



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Развитие зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего
дошкольного возраста с ОНР 3 уровня в условиях психолого-
педагогического сопровождения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

73 % авторского текста

Работа реком к защите
рекомендована/не рекомендована

«18» 11 2021 г. пр. 13

зав. кафедрой Вера Анатольевна
(название кафедры)

ФИО

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-1

Резинкина Ксения Вячеславовна

Научный руководитель:

канд. пед. н. доцент

Бородина Вера Анатольевна

Челябинск 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ	9
1.1 Онтогенетические закономерности развития зрительно-пространственной ориентировки в детском возрасте	9
1.2 Особенности зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	21
1.3 Условия развития зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения	29
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	38
ГЛАВА 2.ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	39
2.1 Изучение особенностей зрительно-пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста	39
2.2 Реализация условий развития зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения	49
2.3 Результаты экспериментальной работы	56
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	71

ПРИЛОЖЕНИЕ 2	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	80
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	87

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный этап является стадией наиболее активного физиологического, психологического и духовного развития. На этапе дошкольной жизни под воздействием целенаправленного воспитания и обучения, происходит активное развитие всех когнитивных процессов, в том числе и зрительно-пространственной ориентировки.

Вопрос развития ориентировки в пространстве и формирования точных пространственных терминов, является одной из актуальных и охватывает области многих смежных дисциплин, таких как: психология, педагогика, нейрофизиология и др. Причина такой заинтересованности в том, что пространственные представления лежат в основе когнитивной и эмоциональной сферы ребенка (А.В. Семенович [53], С.О. Умрихин [61], Е.Ф. Собонович [57]).

Учеными принимается факт того, что восприятие и оценка пространства развиваются также с непосредственным участием речи, которая функционирует и как способ отражения сложной структуры пространственных умений и навыков, и как координатор ориентировки в пространственной терминологии. Особую актуальность, в связи с этим, приобретает вопрос усвоения ориентировки в пространстве старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых несформированы все компоненты речевой системы. Своевременное формирование зрительно-пространственной ориентировки – одно из важнейших условий гармоничного развития ребенка. Отмечалась особая роль пространственных восприятий, представлений и умения ориентироваться в пространстве в развитии познавательной деятельности ребенка, в совершенствовании его сенсорных, творческих способностей, дети в процессе овладения пространственными отношениями практически

овладевают большим словарным запасом и грамматическими формами языка. Понимание пространственных направлений, отношений и расстояний являются важными условиями при подготовке к обучению в школе и усвоению основной образовательной программы.

Дети с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в понимании и использовании терминологии пространства, понятий, обозначающих те или другие пространственные признаки. Поэтому у данной категории детей формируются фрагментарные представления о пространственных признаках и отношениях воспринимаемых предметов.

В результате у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются лексико-грамматические ошибки, трудности ориентировки на листе тетради, а в дальнейшем трудности в овладении письмом и чтением.

Таким образом, развитие ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями является актуальным.

Объект исследования: процесс формирования зрительно-пространственной ориентировки старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Предмет исследования: условия формирования зрительно-пространственной ориентировки старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически определить условия формирования зрительно-пространственной ориентировки старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать специальную литературу по проблеме исследования.
2. Экспериментально изучить особенности зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

3. Составить комплекс специально подобранных дидактических игр и упражнений по развитию зрительно-пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

4. Экспериментальным путем проверить эффективность составленного комплекса дидактических игр и упражнений по развитию зрительно-пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня в процессе взаимодействия участников психолого-педагогического сопровождения.

Гипотеза исследования: предполагается, что коррекционная работа по формированию зрительно-пространственной ориентировки будет более эффективной, если в процессе психолого-педагогического сопровождения будут соблюдены следующие условия:

- выявлены особенности актуального состояния развития зрительно-пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня,

- составлен комплекс специально подобранных дидактических игр и упражнений по развитию зрительно-пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня,

- установлена взаимосвязь содержания дидактических игр и упражнений по развитию зрительно-пространственной ориентировки с содержанием логопедической работы,

- организовано взаимодействие логопеда, педагогов и родителей в реализации разработанного комплекса дидактических игр и упражнений по развитию зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Методологическая база исследования: культурно-историческая теория развития психики (Л.С. Выготский); теория о ведущем типе деятельности в развитии ребёнка (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); положение о единстве законов нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, Т.А.

Власова); положение о взаимосвязи развития речи и психических процессов (Л.С. Выготский, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина)[14][33].

Методы исследования: *теоретические* (анализ психолого-педагогической и методической литературы, программно-методической документации; систематизация, обобщение, анализ экспериментальных данных); *эмпирические* (педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; методы количественной и качественной обработки данных).

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение МДОУ ДС №50 «Сказочное залесье» п. Западный. В эксперименте приняли участие дети старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня в количестве 6 человек.

Практическая значимость исследования заключается: в диагностической работе по выявлению уровня развития зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи; в разработке и внедрении комплекса упражнений для каждого этапа развития ориентировки в пространстве, который может использоваться в процессе дошкольного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи всеми специалистами дошкольного учреждения.

Структура магистерской диссертации: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложений.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

1.1 Онтогенетические закономерности развития зрительно-пространственной ориентировки в детском возрасте

Умение ориентироваться в пространстве – это сложная психическая структура, обеспечивающая такие функции, как ориентация в схеме собственного тела, окружающем пространстве, понимание логико-грамматических конструкций, правильное употребление предлогов, согласование слов в предложении, чувство ритма и времени, математические способности. Ориентировка в пространстве представляет собой сложную познавательную деятельность, в которой участвуют такие психические функции, как восприятие, мышление, память. Умение ориентироваться в пространстве – важное условие формирования полноценной личности человека.

Механизм развития пространственной ориентировки проходит продолжительный путь развития еще с момента внутриутробного периода. В определенный момент времени происходит стремительное и кажущееся «автономным» формирование определенного психологического фактора (координатных представлений, восприятия пространства, и т. п.).

Все эти процессы окажутся недостижимыми или поврежденными, если не будет нейробиологической предрасположенности мозговых систем и подсистем, которые их обеспечивают. Другими словами, формирование тех или иных аспектов психики ребенка определенно зависит от того, насколько сформирована и полноценна надлежащая мозговая материя. Мозг ребенка – это всевозможные нейрофизиологические, нейрохимические и другие комплексы, каждый из которых вносит свой особый вклад в актуализацию любой психической функции. Базой для развития пространственной

ориентировки является совместная координация правого и левого полушарий, а также система координат, которая складывается у ребенка шаг за шагом, в результате таких процессов, как: лежание, сидение, ползание и стояние.

Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко[1] определяют следующие этапы формирования пространственной ориентировки:

1. Формирование механизма фиксации взора.
2. Перемещение взора за движущимися предметами.
3. Развитие активного осязания и развитие предметной деятельности (с середины первого года жизни).
4. Освоение пространства через ползание и ходьбу (вторая половина первого года жизни).
5. Появление отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства в речи.

По данным эксперимента О.П. Гантимуровой [20], механизм фиксации взора появляется уже в первые часы после рождения. А к 4 - 5 неделям этот механизм становится более или менее устойчивым. Именно с этого момента ребенок начинает концентрировать взгляд на предмете на расстоянии от одного до полутора метров. Исследования С.О. Умрихина [61] и Л.И. Леушиной [35] свидетельствуют о том, что с первых месяцев жизни и во все последующее время развития, взгляд ребенка притягивают, прежде всего, движущиеся объекты. Соответственно, самодвижение ребенка к предмету рождается только тогда, когда уже сформированы первичные механизмы ориентации в пространстве (ориентировочные и простые условные рефлексы). Именно движение объекта становится основой сенсорного развития ребенка и преобразования его сенсорных функций.

