражая взрослым, а в дальнейшем и по словесному указанию [9]. У детей впервые появляется словесное обозначение пространства, они начинают использовать в своей речи беспредложные и предложно-падежные конструкции.

Изучая особенности развития пространственных ориентировок в дошкольном возрасте, М.В. Вовчик-Блакитная отмечает, что процесс формирования пространственных представлений у дошкольников обуславливается характером жизненного опыта ребенка и его отношением к действительности [8].

Дети в возрасте 3-3,5 лет практически легко выделяют ведущую руку, но не владеют речевой дифференцировкой правого и левого.

Психолого-педагогические исследования (Т.А. Мусейибова, А.А. Люблинская, В.К. Котырло) [15, 19, 21] показали, что, определяя направление в пространстве, ребенок прежде всего соотносит его с определенными частями собственного тела. Ориентировка на собственном теле является исходным в освоении ребенком пространственных направлений. В исследованиях Т.А. Мусейиловой [22] была выявлена важная закономерность, характеризующая особенности восприятия пространства детьми дошкольного возраста. В каждой паре

пространственных обозначений ребенком сначала усваивается только одно из них, а именно: сверху, под, справа, сзади, посередине, один за другим.

Дошкольники усваивают основные пространственные соотношения, осваивают и дифференцируют их словесные обозначения, хорошо различают положение фигур на плоскости, овладевают умением практически соизмерять длину, высоту, ширину и форму предметов [24].

В младшем школьном возрасте в процессе усвоения знаний по различным учебным предметам (письму, математике; на уроках изобразительного искусства, труда, физической культуры), а также в средней и старшей школе (в процессе обучения геометрии, черчению, географии) происходит дальнейшее развитие пространственных представлений детей о величине, протяжённости, длине, ширине, высоте, расстоянии, направлениях по сторонам своего тела и т.д. [34].

У детей при поступлении в школу должна быть сформирована не только ориентировка в пространстве, но и зрительно-пространственные ориентировки на листе бумаги [33].

В нейропсихологических исследованиях таких учёных, как: А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, — определяется закономерность развития пространственных представлений [4, 18, 27, 28].

Авторы выделяют 4 основных уровня, которыми последовательно овладевает ребёнок:

- 1) овладение пространством собственного тела (телесность, схема тела);
- 2) представления о физическом пространстве (пространстве окружающих объектов по отношению к телу ребенка);
- 3) уровень вербализации пространственных представлений;
- 4) лингвистические представления (пространство языка).

Овладение пространством собственного тела происходит на основе ощущений, идущих от проприорецептивных рецепторов. Далее, у ребёнка

развиваются представления о физическом пространстве, т.е. о пространстве окружающего мира по отношению к телу ребёнка:

— топологические представления (представления о том, где находится тот или иной предмет);

— координатные представления: о нахождении предметов с использованием сочетания «верх-низ», с понятием «с какой стороны» (от тела), то есть сторонность;

— метрические представления (представления, насколько далеко находится предмет).

Одновременно у ребёнка развивается понимание понятий «верх», «низ», начиная с представлений вертикали, затем представлений горизонтали «от себя» вперед, затем о правой и левой стороне, наиболее поздно формируется понятие «сзади».

Затем ребёнок начинает вербализировать пространственные представления. Сначала появляются обозначения топологического плана (тут, вот, там), лишь позже — координатные и метрические (дальше, ниже, сзади, слева) [5]. Наиболее высокоорганизованные пространственные представления определяются в рамках пространства языка, когда формируются лингвистические представления. У ребёнка развивается когнитивный стиль мышления, поэтому формируется в наиболее поздний онтогенез [33]. На основе его формируется понимание сложных логико-грамматических конструкций и решение логико-грамматических задач, которое требует исполнения трудной операции мысленной перестановки подлежащего и дополнения, для чего необходимым является сформированность межполушарного взаимодействия [38].

Таким образом, процесс формирования пространственных представлений является сложным, последовательным и системным. Этот процесс зависит от уровня развития анализаторных систем ребенка, их чувствительности; состояния познавательной и языковой окружающей среды; уровня реализации ведущей для ребенка деятельности, а также от

учета закономерностей развития пространственных представлений в процессе воспитания и обучения.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

На протяжении нескольких десятилетий проблема изучения общего недоразвития речи различного генеза является объектом внимания многих исследователей. Данной проблемой занимались такие учёные, как: Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, С.А. Миронова и др.

Под общим недоразвитием речи принято понимать сложные речевые расстройства, при которых у детей с нормальным слухом и первично сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи.

Существует *клиническое разнообразие* проявлений общего недоразвития речи. В связи с этим, в классификации Е.М. Мастюковой выделяются три группы детей [37].

У первой группы общее недоразвитие речи может отмечаться у детей с первично сохранными зонами речедвигательного анализатора, у которых не наблюдается нарушений нервнопсихической деятельности. Локальное поражение центральной нервной системы, параличи и парезы, выраженные подкорковые и мозжечковые нарушения отсутствуют.

Во второй группе детей преобладает ярко-выраженная неврологическая симптоматика. Отмечаются негрубые нарушения отдельных мозговых структур, неврологические синдромы.

К третьей группе детей относятся дети с моторной алалией, т.е. те дети, у которых в анамнезе ОНР можно увидеть наличие таких патологий, как: рефлекс-конфликт, внутриутробная гипоксия, асфиксия. В раннем

возрасте: черепно-мозговые травмы, инфекционные и хронические заболевания. [36].

Р.Е Левина утверждает, что третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя. Отчетливо выступают недостатки чтения и письма. [16].

В речи детей данной категории присутствуют отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, в самостоятельных высказываниях часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и другие отношения [29].

Общее недоразвитие речи данного уровня проявляется в неточном знании и употреблении некоторых слов, в неумении образовывать и изменять слова. Часто бывают замены, как по звуковому, так и по смысловому признакам. Словарный запас беден.

Учащиеся на этой ступени речевого развития пользуются простыми предлогами, особенно для выражения пространственных отношений (в, к, на, под, за, из и др.), но допускают большое количество ошибок, предлоги могут опускаться, заменяться и т.д. [16].

Дети младшего школьного возраста с ОНР III уровня отличаются высокой нервно-психической утомляемостью и неустойчивостью, они легко отвлекаются от содержания учебного материала, сложно усваивают его в связи с проблемами развития внимания, памяти, мышления. Им сложно ориентироваться в трехмерном пространстве и на листе бумаги. Их моторика развита слабо, рука при письме и рисовании быстро устает. Мелкая моторика рук характеризуется неточностью и нескоординированностью движений [31].

У детей данной категории есть особенности развития познавательных процессов. Осложненный характер общего нарушения речи у детей ведет к ряду особенностей в психической и личностной сферах. Это может выражаться в снижении умственной работоспособности, повышении психической истощаемости, излишней возбудимости и раздражительности, эмоциональной неустойчивости.

Ведущая деятельность ребенка на прямую зависит от развития речи, в особенности от развития лексико-грамматической ее стороны. А.Р.Лурия отмечает в своих исследованиях, что речь выполняет значительную функцию, является формой ориентировочной деятельности ребенка, при которой реализовывается речевой замысел и сворачивается в сложный игровой сюжет [18].

Таким образом, проанализировав литературу мы рассмотрели два основных подхода к классификации ОНР. Первый – психолого-педагогический, был предложен Р.Е. Левиной. Второй подход – клинический, был предложен Е.М. Мастюковой. Выяснили, что у детей младшего школьного возраста с ОНР формирование речи и психических процессов происходит с отставанием от возрастных норм и имеет специфические особенности.

1.3 Особенности пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Особенности развития познавательной сферы часто проявляются в недоразвитии пространственных представлений.

У младших школьников с общим недоразвитием речи установлены нарушения топологических представлений, что позволяет говорить о нарушениях пространственных представлений о целостном образе объекта, о неумении соединить части предмета в единое пространственное целое. Вероятно, это связано с нарушением пространственного анализа и синтеза,

непониманием принципа пространственной обратимости (трудности соотнесения объемных форм с плоскостными) [25].