Перемещение взора за подвижными предметами наблюдается у детей уже в возрасте 2 - 4 месяцев. На начальном этапе перемещение взора представляет собой толчкообразные движения, затем наступает вторая фаза плавных непрерывных движений за движущимся в пространстве предметом,

что наблюдается у каждого ребенка индивидуально в возрасте от 3 до 5 месяцев. По словам Д.Б. Эльконина [68], в этом возрасте движения предмета вызывают движения глаз. С выработки механизма фиксации взора исчезают остатки некоординированности движений обоих глаз.

Изначально пространство воспринимается ребенком как недифференцированная непрерывность. Сначала фиксация взгляда, затем поворот головы, движения рук показывают, что движущийся предмет становится объектом внимания ребенка, побуждая его самого к активным действиям. Среди движущихся объектов, находящихся в поле зрения ребенка, важное значение имеют движения самих рук ребенка и тех предметов, с которыми он манипулирует. Слежение за движением предмета в пространстве формируется постепенно: сперва он воспринимается в горизонтальном направлении от ребенка, затем, после многократных упражнений, малыш учится следить за движением предмета и в вертикальном направлении, что расширяет его кругозор, стимулирует его собственные движения к предмету. Согласно исследованиям А.В. Ярмоленко [69], с эволюцией фиксации взора предметы дифференцируются не только по форме и величине, но и по расположению в пространстве. Поэтому накопление зрительного опыта играет важную роль в развитии пространственной ориентировки. По мере расширения пространства воспринимаемой ребенком среды постепенно формируется его способность к различению глубины пространства.

В связи с этим, повышается навык дифференциации объектов в пространстве, увеличивается разграничение расстояний. К примеру, ребенок трёх месяцев может следить за предметом на расстоянии 4 - 7 м, а в 10 месяцев уже следит за предметом, движущимся по кругу. Такой процесс видения движущегося предмета на разном расстоянии свидетельствует о том, что уже на первом году жизни ребенок начинает осваивать глубину пространства. Таким образом, движение объекта становится основой

сенсорного развития и реорганизации сенсорных функций, до того, как возникает движение самого ребенка к предмету.

С этого момента основы пространственного видения находятся в зависимости от накопления двигательного опыта и ходом активного осязания. Шаг за шагом динамичные движения объекта и ребенка в пространстве начинают совокупно развивать сенсорные механизмы. После в данный процесс уже привлекаются различные ориентировочные рефлексы с их двигательными, сосудистыми и сенсорными компонентами [2].

Развитие движений вычленяет предмет из бездны окружающего пространства. Становление и развитие движений играет значимую роль в развитии пространственной ориентировки и подчиняется пяти законам развития движений, сформулированными Е.М. Мастюковой [39] в 1991 году:

1. Закон преемственности функций. Становление двигательных навыков подчиняется определённой последовательности. Для постижения ребенком той или иной функции в полной мере, их развитие должно пройти несколько этапов, на которых происходит закладка фундамента будущих функций. Частные сроки появления отдельных двигательных новообразований могут изменяться, но последовательность их становления остается неизменной.

2. Закон перекрытия стадий. Последовательные этапы развития двигательных функций «перекрывают» друг друга: ребенок усваивает одни из них, совершенствуясь в предыдущих. При заболеваниях в наиболее уязвимой позиции оказывается развивающаяся функция.

3. Закон последовательной дифференциации. В ходе сенсомоторного развития возникает и, в будущем, воплощается возможность разграничения и обособленности движений. Изначально развивается совместное движение, которое в будущем реализуется обособленно (например: сперва голова ребенка движется вместе с туловищем, затем происходит разграничение движений).

4. Цефало - каудальный закон. Определяет последовательность включения различных частей тела в действие: развитие движений идет от головы к рукам, от рук - к туловищу и к ногам.

5. Проксимо - дистальный закон. Сперва ребенок овладевает движениями частей тела ближних по отношению к средней линии тела, а затем - дальних. Например, контроль над движением плеч устанавливается раньше, чем контроль над движением пальцев рук.

Помимо перечисленных пяти законов, существует еще один, не менее важный закон: закон основной оси. Согласно ему, движения ребенка совершенствуются в плоскости, параллельной его основной оси средней линии тела (то есть позвоночника). Отсюда следует, что плоскость основной оси может быть как горизонтальной (когда ребенок лежит), так и вертикальной (когда он садится, стоит или ходит).

Произвольная двигательная активность ребенка неразделимо связано с развитием пространственной ориентировки и является наиболее важным показателем благополучного развития ребенка в раннем возрасте.

По итогам экспериментальных исследований двигательных функций было установлено, что различные виды кинестетического праксиса полностью доступны детям уже в 4 - 5 лет, а кинетического лишь в 7. Тактильные функции достигают своей зрелости к 4 - 5 годам, в то время как соматогностические - к 6. Различные виды предметного зрительного гнозиса перестают вызывать затруднения у ребенка к четырём - пяти годам.

В сфере пространственной ориентировки раньше всех созревают структурно-топологические и координатные факторы (к 6 - 7 годам), в то время как метрические представления и стратегия оптико - конструктивной деятельности - только к 8 - 9 годам.

Наиболее поздно из базовых факторов речевой деятельности созревают у ребенка, так называемые, квазипространственные вербальные синтезы и программирование самостоятельного речевого высказывания (8 - 9 лет).

С развитием вертикального положения тела и способностью передвигаться самостоятельно (т.е. ходить), значительно расширяется практическое освоение пространства ребенком. Передвигаясь самостоятельно, ребенок осваивает расстояние одного предмета от другого. А.А. Люблинская[38] отмечает, что, приближаясь к воспринимаемому предмету, ребенок практически осваивает отдаленность и направление. Никаким другим методом человек не может определить дистанцию и дислокацию предмета относительно наблюдателя, как только движением рук, корпуса и передвижением в пространстве.

В связи с этим, особую ценность представляет собой связь между развитием ходьбы, которая служит дробным анализатором пространства, и развитием восприятия пространства. Значение этой связи в своих исследованиях доказала А.А. Люблинская [38]. С переходом к самостоятельной ходьбе постепенно образуется и образец вертикального состояния тела по отношению к горизонтальной плоскости земли. Переход к самостоятельной ходьбе сигнализирует о координации мышц всех двигательных систем тела ребенка и возникновении новых связей между ними, с одной стороны и всеми анализаторами внешней среды - с другой. Среди этих новых связей важное положение занимают ассоциации зрительных мышечно - суставных и вестибулярных (статико - динамических) ощущений. Такие ассоциации составляют всю возрастающую деятельность каждого из сенсорных и двигательных аппаратов в отдельности.

Именно в этот период закладывается развитие единого механизма восприятия пространства. С возникновением ходьбы рождаются новые ощущения форсирования пространства - ощущение равновесия, ускорение или замедление движения, которые комбинируются со зрительными ощущениями. Эмпирическое освоение ребенком пространства функционально модифицирует всю структуру зрительно-пространственной ориентировки. Рождается новый период в формировании пространственной ориентировки: развитие пространственных признаков предмета и

пространственных отношений предметов по отношению друг к другу. Отражение этих свойств и связей напрямую связано с накоплением практических навыков исследования пространства и обобщением этого опыта в словарном составе и грамматическом строе речи [8].

Исходная дифференциация направлений носит инстинктивный характер. Пространственные предлоги и наречия рано появляются в речи дошкольника, но истинно пространственная суть зачастую скрыта от ребенка. Нередко дети не понимают семантического значения применяемой терминологии.

Понимание фундаментальных направлений - новый этап в процессе усвоения пространственной ориентировки. Он протекает в дошкольном возрасте и зависит от двух основополагающих факторов:

1. Уверенное овладение ходьбой. Дети начинают энергично перемещаться в пространстве и в действительности познают пространство пути, который они преодолевают, а вместе с этим начинают понимать, что предметы могут располагаться в разных направлениях.

2. Овладение речью. Дети начинают слушать и дифференцировать пространственную терминологию, а позднее и сами пытаются воссоздать её с помощью слова.

Ориентировка в пространстве требует умения пользоваться каким - либо средством отсчета. Поэтому развитие пространственной ориентировки неразделимо связано с развитием мышления и речи. Исследования, выполненные в сфере возрастной и педагогической психологии, показали, что умственное формирование индивида в онтогенезе, зависит от постижения пространства сначала в практическом, а следом - в теоретическом плане. Овладение пространством понимается как качественная модификация видов и приёмов ориентации с фигурированием разнородных анализаторов (кинестетических, осязательных, зрительных и т.д.) [10]

Изначально весь комплекс «пространственно - двигательных» связей представлен очень детально. В частности, малыш сначала прислоняется спиной к предмету и лишь позднее озвучивает, что предмет расположен

позади; касается рукой до предмета, размещенного рядом, и лишь позднее озвучивает, с какой стороны от него размещен данный объект, и т. п. Иначе говоря, на практике ребенок коррелирует объекты с чувственной системой отсчета, каковой являются различные грани его тела. Таким образом, в период раннего детства ребенок ориентируется в пространстве на базе, так называемой «чувственной системы отсчета», т. е, относительно сторон собственного тела [17].

Приближение к любому объекту, с целью установления контакта, далее замещается поворотом корпуса, а в дальнейшем указательным движением руки в требуемом направлении. В дальнейшем, на смену широкому указательному жесту, приходит малозначительное движение руки. Указательный жест заменяется плавным движением головы. В итоге, только взором, обращенным в сторону определяемого предмета. Так, от оперативного способа ориентировки в пространстве, ребенок переходит к более сложной - визуальной оценке пространственного расположения предметов относительно друг друга и определяющего их субъекта. Базой такого восприятия является практика непосредственного передвижения в нем. Только через двигательные и, сопряженные с ними, визуальные раздражения, пространственная ориентировка обретают свое сигнальное значение [21]

Накопление практического опыта познания пространства позволяет, впоследствии, овладеть и словом, обобщающим этот опыт. Так развивается так называемая «вербальная» система отсчёта. Однако, в познании пространственных отношений и в развитии ориентировки в пространстве в среднем дошкольном возрасте, жизненный опыт всё ещё занимает ведущую роль. Ряд исследований Д.Б. Эльконина [68], А.В. Запорожца [28], показали, что развитие ребенка происходит в ведущих для дошкольного возраста видах деятельности: сюжетно - ролевых играх, аппликации, конструировании, лепке, рисовании и др. Во всех этих видах деятельности есть одна общая особенность - ориентировка в пространстве. Разыгрывая тот или иной сюжет

В игре, дети используют пространственную терминологию. На занятиях по рисованию дети получают первичные сведения о формах предмета, соотношении высоты и ширины, узнают о правилах учета местоположения изображения на листе бумаги. В лепке дети используют моделирование. Исследования Н.Ф. Титовой [60], Э.Г. Симерницкой [56], Е.Ф. Собонович [57], свидетельствуют о том, что на уроках труда при практических операциях с предметами, создаются положительные предпосылки формирования представлений о пространстве, точности двигательной и зрительной дифференцировки пространственных отношений. Существенную ценность при этом, имеет факт того, что в практических действиях кинестезия рабочих движений связана с активным осязанием, представляющим значимую роль в освоении пространственных качеств предметного мира.

По мере достаточного накопления двигательного опыта, в развитии системного механизма пространственной ориентировки, всё большую роль уже начинает приобретать слово.

По словам Т.А. Павловой [44], ориентировка в пространстве осуществляется на основе визуализации пространства и вербального обозначения пространственных категорий: дислокации, удаленности, пространственных отношений. Поэтому важные изменения в развитии пространственной ориентировки дошкольников наблюдаются с появлением таких понятий, как: влево, вправо, вперед, назад, близко, далеко и т.д.

Ряд авторов (М.В. Вовчик-Блаkitная [13], Е.Ф. Рыбалко[1] и др.) утверждают, что включение вербализации в процесс восприятия пространства, овладение самостоятельной речью, способствует совершенствованию пространственных отношений. По словам А.А. Люблинской [38], чем точнее слова определяют пространственные направления, тем легче ребенок ориентируется в нем.

Существенной чертой развития системного механизма пространственной ориентировки является постепенное объединение слова,

второсигнальных связей с пространственными сигналами. Это явление означает начало нового этапа - формирование обобщенного знания о пространственных признаках и отношениях.

В дошкольном возрасте ребенок полностью должен усвоить систему отсчета по основным пространственным направлениям: вперед - назад, вверх - вниз, и т.д. А также полностью овладеть структурой пространственной ориентировки.

В настоящее время существует множество классификаций структуры пространственной ориентировки.

Так, А.А. Люблинская [38] выделяет всего лишь три категории усваиваемых знаний о пространстве. М.М. Семаго и Н.Я. Семаго [50] рассматривают пять уровней пространственной ориентировки, которые осваивает ребенок дошкольного возраста и составляющие звенья пространственной ориентировки на каждом уровне:

Первый уровень - пространственные представления о собственном теле.

С.О. Умрихин [61] отмечает, что пространственная ориентировка, прежде чем построится «от головы», должны быть сформированы «от тела». Так как первые метрические и топологические образы возникают благодаря касаниям матери к ребенку, ее близости, расписания кормления и купания. В процессе общения матери с ребёнком, такие понятия как: «быстрее», «вверху», «рядом» сформируются исключительно после того, как это поймет его тело. Пока он не консолидирует свои ощущения: состояние своего тела в кровати утром и вечером, дома и на улице, он не отрефлексирует себя сегодняшнего эквивалентно к внешнему пространству. По словам Л.С. Выготского [14], понятие образуется только тогда, когда сформируются ощущения.

Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно - топологические представления).

Второй уровень – пространственная ориентировка о взаимоотношении внешних объектов и тела, которые подразделяются на:

1) топологическая ориентировка (о положении того или иного предмета); координатная ориентировка (о положении предметов с использованием понятий «верх - вниз», «с какой стороны» и т.д.); метрическая ориентировка (о дальности нахождения предмета).

2) представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Итогом развития ребенка на данных этапах становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом.

Третий уровень - вербализация пространственной ориентировки. У ребенка, сначала в импрессивном, а позже в экспрессивном плане (иногда параллельно) появляется возможность вербализации пространственной ориентировки. Существует определенная последовательность выражения в речи определений топологического плана.

Четвертый уровень - ориентировка в схеме тела напротив сидящего человека.

Этот этап является одним из наиболее сложных и поздно формирующихся, так как ребенку нужно мысленно представить себя в другом пространственном положении.

Пятый уровень - этап становления лингвистических представлений. Согласно исследованиям А.Н. Гвоздева [18], стадия познания служебных слов для обозначения синтаксических отношений реализуется в промежутке от 2 лет 6 мес. до 3 лет. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги. Но данная стадия непродолжительна.

Словарь пространственных терминов ребенка служит показателем его знаний о пространственных отношениях. Типичной спецификой здорового речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит

исключительно после познания базовых грамматических элементов языка - флексий.

Научившись вычленять и применять флексию, ребенок, вслед за этим, задействует в эту систему и отсутствующий третий элемент - предлог, обозначая лексико - грамматический концепт, посредством предлога и флексии. Данная стадия характеризуется развитием ориентации в так называемом «квазипространстве». На данной стадии ребенок безошибочно применяет простые предлоги и многие союзы, но при использовании более сложных предлогов (из - за, из - под), всё ещё могут наблюдаться аграмматизмы.

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

После трёх лет дети с нормальным уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматически точно построенных простых предложений, но и отдельных видов сложных предложений. Речевые выражения уже строятся с применением союзов и союзных слов: чтобы, потому что, если, тот, который и т. д.