Рассматривая детей с особенностями развития, в т.ч. и детей с общим недоразвитием речи, Семенович А.В. указывает на характерные нарушения представлений о прямой, о горизонтали, что связано с ограниченным опытом в установлении пространственных отношений, трудностями понимания языковых конструкций, обозначающих данные свойства пространства и затруднениях в сохранении в зрительных образах данных свойств пространства [27].

Более грубые нарушения пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи выявляются при обследовании оптико-конструктивной деятельности. При копировании фигуры Тейлора наблюдаются пофрагментарная и хаотичная стратегии деятельности. Воспроизведение рисунка происходит без определенной последовательности действий, по отдельным деталям [21].

Недостаточность пространственных представлений у младших школьников общим недоразвитием речи III уровня проявляется в нарушении восприятия собственной схемы. Они испытывают трудности при определении верха и низа, правой и левой сторон в пространстве, определении пространственных отношений между объектами, им свойственны неточности в восприятии объектов, определении их частей. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) дети осваивают только в ходе специального обучения [22].

Они не могут собрать разрезную картинку, не выполняют конструирование по образцу из палочек и строительного материала, имеются сложности при ориентировке в схеме тетрадного листа (пропуск определенного количества строчек или клеточек, выделение красной строки, соблюдение полей, письмо в два-три столбика, зеркальное написание букв) [12].

Также у детей данной категории отмечается недоразвитие лексики пространственных отношений, что выражается в трудностях понимания инструкций с пространственным значением, особенно сложных беспредложных грамматических конструкций с пространственным значением, что объясняется нарушениями симультанных квазипространственных синтезов [24].

Это может быть связано с недостаточным развитием рецепторных зон ребёнка, начиная с раннего онтогенеза или же с недоразвитием определённых зон коры головного мозга

Таким образом, у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня недостаточно сформированы пространственные представления, что выражается в трудностях: определения пространственных отношений между объектами, понимания предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около), восприятии целостного образа предмета.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам сделать следующие выводы по рассматриваемой проблеме.

Пространственные представления – одна из сложных форм психической деятельности, развивающихся в процессе когнитивного развития.

Дети с общим недоразвитием III уровня, в силу своих особенностей развития, не способны в полной мере овладеть этим сложным процессом. Недоразвитие речевых процессов и высших психических функций значительно тормозит формирование пространственных представлений не только на вербальном, но и на невербальном уровне [7].

Дети данной категории недостаточно точно ориентируются в схеме собственного тела: затрудняются в дифференциации правой и левой стороны, верха и низа, возникают препятствия в различении предлогов «к - у», «в - на», не используются или заменяются предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения: над, под, перед и т.д. Как правило, прилагательные «широкий - узкий», «длинный - короткий» заменяются понятиями «большой - маленький».

Дети с ОНР запаздывают (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) в повторении двигательного задания по ориентировке в пространстве, нарушают последовательность компонентов действия, пропускают его составные части. Особенные затруднения дети с ОНР испытывают в ориентировке в схеме тела напротив сидящего человека [20].

Нарушение развития пространственных представлений, в частности, воздействует на формирование словесно - логического мышления, тормозит процесс нормального восприятия изображения, формирование способности составления рассказа по картинке или серии сюжетных

картинок; препятствует усвоению грамоты, математических операций; затрудняет ориентацию на листе бумаги [40].

В последнее время в работах разных исследователей все чаще поднимается вопрос о взаимовлиянии формирования пространственных представлений и речи ребенка. Современные данные нейропсихологической науки говорят о пространственных представлениях как о базисе, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов у ребёнка - письмо, чтение, счёт и др. Недостаточность пространственных представлений непосредственно проецируется на восприятие и воспроизведение последовательности элементов слова. Поэтому гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Организация и содержание экспериментального изучения пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Обследование пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня представлено в работах Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, И.С. Якиманская, Л.И. Плаксина, М. Безруких и др. [4, 13, 25, 26, 27, 28, 41].

Исследование состояния пространственных представлений детей младшего школьного с общим недоразвитием речи III уровня возраста проводилось индивидуально. В процессе исследования учитывались возрастные и психофизиологические особенности данной категории детей. Обследование занимало около 15 – 25 минут, чтобы ребенок не переутомился, так как переутомление может повлиять на результаты исследования.

Проведению обследования предшествовало установление эмоционального контакта с ребенком и включение в его деятельность. Результаты обследования пространственных представлений детей дополнялись наблюдениями за характером общения и вне процесса обследования.

Исследование проводилось на базе МБОУ С(К)О «школа-интернат №11» г. Челябинска.

В нем принимали участие обучающиеся 2 «Г» класса, от 8 до 9 лет в количестве 12 человек. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление особенностей развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Для обследования нами были выбраны нейропсихологические методики, авторами которых являются Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, А.В. Семенович.

Обследование пространственных представлений происходило по следующим направлениям:

1. Исследование представления о пространстве тела по вертикальной и горизонтальной оси.

Ребёнку предлагалось выполнить задания:

— по ориентировке в собственном теле;
— по показу правых и левых частей тела как на себе, так и на человеке, сидящем напротив.

2. Исследование уровня вербализации пространственных представлений.

Использовалась следующая последовательность анализа: анализ пространственного взаиморасположения объектов по вертикальной, горизонтальной оси, затем в направлении вправо - влево. Пространственные взаиморасположения вначале анализировались на уровне понимания и показа ребенком (импрессивный уровень), далее – на уровне самостоятельного употребления ребенком предлогов и составления им пространственных речевых конструкций (экспрессивный уровень).

Ребёнку предлагались задания на:

— исследование понимания и использования пространственных предлогов на «схеме собственного тела» (скажи, что находится между глазами и ртом);

— исследование возможности самостоятельного употребления предлогов (как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается над коробкой)?).

3. Исследование пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов.

Анализ взаиморасположения объектов в пространстве проводился в соответствии с основными осями тела: взаиморасположение объектов по вертикальной оси, взаиморасположение объектов по горизонтальной оси,

Ребёнку предлагались задания:

— на умение находить предметы в пространстве, ориентируясь на пространственные указания (Какая фигура расположена в верхнем ряду?), с одновременным проговариванием названия этого предмета;

— на умение правильно использовать пространственные предлоги в отношении взаимного расположения предметов (Где находится ромб по отношению к треугольнику);

— на изучение степени сформированности у ребенка целостных образов предметов окружающего мира и их адекватность (методика «Разрезные картинки»);

— на изучение степени сформированности и особенностей пространственного мышления (или конструктивного праксиса), которое основано на анализе и синтезе пространственных отношений (лево – право, верх – низ) (методика «Кубики Кооса»).

4. Исследование лингвистических представлений (пространство языка)

Ребёнку предлагались задания:

— на понимание логико-грамматических конструкций (в корзине яблок меньше, чем в ведре. Где яблок больше?);

— на исследование пространственно-временных представлений (сыну 5 лет. Через 15 лет отец будет в 3 раза старше сына. Сколько лет сейчас отцу?);

— на понимание математических задач (арбуз и еще половина точно такого же арбуза весят вместе 9 кг. Сколько весит один арбуз?).

При анализе выполненных заданий необходимым условием являлся учёт понимания различных пространственных характеристик без самостоятельного называния (выполнение действий, показ картинок),

самостоятельное употребление слов, отражающих пространственные характеристики, латентный период ответа, точность, автоматизированность, самостоятельность выполнения действий, использование помощи взрослого.

Таким образом, предложенные методы приёмы позволят определить состояние пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

2.2 Состояние пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

На основании полученных результатов в ходе констатирующего эксперимента опишем состояние пространственного восприятия детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, участвующих в исследовании.

Исследование проведено по следующим направлениям:

1. Исследование представления о «схеме тела» по вертикальной и горизонтальной оси;
2. Исследование уровня вербализации пространственных представлений;
3. Исследование пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов
4. Исследование лингвистических представлений (пространство языка).