Безусловно, описанные выше уровни в процессе развития ребенка в определенной степени пересекаются между собой во времени и данная классификация весьма условна, но она позволяет наметить определенные ориентиры при оценке освоения дошкольниками пространственной ориентировки. Перечисленные уровни ориентировки в пространстве развиваются в онтогенезе постепенно, надстраиваясь один над другим. Каждый предстоящий уровень включает в себя минувший, формируя в ходе развития единый ансамбль сформированной психики. Его развитие подчиняется всем базисным закономерностям процесса формирования, отраженным в нейробиологических, психологических парадигмах. Если, в силу каких - либо причин, ребенок не прошел все стадии формирования

пространственной ориентировки, у него непременно появятся трудности овладения грамотой, письменной речью.

В результате многочисленных исследований было установлено, что освоение каждой будущей системой отсчета основывается на усвоении минувшей. Познание в период дошкольного детства такими способами пространственной ориентации, как ориентировка «по схеме тела», «по схеме предметов», по направлениям пространства «от себя» и с изменением точки отсчета (т.е. от любых предметов), служит базой для благополучного усвоения в школе элементов грамоты, геометрии, элементарных знаний о геометрическом пространстве, математических представлений и т.д. [24].

В исследованиях А.А. Люблинской [38] отмечено, что на письме большинство первоклассников допускают погрешности в написании букв и цифр, связанные с искажениями их формы, размера и расположения отдельных частей в клетке, нарушении пропорциональности и т.д. Все это является признаками нарушения пространственной ориентировки. Опыт изучения процесса чтения Б.Г. Ананьевым[1] и Е.Ф. Рыбалко[1] также показывает наличие пространственных ошибок при чтении, связанных с неразличением пространственных характеристик букв: е - з, е - э, р - д и т.д.

Кроме того, в процессе школьного обучения дети овладевают уже более сложной системой отсчета - по сторонам горизонта: север - юг, запад - восток. Различные направления пространства, ребенок сопоставляет, прежде всего, с соответствующими частями своего тела.

Таким образом, пространственные представления имеют большую роль во взаимодействии ребенка с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней ребенка.

Важно иметь в виду, что процесс развития пространственной ориентировки на вербальном уровне довольно продолжителен и захватывает не только период дошкольного детства, а продолжается вплоть до пубертатного периода.

1.2. Особенности зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой патологии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование всех компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Данное нарушение было выделено Р.Е. Левиной [33] и определено как общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи - дефект полиэтиологический. Он может выступать и как отдельная патология, и как следствие других, более сложных дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и т. д. Во многих методических и психологических пособиях отмечается, что несформированность всех компонентов речевой системы у дошкольников с ОНР, ограничивает их потребность в общении и когнитивные возможности, а присутствие вторичных нарушений формирования психических процессов, порождает ещё большие трудности в усвоении новых знаний (Т.Б. Филичева [64], Г.В. Чиркина [64], и др.).

Факторы, влияющие на возникновение общего недоразвития речи, имеют как физиологическое, так и социальное происхождение.

Для описания общего недоразвития речи используются две классификации: психолого - педагогическая и клиническая.

Психолого - педагогическая классификация, разработанная Р.Е. Левиной [33], основана на выделении признаков речевой недостаточности, необходимых для осуществления единого педагогического подхода.

С точки зрения данной классификации наиболее значимым является вопрос о том, какие именно компоненты речевой системы затронуты, недоразвиты или нарушены. Следуя данному подходу, педагог имеет шанс четко представить направление коррекционного обучения.

Принцип классификации в том, что каждый уровень речевого развития соответствует определенному соотношению первичных и вторичных отклонений, тормозящих развитие вербальных компонентов. Переход от одного уровня к другому обусловлен появлением новых речевых возможностей.

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой фразовой речи с элементами лексико - грамматических и фонетико - фонематических отклонений. На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, страдает словообразование, затруднен подбор однокоренных слов. Для грамматического строя характерны ошибки в употреблении предлогов, как простых: *к, в, от* так и сложных: *из - под, из - за, между, через, над* и т. д. Наблюдаются нарушения в согласовании различных частей речи, построении предложений. Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме: они не различают на слух и в произношении близкие звуки, искажают слоговую структуру и звуконаполняемость слов. Связное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно - следственные отношения [19].

Ввиду того, что речевые нарушения довольно продолжительное время являлись предметом изучения медицинских дисциплин, возникла клиническая классификация речевых нарушений. Клинические проявления ОНР изучали: М.Е. Хватцев, Ф.А. Рау, О.В. Правдина, С.С. Ляпидевский, Б.М. Гриншпун и др. Базой клинической классификации является исследование этиологии и дефектных проявлений речевой недостаточности. В связи с этим, выделяют несколько речевого дизонтогенеза, имеющих свою специфическую симптоматику и динамику проявлений.

Согласно клинической классификации, общее недоразвитие речи может возникать ввиду комбинирования генетических факторов и негативного внешнего воздействия. Зачастую, в патогенезе детей наблюдаются: наследственная предрасположенность, неблагоприятное окружение, расстройство или нарушение созревания мозга на ранней стадии развития ребенка. Нередко в анамнезе детей с ОНР встречается явление перинатальной энцефалопатии (внутриутробного или в период родов поражения мозга).

С учетом этиологии и клинических особенностей проявления ОНР, Е.М. Мастюкова [39] разработала клиническую классификацию, выделив три группы нарушений:

Первая группа - неосложненный вариант ОНР. Признаки поражения центральной нервной системы (ЦНС) отсутствуют, в анамнезе отсутствует подтверждение патологии беременности и родов. Возможны лишь незначительные отклонения от нормы: нерезко выраженный токсикоз второй половины беременности, недлительная асфиксия в родах, соматическая ослабленность на раннем этапе развития. Неврологические показатели говорят о возможной незначительной дисфункции по типу нарушения регуляции мышечного тонуса, недостаточности функционирования тонкой моторики, могут наблюдаться частые простудные заболевания. Наблюдается эмоционально - волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности.

Вторая группа - осложненный вариант ОНР. Это дети с неблагоприятным анамнезом, осложняющим общее недоразвитие речи по типу церебрально - органического генеза. Недоразвитие речи сочетается с неврологическими и психопатологическими признаками. У детей данной категории могут отмечаться следующие неврологические синдромы:

Гипертензионно-гидроцефальный (синдром повышенного внутричерепного давления). Проявляется в нарушении мыслительных процессов, произвольной деятельности, поведении. Характерны головные

боли и головокружения; быстрая истощаемость, повышенная возбудимость, неврастении, двигательное и эмоциональное расстройство.

Церебростенический синдром. Проявляется в виде повышенной нервно - психической истощаемости. Для данного синдрома характерны: эмоциональная неустойчивость, нарушение функций активного внимания и памяти. Синдром может сочетаться с проявлениями гипервозбудимости - признаками общего эмоционального и двигательного беспокойства, что характерно для детей с диагнозом СДВГ. Отмечаются и обратные случаи: заторможенность, вялость, пассивность. Также отмечаются нарушения когнитивной сферы, обусловленной как самим речевым дефектом, так и низкой интеллектуальной работоспособностью. Исследования высших психических функций (ВПФ) показывает локальную недостаточность отдельных видов гнозиса, праксиса, несформированность фонематического восприятия, неуверенность, медлительность, несамостоятельность. Дети этой группы зачастую испытывают выраженные затруднения в усвоении математических знаний.

Синдром двигательных расстройств: характеризуются изменениями мышечного тонуса, а также легкими геми - и монопарезами, нерезко выраженными нарушениями равновесия и координации движений, недостаточностью дифференцированной моторики пальцев рук, несформированностью общего и орального праксиса. Часто у этих детей выявляются нарушения артикуляционной моторики в виде легких парезов, тремора и насильственных движений отдельных мышц языка, обуславливающие проявления стертой дизартрии.

Неврозоподобные синдромы могут проявляться в виде тиков мышц лица, временного или стойкого недержания, эпилептических проявлениях. Большинство детей данной категории отличаются общей моторной неловкостью, трудностью переключения видов деятельности. Для многих из них характерны нарушения общего и орального праксиса[8].

В раннем возрасте у детей данной группы наблюдаются нарушения сна, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, снижение аппетита, задержка психомоторного развития. В дошкольном возрасте дети не способны к продолжительной игровой деятельности, отличаются непослушанием и негативизмом. Выражена моторная неловкость, повергающая к трудностям в овладении рисованием, конструированием, лепкой. Повышенная истощаемость всех психических процессов данной категории детей требует дифференцированной диагностики от задержки речевого развития (ЗРР). К школьному возрасту дети с этим вариантом ОНР составляют группу риска по возникновению нарушений письма и чтения.

Третья группа - вариант грубого и специфического недоразвития речи, обусловленного органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, данную группу составляют дети с моторной алалией. Характерными признаками является выраженное недоразвитие всех сторон языковой системы. Типичными проявлениями являются: аграмматизмы, низкий словарный запас, нарушения слоговой структуры, сниженная речевая активность. На фоне этого у детей формируется компенсаторная форма общения с помощью мимики и жестов. Сложный симптомокомплекс данного синдрома оказывает негативное влияние не только на коммуникативные процессы, но и на развитие познавательной деятельности и формирование личности в целом.

Таким образом, клиническая и психолого - педагогическая классификации нарушений речи взаимно дополняют друг друга.

Исследование мнестических функций указывает на недостаточность запоминания словесных стимулов. Дети с ОНР малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют.

Наряду с общей соматической ослабленностью, детям с ОНР присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо скоординированы, скорость и четкость их выполнения снижены. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной

инструкции. У детей с ОНР отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики: общей, мимической, мелкой и артикуляционной, что проявляется в изменении мышечного тонуса речевой мускулатуры, ограниченной возможностью произвольных движений. Со стороны мелкой моторики выявляются: недостаточная координация пальцев, замедленность и неловкость движений, «застывание» на одной позе.

При общем недоразвитии речи формирование зрительно-пространственной ориентировки имеет свои особенности, связанные с особенностями развития детей с речевой патологией. Недостаточность пространственных представлений у дошкольников с ОНР проявляется в нарушении восприятия собственной схемы тела — формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит позднее, чем у нормально развивающихся сверстников. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) дети осваивают только в ходе специального обучения. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около). У многих из них восприятие целостного образа предмета: не могут сложить разрезную картинку, не выполняют конструирование по образцу из палочек и строительного материала. Особенно заметны пространственные нарушения при рисовании. Изображения детей с ОНР отличаются бедностью, примитивностью, небольшим количеством деталей. Дошкольники испытывают трудности при использовании прилагательных «широкий — узкий», «толстый — тонкий». Они заменяют эти слова обозначениями «большой» или «маленький» (широкая река — большая река, тонкий стебелек — маленький стебелек). Часто у них наблюдается запоздалое формирование схемы тела. В дальнейшем у детей появляются сложности при ориентировке в схеме тетрадного листа. Например, они долго не могут усвоить и довести до автоматизма стандартные требования к оформлению письменных работ (пропуск определенного количества строчек или клеточек, выделение красной строки, соблюдение полей, письмо в два-три столбика,

равномерное заполнение тетрадного листа текстом). Закономерные на ранних этапах обучения грамоте ошибки (зеркальное написание букв), в норме исчезающие по мере формирования навыка письма, оказываются у таких детей достаточно стойкими. Дети с общим недоразвитием речи не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей и животных. В их речи часто отсутствует предлог «над». В устной речи дошкольники затрудняются в дифференциации предлогов «к — у», «в — на» (к дому — у дома, в столе — на столе). Нередко дети этой категории смешивают предлоги «перед» — «после» — «за», что является следствием несформированности пространственных отношений. Например: «Шкаф стоит после стула» вместо «Шкаф стоит за стулом» [5]. Несформированность зрительно-пространственной ориентировки у детей с ОНР наблюдается и при рассматривании сюжетных картинок. Составляя самостоятельный рассказ по картинке, дошкольники с ОНР рассматривают картинку преимущественно в направлении слева направо и снизу вверх. Это свидетельствует о том, что у детей имеются тенденция к инверсии вектора восприятия и фрагментарность. В результате этого самостоятельный рассказ представляет собой перечисление отдельных деталей либо рассказ по одному фрагменту или несущественным деталям картинки. Рассказ по серии сюжетных картин составляется более успешно. Дети в большинстве случаев выкладывают картинку справа налево. Однако последовательность изложения событий правильная, самостоятельный рассказ включает в себя все основные смысловые единицы. Описанные особенности наблюдаются и при выполнении задания на опознание «химер». Дошкольники называют чаще правую или нижнюю составляющую часть изображения. В этом случае речь идет о сужении объема восприятия и левостороннем игнорировании. Более грубые нарушения зрительно-пространственных ориентировок у детей с ОНР 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. У детей имеются ошибки, нарушение целостности образа фигуры, смещение элементов друг друга, несовпадение линий и точек пересечения. Для всех дошкольников с ОНР характерны копирование рисунка справа налево, неточное расположение фигуры либо ее деталей в пространстве. Часто дети копируют только элементы правой части фигуры. Однако пространственные нарушения у детей с общим недоразвитием речи характеризуются некоторой динамичностью, тенденцией к компенсации. Способность устанавливать пространственные отношения между явлениями действительности в предметно-практической деятельности и частично принимать их в импрессивной речи сохраняется. Но в экспрессивной речи дети с тяжелой речевой патологией зачастую затрудняются в поиске языковых средств для выражения этих отношений или используют неточные языковые средства [13].

1.3. Условия развития зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения

Одним из важнейшим условием эффективности инклюзивного образования является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение, в соответствии с подходом С.А. Асадовой определяется как целостная системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде [4].

В данном случае субъектом, требующим психолого-педагогического сопровождения, являются дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые по результатам обследования на психолого-медико-педагогической комиссии нуждаются в организации специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы.

Основные задачи психолого-педагогического сопровождения в отношении обучающихся с ОВЗ состоят в создании социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении; в систематическом отслеживании психолого-педагогического статуса обучающегося с ОВЗ в динамике его психического развития; в обеспечении систематической помощи детям с нарушениями речи в ходе обучения; в организации жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психических и физических возможностей обучающегося [9].

Результативное психолого-педагогическое сопровождение реализуется через направления деятельности, такие как диагностическое, профилактическое, консультативное, коррекционное, образовательное и просветительское.

Формирование у детей старшего дошкольного возраста зрительно-пространственной ориентировки обеспечивается следующими методическими требованиями, которые включают в себя: обогащение развивающей предметно - пространственной среды материалами и средствами для самостоятельной деятельности детей; включение дидактических игр для организации совместной деятельности воспитателя, музыкального руководителя, работника по физической культуре и детей в режимных моментах; использование разнообразных форм работы с семьями детей.

В психолого-педагогических исследованиях (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыгин и др.) понятие условия

понимаются как факторы, обстоятельства, меры воздействия, которые призваны обеспечить определенное педагогическое влияние на изменение свойств и характеристик субъектов или объектов педагогического процесса, которые влекут в свою очередь, повышение эффективности образовательного процесса.

Педагогические условия характеризуются следующим:

во-первых, они рассматриваются, как совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности педагогического процесса в целом;

во-вторых, основной функцией психолого- педагогических условий является организация таких мер педагогического взаимодействия, которые бы обеспечивали преобразование конкретных характеристик развития, обучения и воспитание личности, то есть воздействуют на личностный аспект педагогической системы;

в-третьих, комплекс психолого-педагогических условий подбирается с учетом структуры преобразуемой личностной характеристики субъекта педагогического процесса [16].