Результаты исследования представлений о «схеме тела» по вертикальной и горизонтальной оси представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования представлений о «схеме тела» по вертикальной и горизонтальной оси

№п/п	Имя	Баллы (максимал. 48 баллов)
1	Вика А.	35

2	Данил В.	40
3	Михаил С.	45
4	Олег П.	44

Продолжение Таблицы 1

5	Даша О.	45
6	Максим К.	33
7	Артём Б.	48
8	Никита Я.	48
9	Ярослав Я.	42
10	Маша В.	44
11	Арсений Н.	46
12	Павел Д.	44

По данным Таблицы 1 двое детей (Никита Я., Артём Б.) выполнили задания на максимальный балл, они самостоятельно ориентировались в «схеме собственного тела» и в «схеме тела человека, сидящего напротив». Семеро детей (Данил В., Михаил С., Олег П., Даша О., Маша В., Арсений Н., Павел Д.) так же правильно и самостоятельно различали правые и левые части тела, но им требовалось больше времени для ответа. Один ребенок (Ярослав Я.) испытывал трудности определения правых и левых частей тела, помощь заключалась в озвучивании сторонности части тела в начале опроса. И двое детей (Вика А., Максим К.) смогли правильно справиться с заданиями только при помощи взрослого.

Ошибок не наблюдалось при совершении действий по показу, т. е. пространственный праксис у испытуемых в норме. Основной трудностью при выполнении всех заданий было понимание слов, обозначающих пространственные направления. Это указывает на недостаточность лексики пространственного значения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

При изучении пространственных представлений о собственном теле 10 из 12 детей при задании «левой рукой показать правый глаз» дети постоянно меняли расположение руки. Причиной данных затруднений является недостаточная сформированность понятий «право-лево». При

задании указать на правую/левую руку человека, сидящего напротив дети путали стороны, меняли решения, не давали ответ.

Далее рассмотрим результаты исследования уровня вербализации пространственных представлений, которые представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня вербализации пространственных представлений

№п/п	Имя	Закрой глаза и скажи	Расположение предмета
		Макс. балл – 78	Макс. балл – 15
1	Вика А.	55	9
2	Данил В.	66	14
3	Михаил С.	64	14
4	Олег П.	66	14
5	Даша О.	63	13
6	Максим К.	50	11
7	Артём Б.	73	15
8	Никита Я.	74	15
9	Ярослав Я.	64	13
10	Маша В.	69	14
11	Арсений Н.	69	15
12	Павел Д.	67	13

По данным Таблицы 2 четверо детей (Артём Б., Никита Я., Маша В., Арсений Н.) с заданием назвать части тела с закрытыми глазами выполнили самостоятельно, но с помощью прощупывания указываемых частей пальцем. Шестеро детей (Данил В., Михаил С., Олег П., Даша О., Арсений Н., Павел Д.) справились с этим заданием, прибегнув к прощупыванию указанных частей пальцами, а также некоторые инструкции выполняли с открытыми глазами, ориентируясь на лицо педагога. Максим К и Вика А. смогли правильно выполнить данное задание только при помощи педагога, что может свидетельствовать о недостаточно сформированных пространственных представлениях на уровне вербализации.

В следующем задании, опираясь на картинный материал, детям предлагалось правильно употребить пространственные предлоги. Семеро

детей справились с заданием самостоятельно, могли иметь незначительные трудности. Четверо детей (Даша О., Максим К., Ярослав Я., Павел Д.) испытывали трудности вербализации взаиморасположения объектов. Вика А. отказывалась о части задания, объясняя тем, что не хочет это делать.

Результаты исследования пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов

№п/п	Имя	Расположение предметов	Разрезные картинки	Кубики Кооса
		Макс. балл – 36	Макс. балл – 12	Макс. балл – 6
1	Вика А.	10	8	3
2	Данил В.	30	11	6
3	Михаил С.	31	12	6
4	Олег П.	30	12	6
5	Даша О.	29	12	5
6	Максим К.	21	11	4
7	Артём Б.	33	12	6
8	Никита Я.	34	12	6
9	Ярослав Я.	30	11	6
10	Маша В.	31	11	6
11	Арсений Н.	32	12	6
12	Павел Д.	29	12	5

Исходя из данных Таблицы 3 выявлено, что при выполнении задания «Расположение предметов» все дети имели трудности в разной степени. У всех были трудности в вербализации взаиморасположения объектов, также у 4 детей (Данил В., Олег П, Даша О, Павел Д.) присутствовали трудности в понимании взаиморасположения объектов. Максим К. не смог выполнить полностью задание правильно вследствие того, что не понял инструкцию. Вика А. отказалась от выполнения задания. У данного ребёнка наблюдалось неадекватно поведение на протяжении всего задания: крики, разрыв листка, прыжки. Самыми трудными в данном направлении оказались вопросы с определением отношений предметов друг к друг (скажи, где находится круг по отношению к квадрату).

С заданием «Разрезные картинки» справилось 11 детей из 12, у некоторых присутствовали элементы самокоррекции, продолжительное время выполнения задания. Один ребёнок не смог составить целую картинку из 6 разрезанных. Это может обуславливаться поведенческими реакциями, а также несформированностью пространственных представлений целостного образа.

При задании «Кубики Кооса» трудности возникли только у двух детей, при третьей пробе (самостоятельное составление по образцу). Дети не смогли выполнить без помощи.

Рассмотрим результаты исследования лингвистических представлений (пространство языка), представленные в Таблицу 4.

Таблица 4 – Результаты исследования лингвистических представлений (пространство языка)

№п/п	Имя	Логико-грамматические конструкции, задачи
		Макс. балл – 40
1	Вика А.	10
2	Данил В.	25
3	Михаил С.	27
4	Олег П.	28
5	Даша О.	26
6	Максим К.	10
7	Артём Б.	32
8	Никита Я.	30
9	Ярослав Я.	25
10	Маша В.	27
11	Арсений Н.	26
12	Павел Д.	23

По данным Таблицы 4 все дети испытывали значительные трудности с выполнением заданий на логико-грамматические конструкции и математические задачи. Анализ результатов изучения понимания логико-грамматических конструкций младшими школьниками с общим

недоразвитием речи третьего уровня обнаружил у большинства из них трудности в расшифровке «квазипространственных» конструкций. Низкий уровень понимания обусловлен неуточнённым лексическим значением пространственных предлогов, высокой степенью их абстрагирования, несформированностью квазипространственных представлений.

При решении математических задач дети испытывали разные трудности. При вопросе: «В корзине яблок меньше, чем в ведре. Где яблок больше?» 7 из 12 детей не смогли дать верный ответ, что говорит об особенностях восприятия. При задаче: «Арбуз и еще половина точно такого же арбуза весят вместе 9 кг. Сколько весит один арбуз?» 4 детей называли вес одного арбуза, упуская, что в условии говорилось ещё о половине, 2 детей не смогли понять, как решить данную задачу, потому что не понимали условие, 3 детей не смогли верно сосчитать, хоть правильно описали решение. Среди всех испытуемых наименьшее количество баллов получили Максим К. и Вика А.

Максим К. затруднялся в понимании значения чисел, что указывает на возможную первичную акалькулию, не мог спланировать решение задач, не мог понять вопрос задачи. Вика А. агрессивно вела себя при исследовании: при неудаче, не зная, как решить то или иное кричала, плакала, отказывалась выполнять, – но при помощи выяснилось, что она не понимала, что значит меньше / больше. Это может говорить о том, что данные понятия, как пространственная категория у неё не сформировались.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что:

- 1) у 85% детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеют отставания по нескольким показателям уровня сформированности пространственных представлений;
- 2) необходимо проведение специально организованной работы по реализации педагогических условий формирования пространственных представлений у младших школьников.

В результате обследования мы выявили следующие особенности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня:

- нарушения восприятия пространства, проявляющиеся в недостаточной сформированности понятий «право-лево»;
- недостаточная сформированность ориентировки в «схеме собственного тела» и в «схеме тела» человека, стоящего напротив;
- нарушения понимания пространственных предлогов;
- трудности вербализации взаиморасположения объектов;
- сложности понимания логико-грамматических конструкций.

Таким образом, можно сказать, что у детей старшего младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нарушен пространственный гнозис, но в различной степени.

2.3 Содержание логопедической работы по развитию пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях

Результаты экспериментального исследования особенностей развития пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня показали необходимость целенаправленной коррекционной помощи по его развитию.

Задача нашей исследовательской работы определить и описать содержание основных направлений коррекционно-педагогической работы по развитию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста в структуре преодоления общего недоразвития речи III уровня.