Таким образом, необходимо рассматривать психолого-педагогические условия как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данного процесса формирования у детей старшего дошкольного возраста зрительно-пространственной ориентировки и обеспечивающих ее эффективное развитие.

Главными дидактическими средствами развития ориентировки в пространстве считается собственная двигательная активность ребенка; сочетание наглядности, образа со словом в виде схем, таблиц, моделей; игры «бродилки», игры типа инсценированных рассказов с помощью фигурок театра и игрушек; дидактические, сюжетно-дидактические,

подвижные игры и упражнения; рассматривание фотографий, картин и иллюстраций способствуют адекватному использованию предлогов: на, в, под, над и т.д. При этом основными принципами формирования представлений и понятий о пространстве являются: постепенность, последовательность, использование в обучении наглядности в сочетании чувственного и логического, учет возрастных и индивидуальных особенностей [45].

Так Э.Я. Степаненкова отмечает, что в подвижной игре можно не только развивать и закреплять приобретаемые навыки ориентировки в пространстве, но и значительно расширять их. Важно правильно использовать слово при проведении подвижных игр. Однако массовая практика показывает, что при проведении подвижных игр и упражнений педагоги мало уделяют внимание использованию необходимой пространственной терминологии. Обозначая направления движения ребенка, местоположение предметов в пространстве, они пользуются обычно ситуативной речью (там, здесь и т.п.) [50].

Таким образом, развитие самостоятельной ориентировки в пространстве у детей возможно через игровую деятельность, а также специально подготовленную для этого развивающую среду и использование таких игровых материалов и средств, которые обеспечивают формирование у детей зрительно-пространственной ориентировки и оречевлению пространственной терминологии в процессе познавательной деятельности. Задача педагога состоит в создании условий для игр, поддержании и развитии интереса, стимулировании творческой активности, поощрении самостоятельных поисков решений тех или иных задач.

Определение пространства — наиболее сложной категорией для познания детьми дошкольного возраста. Оно становится доступным при использовании в педагогическом процессе современных технологий развития у детей зрительно-пространственных представлений. Многие исследования отечественных психологов показали, что развитие ребёнка происходит в присущих ему деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В.

Запорожец). Наиболее характерный для дошкольников вид деятельности - игра. А.В. Запорожец называл игру специфически детской деятельностью, а Л.С. Выготский считал игру «девятым валом» в развитии ребёнка (в игре он становится на голову выше себя). Без конца повторяют, что игра - ведущая деятельность дошкольника, забывая, что она именно поэтому ведущая, что в ней, как отмечал А.Н. Леонтьев, «развиваются новые психологические прогрессивные образования и возникает мощный познавательный мотив, являющийся основой возникновения стимула к учёбе. Нет игры у дошкольника - нет интереса к учёбе у школьника». Говоря о развивающей ценности игры, особо значимой считается точка зрения, высказанную Л.А. Венгером в 1978 г. По его мнению, каждый вид деятельности ребенка формирует прежде всего, такие психические свойства и способности, которые необходимы для реализации именно этого вида деятельности [16,28,59].

Роль игры в жизни ребёнка неопределима, её включение в педагогический процесс является одним из путей организации личного взаимодействия взрослого с ребёнком. Для развития зрительно-пространственной ориентировки у дошкольников, педагог должен выстраивать свою методическую работу с учётом возрастных и психологических особенностей детей на каждом возрастном этапе. Кроме этого, процесс обучения должен способствовать самостоятельному выявлению детьми основных свойств и отношений, развитию познавательных способностей детей. Наиболее рационально для этого использовать дидактические игры, которым педагоги уделяют особое внимание.

Необходимость использования дидактической игры как средства обучения детей в дошкольный период определяется рядом причин: игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве ещё не потеряла своего значения; имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно произвольным развитием памяти, преобладанием

наглядно - образного типа мышления, освоение учебной деятельностью, включение в неё детей идёт медленно. Дидактическая игра как раз и способствует развитию у детей психических процессов, способствует преодолению трудностей [8].

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры занятия и дидактические игры. В первом случае ведущая роль принадлежит педагогу, который для повышения у детей мотивации к занятию использует разнообразные игровые приемы, создает игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и др. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснением, показом.

Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность основана на осознании этого процесса. Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если эти правила детьми усвоены. Роль взрослого заключается в том, чтобы у детей было в запасе много таких игр, в которые они играют сами, если интерес к игре пропадает, то необходимо позаботиться об усложнении игр, расширении их вариативности.

М.А. Еливанова в своей системе обучения детей пространственным ориентировкам выделила несколько групп игр на развитие пространственных представлений: игры на дифференцировку основных пространственных направлений в процессе активного передвижения в пространстве; игры на ориентировку в пространстве с закрытыми глазами; дидактические игры на распознавание местоположения предметов в окружающем пространстве и пространственных отношений между ними; игры на ориентировку в двухмерном пространстве, т.е. на плоскости, например на листе бумаги; игры словесные (они предназначены для активизации пространственной терминологии в речи детей) [26].

В пособии Е.И. Щербаковой «Теория и методики математического развития дошкольников» дидактические игры рассматриваются в качестве основного метода, обеспечивающего формирование у дошкольников

ориентировки в пространстве. Все имеющиеся игры условно можно разделить на такие блоки (группы): игры с активным передвижением ребенка в пространстве. Преимущественно это игры «Догонялки», «Прятки», «Кот и мыши» и др. Вторую группу составляют игры с активным передвижением и с завязанными глазами: «Миша-Маша», «Где звонит колокольчик?», «Кто позвал?» и др. В этих играх ориентировка в пространстве осуществляется на основе слухового анализатора. В отдельную группу можно объединить игры и упражнения на усвоение терминологии, такие как: «Куда пойдешь, что найдешь», «Скажи наоборот», «Повторяй за мной» и др. В старшем дошкольном возрасте важное значение имеют игры и упражнения на ориентировку в ограниченном пространстве: на столе, на листе бумаги, в книге, в тетради, а также игры на воссоздание сложной формы предметов: «Из каких фигур сделано?», «Колумбово яйцо», «Шахматы», «Чудесный шар», «Вьетнамская игра», «Шашки», различные головоломки и др., слуховые диктанты или задания типа «Дорисуй кошке хвостик», «Дорисуй мышке ушки» и т. п. Особое место в деятельности старших дошкольников имеют игры на развитие логического мышления (на основе алгоритмов): «Игра в слова», «Вычислительные машины», «Переход улицы», «Сделай позу такую, как на карточке», «Дерево», «Ход коня» и другие [42].

Таким образом, можно сделать вывод, что занимательные дидактические игры создают у дошкольников интерес к решению интеллектуальных задач: успешный результат умственного усилия, преодоления трудностей приносит им удовлетворение. Увлечение игрой повышает способность к произвольному вниманию, обостряет наблюдательность, помогает быстрому и прочному запоминанию. Играя, ребёнок активно стремится узнать что-то новое, ищет, проявляет усилия и находит, обогащается его духовный мир. А это всё содействует умственному и общему развитию. Выполнение дидактических игр вызывает у детей живой естественный интерес, способствует развитию самостоятельности мышления,

а главное -освоению способов познания, что является важным средством подготовки детей к школе и успешному освоению программы в школе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, который представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию, одним из основных принципов дошкольного образования является: «сотрудничество Организации с семьей». Одной из главных задач стандарта является: «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей»; в третьем разделе стандарта «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования» одним из психолого-педагогических условий реализации Программы, является: «поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность». Таким образом, можно предположить, что в основе взаимодействия современной дошкольной образовательной организации и семьи лежит сотрудничество. А важнейшим способом реализации сотрудничества педагогов и родителей является их взаимодействие. Решение задач сотрудничества требует, чтобы педагоги участвовали в психолого-педагогическом просвещении родителей; изучали семьи, их воспитательные возможности; вовлекали родителей в образовательную деятельность ДОО [31].

Сотрудничество – это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения [10].

Идеи взаимодействия семейного и общественного воспитания развивались в работах В.А. Сухомлинского, который считал, что сколько-нибудь успешная воспитательная работа совершенно немыслима без системы

педагогического просвещения, повышения педагогической культуры родителей, которая является важной составной частью общей культуры. Им был выделен и обоснован принцип непрерывности и единства общественного и семейного воспитания, основанный на отношении доверия и сотрудничества между педагогами и родителями [47].

Сотрудничество с родителями реализуется через разнообразные формы. Существуют традиционные и нетрадиционные формы общения педагогов с родителями дошкольников. Традиционные формы подразделяются на коллективные, индивидуальные и наглядно – информационные. К коллективным формам относятся родительские собрания, конференции, «Круглые столы» и др. К индивидуальным формам относятся: тематические консультации, педагогические беседы с родителями. Беседа может быть как самостоятельной формой, так и применяться в сочетании с другими, например может быть включена в собрание, посещение семьи. Тематические консультации организуются с целью ответить на все интересующие вопросы родителей. Отдельную группу составляют наглядно – информационные методы. Они знакомят родителей с условиями, задачами, содержанием и методами воспитания детей, оказывают практическую помощь семье. К ним относятся видеофрагменты организации различных видов деятельности, режимных моментов, занятий; фотографии; выставки детских работ; стенды; ширмы; папки – передвижки [37].

Основными формами совместной работы детского сада и семьи по вопросам развития ориентировки в пространстве у детей являются доклады и сообщения на родительских собраниях, конференциях и семинарах на которых с ответами выступают не только педагоги, но и сами родители; к конференции хорошо приурочить выставку детских работ, учебников, методических книг, пособий; организация выставок наглядных пособий с описанием их использования; открытые занятия для родителей; групповые и индивидуальные консультации, беседы, передвижные папки.

Таким образом, в основе взаимодействия современной дошкольной организации и семьи лежит сотрудничество. Инициаторами должны быть педагоги дошкольной организации, поскольку они профессионально подготовлены к образовательной работе, а стало быть, понимают, что ее успешность зависит от согласованности, преемственности в воспитании детей. А помогут в этом разнообразные формы сотрудничества с семьёй.

Выводы по первой главе

Проанализировав теоретические основы развития зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых онтогенетические закономерности развития зрительно-пространственной ориентировки происходят в результате условно-рефлекторной деятельности мозга, с участием многих анализаторов, ведущим из которых является двигательный. Восприятие пространства – сложная интермодальная ассоциация (Б.Г. Ананьев) и основана на взаимодействии различных анализаторов (зрительного, двигательного, осязательного и др.).

Во-вторых особенностями развития зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня являются нарушения восприятия собственной схемы тела, формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела. Данная категория детей затрудняется в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения, что в дальнейшем приводит к сложности при ориентировки в схеме тетрадного листа и ориентировки на плоскости. В реализации задач подготовки к успешному обучению в школе важное место занимает формирование у детей старшего дошкольного возраста ориентировки в пространстве как основы мыслительной деятельности. Детей необходимо научить ориентироваться в пространстве, так как адекватное воспитание пространственных свойств, предметов и отношений между ними – важное условие познания окружающего мира. Успешность овладения детьми различными видами деятельности: предметной, игровой, трудовой, учебной – зависит от высокого уровня развития нагляднообразных представлений, пространственного мышления, ориентировки в пространстве, слабое развитие которых является одной из причин, вызывающих

затруднения при обучении чтению, письму, счету, рисованию и другим действиям.

В-третьих, своевременно организованная коррекционная работа по развитию зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня с использованием специальных упражнений позволяет преодолеть недоразвитие ориентировки в пространстве и создает успешные предпосылки к обучению в школе.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Изучение особенностей зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста

Для изучения особенностей развития зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня нами была определена база исследования: МДОУ ДС №50 «Сказочное залесье» п. Западный. В данном муниципальном общеобразовательном учреждении существует 3 группы компенсирующей направленности. В одной из групп данного вида были выбраны дети для экспериментального исследования. На основе изучения логопедической документации и проанализировав речевые карты детей, а также изучив логопедические заключения, мы отобрали 6 детей с заключением ОНР 3 уровня. У всех выбранных детей при логопедическом обследовании были выявлены такие нарушения как: неумение ориентироваться в схеме собственного тела, не различают и путаются в направлениях, не употребляют или путаются в предлогах обозначающих пространство, не ориентируются на плоскости.

Целью констатирующего эксперимента является определение особенностей ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Исследование позволит выявить наличие у детей с нарушениями речи типичных трудностей в формировании зрительно-пространственной ориентировки, свойственных детям старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Специфическими проявлениями, обусловленными характером данной патологии, уровнем обучения и воспитания детей и требующими коррекционно-педагогического воздействия.

В эксперименте приняли участие 6 детей (4 мальчика и 2 девочки) – воспитанники старшей логопедической группы в возрасте от 5 лет 3 месяцев до 6 лет 1 месяца, у которых, согласно заключению ПМПК отмечалось общее недоразвитие речи III уровня. Уровень психического развития всех дошкольников соответствует возрастной норме.

Список детей, принимавших участие в эксперименте, представлен в таблице 1.

Таблица 1- Характеристика состава экспериментальной группы

№ п/п	Ф.и. ребенка	Возраст	Логопедическое заключение
1	Артем Б.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
2	Максим Ш.	6 лет 1 мес.	Общее недоразвитие речи III уровня. Минимальные дизартрические расстройства
3	Света Б.	5 лет 6 мес.	Общее недоразвитие речи III уровня
4	Влад Ч.	5 лет 3 мес.	Общее недоразвитие речи III уровня. Минимальные дизартрические расстройства
5	Саша Л.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
6	Артем В.	5 лет 5 мес.	Общее недоразвитие речи III уровня

В теоретической части данного исследования нами было установлено, что ориентировка в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеет нарушения, которые дошкольники самостоятельно преодолеть не могут. Поэтому целью данного обследования явилось выявление структуры нарушений в развитии зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для изучения формирования ориентировки в пространстве нами использовались методические рекомендации, предложенные Семаго Н.Я., Семаго М.М.. На основе этих рекомендаций мы разработали и адаптировали методику обследования уровня развития ориентировки в пространстве у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня [40,41,42].

Мы определили, что обследование зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня включает в себя следующие направления:

- пространственные представления о собственном теле,
- пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу),
- уровень вербализации пространственных представлений,
- лингвистические представления (пространство языка).

Было проведено диагностическое обследование детей старшей группы по изучению исходного уровня развития пространственной ориентировки. Была разработана схема обследования детей выбранных групп, кратко приведена в таблице 2.

Таблица 2 - Сводная таблица показателей и диагностических заданий.

Наименование/ автор	Цель	Стимульный материал, оборудование
1. Ориентировка в схеме собственного тела [6]	Выявить представления детей о частях своего тела, лица, знания о их назначении, умение ориентироваться в схеме собственного тела по словесной инструкции	Не требуется
2. Ориентировка в окружающем пространстве [6]	Выявить возможности ребенка располагать предметы в пространстве по отношению к самому себе: слева, рядом, под; справа, около; сверху; за; внизу; на. Умение ориентироваться в помещении, называть части и знать их назначение: двери; окна; стены; потолок; пол.	Игрушки: медвежонок, машина, кукла
3. Ориентировка в пространстве листа бумаги [6]	Выявить умение ребенка ориентироваться на листе бумаги	Лист бумаги А4, геометрические фигуры: 2 квадрата, 2 круга, 2 овала, 2 прямоугольника, 1 треугольник
4. Диагностика	Оценивается правильное владение	Коробочка,

пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела [24]	предлогами и понятиями выше, ниже, на, над, под, снизу, между.	карандаш, ручка
5. Диагностика понимания и употребление предлогов и некоторых понятий[24]	Выявить умение использования ребенком предлогов и простых предложных конструкций. Сначала анализируется понимание и использование предлогов по отношению к собственному телу, далее — по отношению к конкретным объектам.	Приложение 1

Методика 1. Ориентировка в схеме собственного тела.