Содержание коррекционной работы определяется программными требованиями. В Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2) в параграфе

3.2.2. «Программы учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области» [35] прописаны следующие задачи работы над пространственными представлениями:

- 1) развитие зрительной памяти (запоминание и воспроизведение от 4 до 6 предметов, игрушек, картинок, геометрических фигур, букв, цифр);
- 2) уточнение схемы тела, дифференциация правых и левых частей тела;
- 3) формирование ориентировки в окружающем пространстве;
- 4) формирование пространственной ориентировки на листе бумаги;
- 5) закрепление речевых обозначений пространственных отношений (справа-слева, выше-ниже, вверху-внизу, над-под);
- 6) формирование временных представлений и их речевых обозначений (сегодня, завтра, вчера, день, ночь, утро, вечер, лето, осень, зима, весна, раньше-позже, до-после, сначала-потом и т.д.)

Так же на основании полученных данных в ходе констатирующего эксперимента мы определяем следующие задачи:

- 1) развитие представлений о «схеме тела» человека, сидящего напротив;
- 2) развитие понимания и показа пространственных предлогов (импрессивный уровень);
- 3) развитие навыка представления пространственных представлений на вербальном уровне (экспрессивный уровень);
- 4) развитие ориентировки на листе бумаги;
- 5) развитие понимания пространственных отношений между предметами;
- 6) развитие понимания логико-грамматических конструкций;
- 7) развитие понимания пространственно-временных представлений;

8) развитие понимания математических задач, связанных с пространственными отношениями.

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что ошибки присутствовали на каждом уровне развития пространственных представлений, описанных в 1 главе нашей работы.

Исходя из этого, мы определяем направления коррекционно-педагогической работы следующим образом [35]:

- 1) развитие представлений о «схеме тела» по вертикальной и горизонтальной оси;
- 2) развитие вербализации пространственных представлений;
- 3) развитие пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов;
- 4) развитие лингвистических представлений (пространство языка).

Содержание этих направлений определялось следующими методическими, специальными теоретическими *принципами* коррекционной работы:

- 1) патогенетический принцип (механизм зарождения и развития нарушения) (Л.С. Выготский)

В зависимости от нарушенного механизма выделяются различные виды трудностей в пространственных представлениях и пространственной лексике. В процессе логопедической коррекции пространственных представлений основной задачей работы, по нашему мнению, является коррекция предмета в соотношении и зависимости по отношению к друг другу, выработку ориентировок объекта, развитие и формирование пространственной ориентации, которые обеспечивают нормальное функционирование пространственных действий. В коррекции по пространственной лексике основной задачей работы является верное использование слов, определяющих пространственное местонахождение;

- 2) принцип учета характера нарушений пространственных

представлений и пространственной лексики (Л.С. Выготский)

Процесс пространственных представлений и пространственной лексики представляет собой сложную многоуровневую деятельность, которая своей структуре имеет определенные операции.

Дети с нарушениями пространственных представлений и пространственной лексики характеризуются дезорганизацией в пространственной деятельности:

- несформированность одного из уровней;
- несформированность нескольких уровней;
- недостаточная автоматизированность пространственных и лексических операций;
- нарушения в организации целостной программы деятельности при относительной сформированности отдельных уровней.

В процессе логопедической коррекции необходимо не только сформировать то или иное пространственное представление и пространственную лексику, но и довести их до автоматизма. Только при этом условии возможен переход к нормализации целостной деятельности процессов пространственных представлений и пространственной лексики;

3) принцип развивающей направленности образовательного процесса, ориентирующий его на развитие личности обучающегося и расширение его «зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей;

Логопедическая коррекция по преодолению нарушений пространственных представлений и пространственной лексики, по мнению исследователей, процесс постепенный и длительный. учитывается ближайший уровень развития, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью логопеда.

4) принцип направленности на формирование деятельности, обеспечивающий возможность овладения обучающимися с ТНР всеми видами доступной им деятельности, способами и приемами

познавательной и учебной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением;

5) принцип переноса знаний, умений, навыков и отношений, сформированных в условиях учебной ситуации, в деятельность в жизненной ситуации, обеспечивающий готовность обучающегося к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире.

При определении содержания мы использовали методические рекомендации следующих авторов: Т.В Ахутина, А.В Семенович, Н.М. Пылаева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго.

В первом направлении «Развитие представлений о «схеме тела» по вертикальной и горизонтальной оси» выделяются следующие задачи:

1) развитие представлений о «схеме собственного тела»;

В рамках данной задачи ребёнку предлагаются такие упражнения, как «Повтори за мной», «Выше-ниже», «Не ошибись», «Путаница» [Приложение 2]. Освоение ребенком «схемы собственного тела» должно подкрепляться различными маркерами, которые помогают ему убедиться, что существует верх и низ, (потолок, небо — пол, трава), перед — зад (пуговицы на рубашке — капюшон), правая и левая стороны (цветная тряпочка или часы на одной руке).

2) развитие представлений о «схеме тела» человека, сидящего напротив.

Для решения этой задачи целесообразно дать ребёнку такие задания, как «Моя рука, твоя рука», «Шаловливые ручки» [Приложение 2] и т.п.

Во втором направлении для развития понимания и показа пространственных предлогов (импрессивный уровень) подробно описаны задания в «Методике формирования пространственных представлений» (Н.Я. Семаго).

Следующей задачей в данном направлении является развитие навыка представления пространственных предлогов (экспрессивный уровень). Для её решения мы предлагаем использовать на логопедических занятиях

следующие упражнения «Соседи», «Лабиринты», «Самый внимательный», «Исправь ошибки», «Дополни» [Приложение 2].

В третьем направлении «Развитие пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов» в процессе исследования у детей были выявлены затруднения в определении сторон листа, расположения картинок на листе бумаги.

Таким образом, была поставлена цель, которая заключалась в формировании восприятия, воспроизведения и самостоятельного отражения пространственных характеристик плоскостных объектов. Сформулированы задачи, которые были направлены на обучение детей:

- ориентироваться на пустом листе бумаги (находить его стороны и углы);
- осваивать расположение плоскостных предметов на листе бумаги (вверху, внизу, справа, слева, в правом верхнем углу);
- располагать плоскостные предметы на листе бумаги по отношению друг к другу;
- вычленять различно расположенные элементы плоскостной фигуры.

В ходе констатирующего эксперимента у детей присутствовали трудности в понимании взаиморасположения объектов. Нами была определена цель: формирование ориентировки в окружающем пространств. Основные задачи заключались в обучении детей правильному освоению расположения предметов относительно друг друга; расположению предметов в пространстве по отношению друг другу. Для развития понимания пространственных отношений мы предлагаем использовать следующие упражнения: «Дом», «Где что находится?» [Приложение 2].

В ходе исследования понимания логико-грамматических конструкций и пространственно-временных представлений все дети допустили ошибки. Итак, целью четвёртого направления является

формирование квазипространственных представлений. Исходя из цели, определены задачи данного направления: развивать понимание предлогов посредством сопоставления их с отработанными выше пространственными представлениями; постепенно через вербальное обозначение соответствующих пространственных представлений осуществлять переход к более сложным предлогам. Для этого мы предлагаем использовать упражнения на: развитие понимания логико-грамматических конструкций, развитие понимания пространственно-временных представлений, развитие понимания математических задач, связанных с пространственными отношениями («Теремок», «Нарисуй», «Найди по описанию», решение задач на знание дней недели, «Поезд», «Ответить на задачи»), описанные в Приложении 2.

Итак, предложенное содержание коррекционной работы способствует развитию пространственных представлений на логопедических занятиях, а именно ориентировке в собственном теле, в чужом пространстве, на листе бумаги, расположению предметов относительно собственного тела и друг друга, пониманию пространственных предлогов, умению использовать их в речи, а также пониманию логико-грамматических конструкций. Таким образом, развитие пространственных представлений должно занимать особое место в системе коррекционных занятий.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Проанализировав результаты первичной диагностики, у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием третьего уровня, мы выявили, что уровень развития пространственных представлений является ниже возрастной нормы.

Некоторые задания испытуемые выполняли с затруднениями, а именно задания на:

- ориентировку в собственном теле, в чужом пространстве;
- понимание и использование пространственных предлогов на «схеме собственного тела»;
- возможность самостоятельного употребления предлогов;
- умение находить предметы в пространстве, ориентируясь на пространственные указания;
- умение правильно использовать пространственные предлоги в отношении взаимного расположения предметов;
- изучение степени сформированности у ребенка целостных образов предметов окружающего мира и их адекватность;
- понимание логико-грамматических конструкций ;
- исследование пространственно-временных представлений;
- понимание математических задач.

На основе теоретического и практического опыта по проблеме развития пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, а так же с опорой на результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о том, что содержание выделенных нами направлений коррекционно-педагогической работы подходит для практического применения по развитию пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Для развития пространственных представлений детей были использованы игры и упражнения на: развитие пространственной ориентировки (развитие ориентировки в «схеме собственного тела», в «схеме тела» человека, стоящего напротив; развитие ориентировки на листке бумаги), на формирование навыка вербализации пространственных предлогов, на формирование понимания пространственных отношений между предметами, на развитие понимания логико-грамматических конструкций, пространственно-временных представлений, а также на формирование навыка решения математических задач с пространственными категориями.

Содержание работы по развитию пространственных представлений строилось по 4 направлениям:

- 1) развитие представлений о «схеме тела» по вертикальной и горизонтальной оси;
- 2) развитие вербализации пространственных представлений;
- 3) развитие пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов;
- 4) развитие лингвистических представлений (пространство языка).

Содержание коррекционной работы, представленное в виде игр и упражнений, является эффективным средством развития пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Они могут повсеместно использоваться на занятиях, в разных видах деятельности, в режимных моментах логопедом, воспитателем и родителями дома.

Мы предполагаем, что при систематическом проведении данной коррекционной работы с детьми в большей мере повышается уровень развития пространственных представлений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с задачами исследования в первой главе квалификационной работы был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Экспериментальная работа, направленная на изучение особенностей развития пространственных представлений детей старшего и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, представлена в констатирующем эксперименте, который был проведен на базе МБОУ С(К)О «школа-интернат №11» г. Челябинска. В нем принимали участие обучающиеся 2 «Г» класса, от 8 до 9 лет в количестве 12 человек.

Для обследования нами были выбраны нейропсихологические методики, авторами которых являются Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, А.В. Семенович.

В результате обследования пространственных представлений мы выделили следующие особенности:

- недостаточная сформированность ориентировки в «схеме собственного тела» и в «схеме тела» человека, стоящего напротив;
- нарушения понимания и вербализации пространственных предлогов;
- особенности понимания пространственных отношений между предметами;
- своеобразие понимания логико-грамматических конструкций и пространственно-временных представлений.

Так, можно сказать, что у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нарушены пространственные представления, но в различной степени.

Вследствие этого мы выделили направления работы по развитию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в рамках логопедической работы.

Нами представлен практический материал, который включает в себя упражнения по всем исследуемым направлениям работы, которые способствуют развитию пространственных представлений.

Мы предполагаем, что использование данной коррекционной работы будет способствовать эффективности развития пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Таким образом, цель нашей работы достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – Москва: Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Ананьев Б.Г., Ломов Б.Ф. Проблемы восприятия пространства и пространственных отношений [Текст] / Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломов. Москва: Просвещение, 2004. —197 с.
3. Ананьев Б.Г. Пространственное различие [Текст] / Борис Ананьев. – Санкт-Петербург: Изд-во Ленингр. ун-та, 1955. – 186 с.
4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход [Текст] / Т.В. Ахутина., Н.М. Пылаева. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 320 с.
5. Боднар М.Г. О структуре пространственных представлений младших школьников [Текст] /М.Г. Боднар// Новые исследования в психологии. – 1974. – №3. – С. 170
6. Бурачевская О.В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка [Текст] // Школьная педагогика. — 2016. — №1. — С. 21-24.
7. Бурачевская О.В. Формирование пространственных представлений и пространственного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] /О.В. Бурачевская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016. — С. 202-205.
8. Вовчик-Блаkitная М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте [Текст] / М. В. Вовчик-Блаkitная // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: (Хрестоматия в 6-ти ч.) / Сост.: З. А. Михайлова, Р. Л.

Непомнящая; ЛНПК "АРК". – Санкт-Петербург, 1994. – Ч. 4–6. – С. 123–129

9. Габова М.А. Технология развития пространственного мышления и графических умений у детей 6-7 лет [Текст]: практическое пособие / Марина Габова. – Москва: АРКТИ, 2010. – 136 с. : ил.

10. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе [Текст] / Ольга Галкина. – Москва: АПН РСФСР, 1961. – 89 с.

11. Галкина О.И. Развитие представлений о пространстве у детей на уроках рисования в 1-х классе [Текст] // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. Сб. ст. под ред. Ананьева Б.Г. Москва: «Известия АПН РСФСР», 1956г., вып.86. – 223 с.

12. Запорожец А.В. Восприятие и действие [Текст] / А. В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, А.Г. Рузская; Под ред. А.В. Запорожца. – Москва: Просвещение, 1967. – 323 с.

13. Кудинова М.И. Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами дидактических игр и упражнений [Текст] / М.И. Кудинова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 3 – С. 360-364.

14. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом. Хрестоматия по логопедии[Текст]: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селеверстова. –Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

15. Ломпшер И.О. О развитии понимания детьми некоторых пространственных отношений [Текст]: автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. / Ломпшер Иоахим. – Ленинград, 1958. – 14с.

16. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Александр Лурия. — Москва: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.

17. Люблинская А.А. Роль речи в развитии зрительного восприятия у детей [Текст] / А.А. Люблинская // Психология дошкольника: хрестоматия. – Москва: Просвещение, 2000. – С. 90-107.
18. Мацько Н.Д. Формирование пространственных представлений у учащихся 1-5 классов в процессе обучения [Текст]: дисс. канд. пед. наук / Мацько Наталия Денисовна – Киев, 1975. – 158 с.
19. Мусейбова Т. Ориентировка в пространстве [Текст] / Т. Мусейбова // Дошк. Воспитание. – 1988. – № 8.
20. Мусейбова Т. А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста [Текст]: автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Кафедра дошкольной педагогики. – Ленинград: [б. и.], 1964. - 19 с.
21. Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников [Текст]: сборник игровых упражнений / Татьяна Павлова. – Москва: Школьная Пресса, 2004. – 64 с.
22. Правдина О.В. Логопедия [Текст]: учеб. Пособие / Ольга Правдина. – Москва: Просвещение, 1973. – 272 с.
23. Семаго М.М. Проблемные дети: учебное пособие / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва: АРКТИ, 2000. – 208 с.
24. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Н.Я. Семаго // Дефектология. — №1. — 2000. — С.45-47.
25. Семаго Н.Я. Исследование особенностей развития познавательной сферы [Текст]: диагностический альбом / Н.Я Семаго, М.М. Семаго. – Москва, 1998.
26. Семенович А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии [Текст] / Анна Семенович. – Москва: Наука, 2000. – 310 с.

27. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / Анна Семенович – Москва: Академия, 2002. – 232 с.
28. Сивцова В.А. Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном образовательном учреждении [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. — Санкт-Петербург.: СатисЪ, 2014. — С. 93-100.
29. Словарь / Под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — Москва: ПЕР СЭ, 2005. — 251 с.
30. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст]: учебное пособие для студентов / Евгения Соботович. – Москва: Классик стиль, 2003. – 400 с.
31. Сорокун П.А. Формирование пространственных представлений у младших школьников [Текст]: автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Сорокун Прокопий Афанасьевич. – Ленинград, 1953. – 16с.
32. Сухомлинова А.О., Фролова С.В. Особенности пространственных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / А.О. Сухомлинова, С.В. Фролова // Молодой ученый. — 2019. — №2.1. — С. 33-37.
33. Титова О.В. Особенности формирования пространственных представлений у младших школьников [Текст]: дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук: 13.00.03: защищена 18.04.02: утв. 24.10.2002 / Титова Оксана Владимировна. – Москва, 2002 178 с.
34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2974> (дата обращения: 28.03.2016)

35. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей [Текст]: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – Москва: Профессиональное образование, 1993. – 232с.

36. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - Москва: Просвещение, 1989. – 223 с.: ил.

37. Шемякин, Ф.Н. Некоторые актуальные проблемы исследования пространственных восприятий и представлений [Текст] / Фёдор Шемякин. – Санкт-Петербург: Наука, 1969. – 136 с.

38. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин; под ред. В. В. Давыдова, В.П. Зинченко; [авт. вступ. ст. и коммент. В.В. Давыдов]; АПН СССР. - Москва: Педагогика, 1989. - 554

39. Яковлева Н.М. Развитие пространственных представлений в процессе усвоения мер длины у учащихся 1-2 классов [Текст]: автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Яковлева Нонна Михайловна. – Ленинград, 1955г. – 17 с.

40. Ярмоленко А.В. Роль речи в отражении пространства [Текст]: пособие по спецкурсу / Августа Ярмоленко; под ред. Ломова Б.Ф. – Москва: «Известия АПН РСФСР», 1961. – 200 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Протокол обследования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Направление 1.

Исследование представления о «схеме тела» по вертикальной и горизонтальной оси.

Инструкция: Покажи...

Вопрос	Баллы	Уровень выполнения
Какой рукой ты кушаешь, пишешь, рисуешь? назвать ее		а) Ребенок различает правые и левые части тела - 4б б) Ребенок различает правые и левые части тела, но ему нужно время для ответа - 3б в) Ребенок испытывает трудности определения правых и левых частей тела, помощь заключается в озвучивании сторонности части тела в начале опроса - 2б . г) Ребенок не различает правые и левые части тела даже после озвучивания их взрослым – 1б
Показать левую/правую руку		
Правую ногу		
Левый глаз		
Правое ухо		
Левую ногу		
Показать левой рукой правый глаз		
Правой рукой показать левое ухо		
Части тела у человека, сидящего напротив		
Правую руку		
Левый глаз		
Левую ногу		
Правое ухо		
Всего баллов		

Направление 2.

Исследование уровня вербализации пространственных представлений.

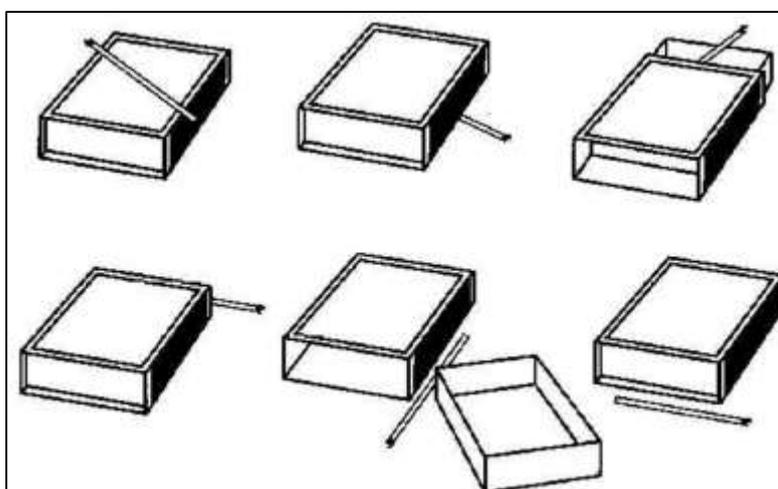
Инструкция: Закрой глаза и скажи...

Вопрос	Баллы	Уровень выполнения
Что выше: голова или плечи		а) Ребенок выполняет задание с закрытыми глазами 6б б) Ребенок выполняет задание с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания
Что ниже: глаза или нос		
Что находится сбоку от носа		
Что находится над глазами		

Что находится под носом		указываемых частей пальцем педагога – 5б в) Ребенок выполняет задание с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания указываемых частей собственным пальцем – 4б г) Выполняет задание с открытыми глазами, с ориентацией на лицо педагога или вертикально расположенное изображение лица – 3б. д) Выполняет задание, глядя в зеркало – 2б. е) Выполняет задание, глядя в зеркало и ощупывая свое лицо – 1б ж) Ребенок не выполнил задание – 0 б
Что находится над носом		
Что находится надо лбом		
Что находится под губами		
Что находится между глазами и ртом		
Какая часть тела находится над шеей		
Какая часть тела находится под шеей		
Какая часть тела находится под коленом		
Что находится между коленом и стопой		
Всего баллов		

Инструкция: Вот видишь, карандаш находится НА коробке (рис 1)

Вопрос	Баллы	Уровень выполнения
А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается НАД коробкой)?		а) Ребенок самостоятельно и правильно отвечает на вопрос - 3б б) Ребенок испытывает трудности вербализации взаиморасположения объектов, помощь заключается в просьбе составить предложение с указанием объектов и их расположения - 2б. (Скажи, где карандаш?) г) Ребенок не выполняет задание - 1б
А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается ПОД коробкой)?		
А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается МЕЖДУ ребенком и коробкой)?		
А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается СПРАВА или СЛЕВА от коробки)?		
А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается ЗА коробкой (по отношению к ребенку).)?		
Всего баллов		



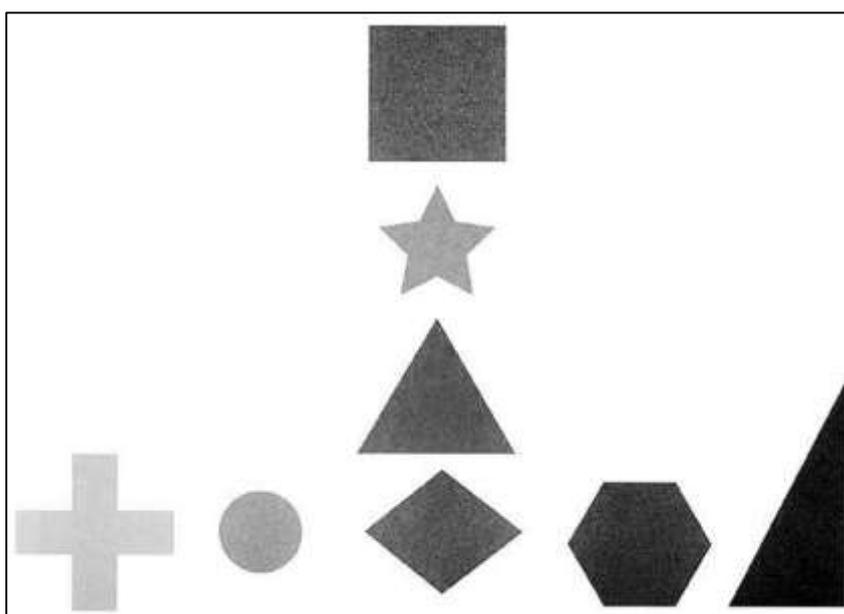
(рис. 1)

Направление 3.

Исследование пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов.

Инструкция: Посмотри внимательно на картинку и скажи... (рис. 2)

Вопрос	Баллы	Уровень выполнения
Понимание предлогов		
Что расположено выше треугольника		а) Ребенок самостоятельно и правильно отвечает на вопрос - 3б б) Ребенок испытывает трудности в понимании взаиморасположения объектов, помощь заключается в определении понимания предлога - 2б . г) Ребенок не выполняет задание - 1б
Что расположено ниже треугольника		
Что расположено над звездой		
Что расположено под звездой		
Какая фигура расположена в верхнем ряду		
Что расположено ближе к кресту		
Что расположено дальше от креста		
Употребление предлогов		
Где находится ромб по отношению к кругу		а) Ребенок самостоятельно и правильно отвечает на вопрос - 3б б) Ребенок испытывает трудности в вербализации взаиморасположения объектов, помощь заключается в просьбе составить предложение с указанием объектов и их расположения - 2б . (Вот круг, где ромб) г) Ребенок не выполняет задание - 1б
Где находится ромб по отношению к треугольнику		
Где находится круг по отношению к ромбу		
Где находится звезда		
Всего баллов		



(рис. 2)

Разрезные картинки			Кубики Кооса		
2-х сост.	4-х сост.	6-ти сост.	А	В	С
<p>а) не понимает цель задания, действует неадекватно в условиях обучения. – 1б</p> <p>б) принимает задание, но условия задания не понимает, действует хаотически, после обучения не переходит к самостоятельному способу выполнения. – 2б</p> <p>в) принимает и понимает цель задания, выполняет методом перебора вариантов, после обучения переходит к методу целенаправленных проб. – 3б</p> <p>г) принимает и понимает цель задания, действует самостоятельно методом проб либо практическим примериванием. – 4б</p>			за выполнение задания с первой попытки — 2 балла, со второй — 1 балл.		

Направление 4.

Исследование лингвистических представлений (пространство языка)

Инструкция: посмотри на картинки и покажи, где... (рис. 3, рис. 4, рис. 5)

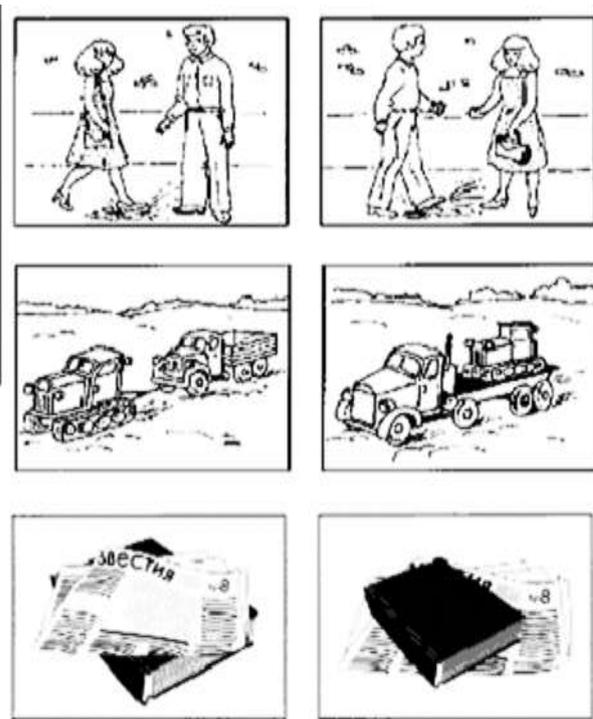
Вопрос	Баллы	Уровень выполнения
дочкаина мама		<p>а) Ребенок самостоятельно и правильно отвечает на вопрос - 3б</p> <p>б) Ребенок испытывает трудности в понимании взаиморасположения объектов, помощь заключается в повторении задания - 2б. (четкое проговаривание предлога и окончаний)</p> <p>г) Ребенок не выполняет задание - 1б</p>
мамина дочка		
хозяин коровы		
корова хозяина		
Скатерть накрыта клеенкой		
Мальчик спасен девочкой		
Мужчина обижен женщиной		
Перед грузовиком трактор		
Книгой накрыта газета		
Всего баллов		



(рис. 3)



(рис. 4)



(рис. 5)

Инструкция: Ответь на вопросы

Вопрос	Баллы	
Маша старше Юли, кто из девочек младше?		а) Ребенок самостоятельно и правильно отвечает на вопрос - 4б б) Ребенок испытывает трудности в понимании задания, помощь
Сережа выше Юры, кто из мальчиков ниже?		
В корзине яблок меньше, чем в ведре. Где яблок больше?		
На маме дочкин свитер. Кто остался без свитера?		
Дети стояли по росту в ряду. Последним стоял самый высокий. Кто стоял самым первым?		

Сколько половинок может быть у яблока (конфеты, мандарина)?		заключается в повторении задания - 3б г) Ребенок испытывает трудности в понимании задания, помощь заключается в предоставлении бумаги и карандаша для решения задачи - 2б. д) Ребенок не выполняет задание - 1б
9 Велосипедисты Пётр и Павел приехали в город Чехов одновременно. При этом Павел выехал из Москвы на час позже, чем Пётр. Кто из мальчиков ехал быстрее?		
На двух полках было 18 книг. На одной полке на 2 книги больше, чем на другой. Сколько книг было на каждой полке?		
Арбуз и еще половина точно такого же арбуза весят вместе 9 кг. Сколько весит один арбуз?		
Сыну 5 лет. Через 15 лет отец будет в 3 раза старше сына. Сколько лет сейчас отцу?		
Всего баллов		

Комплексы упражнений на развитие пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Направление 1: развитие представлений о «схеме тела» по вертикальной и горизонтальной оси.

Упражнения на развитие представлений о «схеме собственного тела»;

1. Задание 1. «Повтори за мной»

Ребенок и педагог встают рядом перед зеркалом и с проговариванием выполняют одни и те же действия: «над головой», «под носом», «под подбородком», «за ухом» и т.д.

2. Задание 2. «Выше-ниже».

Стоя перед зеркалом, ребенок и взрослый, не забывая о маркерах, находят, показывают и называют то, что «выше всего» (голова, макушка), «ниже всего» (ноги, стопы), «выше, чем...», «ниже, чем...». Затем ребенок повторяет все это без зеркала и, наконец, с закрытыми глазами. Аналогично отрабатывается взаимное расположение отдельных частей лица (лоб, глаза, нос, уши, рот, щеки), рук (плечо, локоть, ладонь, пальцы), тела (шея, плечи, грудь, спина, живот), ног (колени, стопа, пятка) относительно друг друга.

3. Задание 3. «Не ошибись».

Инструкция: «Потри левой рукой правый локоть, дотронься правой пяткой до левой коленки, почесы указательным пальцем правой руки за левым ухом и т.д.»

4. Задание 4. «Путаница».

Педагог намеренно показывает не те движения или места на теле, которые называет. Ребенок должен исправить ошибки взрослого.

Затем инструктором и исполнителем упражнения становится сам ребенок; он показывает упражнения другим (взрослому, ребенку) и контролирует их выполнение.

Упражнения на развитие представлений о «схеме тела» человека, сидящего напротив.

1. Задание 1. «Моя рука, твоя рука».

Дети стоят попарно лицом друг к другу, по команде педагога один из каждой пары определяет сначала у себя, а затем у товарища правую руку, левое плечо и т.д. Второй ребенок при необходимости должен исправить ошибку. Затем роли меняются.

2. Задание 2. «Шаловливые ручки». Педагог по очереди показывает детям карточки левой и правой рук, с определенным положением пальцев. Дети должны узнать, какая это рука, и повторить положение пальцев.

Направление 2: развитие вербализации пространственных представлений.

Упражнения на развитие понимания и показа пространственных предлогов (импрессивный уровень);

1. Педагог дает детям задание определить пространственные соотношения предметов, находящихся сбоку от него: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева»; выполнить действие: «Положи книгу справа, слева от себя».

Упражнения на развитие навыка представления пространственных предлогов (экспрессивный уровень)

1. Задание 1. «Соседи».

Дети определяют место соседа по отношению к себе, соотнеся это с соответствующей своей рукой («Петя справа от меня»). Затем определяют свое место по отношению к соседу, ориентируясь на соответствующую руку соседа («Я сижу слева от Пети»).

2. **Задание 2. «Лабиринты»** Инструкция: «Сейчас мы будем проходить лабиринты. Для этого вы должны объединиться в пары и определить, кто будет первым закрывать глаза и карандашом прочерчивать путь, а кто будет ему помогать в этом, смотря на сам лабиринт и сообщая товарищу с помощью слов «влево», «вправо», «вверх», «вниз» и т. д. правильный путь».

3. **Задание 3. «Самый внимательный»**

Выбирается по желанию один ребёнок, который выходит в центр комнаты. Ему даётся задание внимательно оглядеться вокруг, постараться запомнить предметы, находящиеся в комнате. Затем ребёнок закрывает глаза, а другие участники занятия задают ему вопросы о предметах, которые находятся относительно него позади, спереди, справа, слева. Например: «Сколько стульев стоит справа от тебя?», «Есть ли позади тебя синяя парта?».

4. **Задание 4. «Исправь ошибки»**

Логопед: Один рассеянный человек читал книгу и перепутал все слова. Вот как он прочитал:

«Дед в печи, дрова на печи».

«На столе сапожки, под столом лепешки». А как надо сказать?

«Овечки в речке, караси у печки». А как правильно?

«Под столом портрет, над столом табурет». Исправьте его.

5. **Задание 5. «Дополни»**

Дополнить предложение с опорой на картинки.

Машины едут... (по дороге)

Покупатели вышли... (из магазина)

Солнце спряталось... (за тучи).

Мальчик входит... (в автобус).

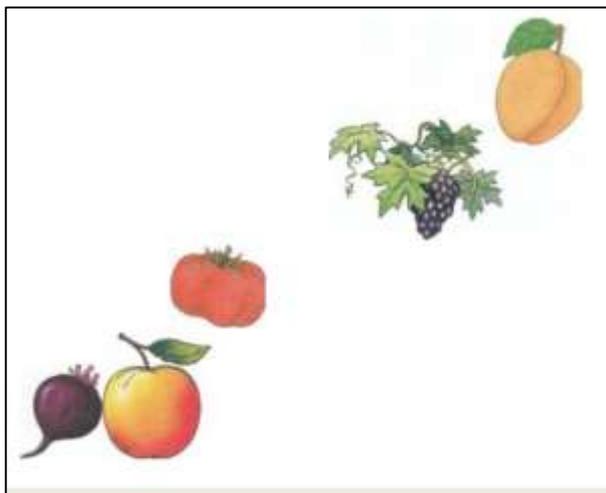
Мама поставила книги (на полку).

Направление 3: развитие пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов.

Упражнения на развитие ориентировки на листе бумаги;

1. Задание 1. «Овощи и фрукты»

Рассмотри изображения овощей и фруктов. Скажи, что где находится и запиши ответы по образцу. Образец: Груша находится на первом месте слева. Помидор – за абрикосом и перед луком.



2. Задание 2. «Геометрический диктант»

Детям предлагаются карточки с различными фигурами (квадрат, круг, точка, крестик) и задания к ним. Например:

- Написать букву (нарисовать фигурку) справа или слева от вертикальной линии.
- Положить кружок, справа от него - нарисовать крестик, слева от крестика поставить точку.
- Нарисовать точку, ниже точки - крестик, справа от точки - кружок.
- Нарисовать квадрат, справа от него - крестик, выше крестика поставить точку.

3. Задание 3. «Графический диктант»

На листе бумаги в клетку дети в соответствии с инструкцией взрослого проводят линии: «Одна клетка вправо, две вниз, три вправо, две вверх». Фигуры диктантов вначале должны быть простыми, а затем постепенно усложняться. Диктанты можно выполнять как правой рукой (если она ведущая), так и левой, а затем двумя вместе.

Упражнения на развитие понимания пространственных отношений между предметами;

1. Задание 1: «Дом»

нарисовать дом, в котором живут следующие животные:

- на первом этаже – волк,
- на втором этаже - заяц,
- на третьем этаже - ежик,
- на четвертом - лягушка,
- на пятом - мышка,
- на шестом – медведь.

Ответьте на вопросы:

1. Кто живет выше лягушки, но ниже медведя?
2. Кто живет ниже лягушки?
3. Кто живет ниже ежика, но выше волка?
4. Кто живет ниже зайца?
5. Кто живет выше всех?
6. Какой этаж находится выше 3-го, но ниже 5-го и кто там живет?
7. Какой этаж находится между 4-м и 6-м и кто там живет?
8. Какой этаж дома – последний?
9. Какой этаж находится выше 1-го, но ниже 3-го и кто там живет?
10. Назови животное, которое живет на 5-м этаже.

2. Задание 2. «Где что находится?»

Педагог расставляет на столе предметы, сопровождая каждое действие словами: «Стоит дом, рядом с домом растет елка, около елки растет береза, на березе сидит птичка. Перед домом сидит собака, за домом стоит машина, в доме сидит бабушка, за елкой сидит кошка». Затем спрашивает ребенка «где что находится?». Ребенок отвечает, употребляя пространственные предлоги и наречия.

Направление 4: развитие лингвистических представлений (пространство языка).

Упражнения на развитие понимания логико-грамматических конструкций

1. Задание 1. «Теремок».

Инструкция: «Стоит в поле теремок в четыре этажа: бабочка живёт над волком, улитка – под волком, а выше всех – лев». Ребёнка просят расселить жильцов, потом он сам даёт задание другим детям и контролирует правильность выполнения.

2. Задание 2. «Нарисуй»

НАРИСУЙ:

- ложку справа от чашки;
- гриб справа от домика;
- дерево слева от домика и справа от дороги;
- треугольник справа от круга и слева от квадрата.

3. Задание 3. «Найди по описанию»

Инструкция, пример: «Я задумала предмет, который находится на левой стене класса за учительским столом, на стороне окна, выше чем азбука цифр, но ниже чем люстра. Или над азбукой цифр и под карнизом. Угадайте, какой предмет я задумала». (Кашпо на стене.)

4. Задание 4. Ответить на вопросы

- 1) Маша старше Юли, кто из девочек младше?

- 2) Сережа выше Юры, кто из мальчиков ниже?
- 3) Оля светлее Кати, кто из девочек темнее?
- 4) У Ивана Ивановича нос длиннее, чем у Петра Петровича, но короче, чем у Ильи Ильича. Чей нос самый длинный? Чей нос самый короткий?
- 5) Посуда помыта маминой дочкой. Кто помыл посуду?
- 6) Оля выше Кати, но ниже Марины. Кто самый высокий? Кто самый низкий?
- 7) Вчера было жарче, чем сегодня. А позавчера еще жарче, чем вчера. Когда было прохладнее всего?

Упражнения на развитие понимания пространственно-временных представлений

1. Задание 1. Решение задач на знание дней недели:

- Сережа ходит на плавание по вторникам и четвергам, а по субботам и средам он ходит на рисование. Какие дни недели у Сережи свободны?
- День перед пятницей — это
- После среды наступает
- Перед каким днем недели бывает вторник?
- После какого дня недели наступит понедельник? _
- Если сегодня среда, то какой день недели будет послезавтра?

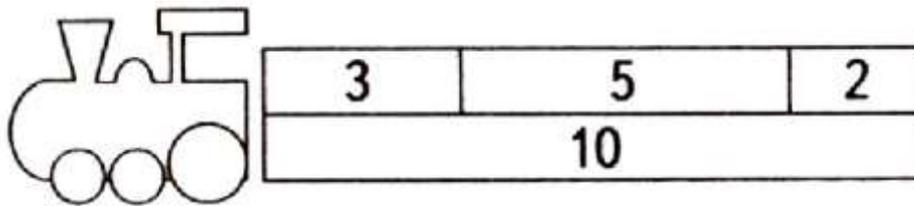
- Если сегодня четверг — какой день недели был вчера?
- Если сегодня понедельник — какой день недели был позавчера?
- Если позавчера был вторник, какой день недели сегодня?
- Если послезавтра будет понедельник, какой день недели сегодня?
- Если вчера была пятница, какой день недели будет завтра?

- Если завтра будет четверг, то какой день недели был вчера?

Упражнения на развитие понимания математических задач, связанных с пространственными отношениями.

1. Задание 1. «Поезд».

Поезд состоит из трех вагонов. Желтый вагончик стоит внутри, а розовый — не является первым. В какой последовательности стоят вагоны? Сколько пассажиров в каждом вагоне? Сколько пассажиров в поезде?



2. Задание 2. «Ответить на задачи»

- 1) Мальчики начали клеить модель самолета одновременно. Саша закончил на один день раньше, чем Серёжа. Кто из мальчиков работал медленнее?
- 2) Ниф-Ниф начал строить домик в среду, а Наф-Наф на два дня раньше. Домики Ниф-Нифа и Наф-Нафа были готовы в субботу. Сколько дней строил дом Наф-Наф? В какой день недели он начал строить свой дом?
- 3) Наташа старше Вики на три месяца. Вика родилась в ноябре. Когда день рождения Наташи?
- 4) Петя и Серёжа вышли гулять одновременно. Петя вернулся на час раньше Серёжи. Кто из мальчиков гулял дольше?
- 5) Мама Оли поставила варить варенье в 11 часов. К 4 часам дня варенье сварилось. Наташина мама поставила варить варенье на час раньше, чем Олина, а сварилось оно на час позже, чем

варенье Олиной мамы. Чье варенье варилось дольше? Сколько времени варилось варенье у Олиной мамы?