Цель: выявить представления детей о частях своего тела, лица, знания о их назначении, умение ориентироваться в схеме собственного тела по словесной инструкции.

Критерии оценивания (балльно-уровневая шкала):

0-1 балл низкий уровень(Н)

2 балла средний уровень (С)

3 балла высокий уровень (В)

Таблица 3 – Количество баллов, набранных детьми по методике 1 «Ориентировка в схеме собственного тела»

Имя ребенка	Количество баллов	уровень
Артем Б.	2	С
Максим Ш.	2	С
Света Б.	2	С
Влад Ч.	2	С
Саша Л.	1	Н
Артем В.	2	С

Методика 2. Ориентировка в окружающем пространстве

Цель: выявить возможности ребенка располагать предметы в пространстве по отношению к самому себе: слева, рядом, под; справа, около; вверху; за; внизу; на.

Критерии оценивания (балльно-уровневая шкала):

0-1 балл низкий уровень(Н)

2 балла средний уровень (С)

3 балла высокий уровень (В)

Таблица 4 -Количество баллов, набранных детьми по методике 2 «Ориентировка в окружающем пространстве»

Имя ребенка	Количество баллов	уровень
Артем Б.	1	Н
Максим Ш.	2	С
Света Б.	1	Н
Влад Ч.	2	С
Саша Л.	1	Н
Артем В.	2	С

Методика 3. Ориентировка в пространстве листа бумаги

Цель: выявить умение ребенка ориентироваться на листе бумаги.

Критерии оценивания (балльно-уровневая шкала):

0-1 балл низкий уровень(Н)

2 балла средний уровень (С)

3 балла высокий уровень (В)

Таблица 5 - Количество баллов, набранных детьми по методике 3 «Ориентировка в пространстве листа бумаги»

Имя ребенка	Количество баллов	уровень
Артем Б.	1	Н
Максим Ш.	1	Н
Света Б.	1	Н
Влад Ч.	2	С
Саша Л.	1	Н
Артем В.	2	С

Методика 4. Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела.

Цель: анализ взаиморасположения объектов и тела по вертикальной оси; анализ взаиморасположения объектов и тела по горизонтальной оси (спереди и сзади от тела); анализ взаиморасположения объектов и тела в направлении вправо/влево.

Критерии оценивания (балльно-уровневая шкала):

0-1 балл низкий уровень(Н)

2 балла средний уровень (С)

3 балла высокий уровень (В)

Таблица 6 - Количество баллов, набранных детьми по методике 4 «Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела»

Имя ребенка	Количество баллов	уровень
Артем Б.	1	Н
Максим Ш.	1	Н
Света Б.	1	Н
Влад Ч.	1	Н
Саша Л.	1	Н
Артем В.	1	Н

Методика 5. Диагностика понимания и употребления предлогов и некоторых понятий.

Цель: выяснить знание предлогов и их правильность употребления в речи.

Критерии оценивания (балльно-уровневая шкала):

0-1 балл низкий уровень(Н)

2 балла средний уровень (С)

3 балла высокий уровень (В)

Таблица 7 - Количество баллов, набранных детьми по методике 5 «Диагностика понимания и употребления предлогов и некоторых понятий»

Имя ребенка	Количество баллов	уровень
Артем Б.	1	Н
Максим Ш.	1	Н
Света Б.	2	С
Влад Ч.	1	Н
Саша Л.	1	Н
Артем В.	1	Н

Таким образом, максимальное количество баллов по всем методикам составляет 15 баллов. Определим уровни:

0-6 баллов – низкий уровень

7-12 – средний уровень

13-15 – высокий уровень.

Обобщенные результаты обследования особенностей зрительно-пространственной ориентировки детей экспериментальной группы представлены в таблице 8.

Таблица 8. Обобщенные результаты обследования особенностей зрительно-пространственной ориентировки детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Имя ребенка	Ориентировка в схеме собственного тела	Ориентировка в окружающем пространстве	Ориентировка в пространстве листа бумаги	Пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела	Понимание предлогов и понятий	Итого баллов	Уровень
Артем Б.	1	1	1	1	1	5	низкий
Максим Ш.	1	2	1	1	1	6	низкий
Света Б.	2	1	2	1	1	7	средний
Влад Ч.	2	2	2	1	1	8	средний
Саша Л.	1	1	1	1	1	5	низкий
Артем В.	1	2	1	1	1	6	низкий

На основании полученных данных можно сделать вывод, что у детей, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования, преобладает низкий уровень развития пространственной ориентировки (66%). У остальных детей (34%) выявлен средний уровень развития пространственной ориентировки. Высокого уровня развития пространственной ориентировки ни у одного ребёнка не выявлено.

Так же полученные данные можно представить в виде графика:



Рисунок 1 - Показатели уровней развития ориентировки в пространстве констатирующего эксперимента в процентах

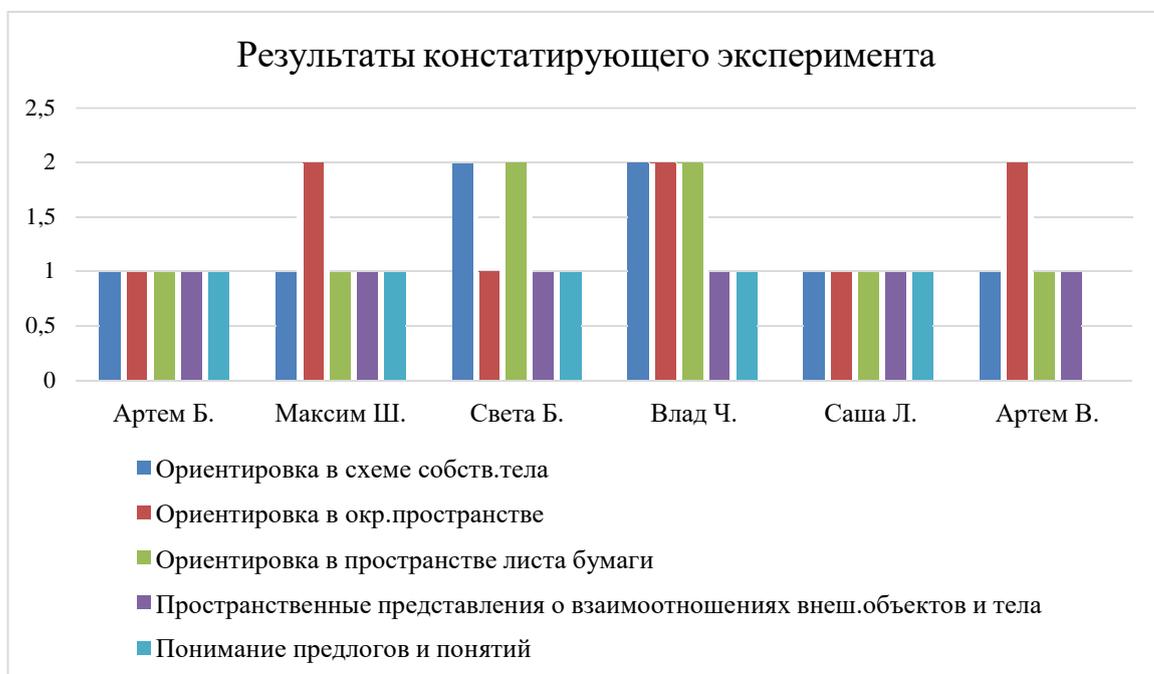


Рисунок 2 – Результаты показателей констатирующего эксперимента

По методике 1, в ходе которой анализировались знания схемы собственного тела, названия частей тела, которая была проведена в форме беседы, установлено, что несколько детей (2 из 6) не знают названия всех частей своего тела и лица, детям затруднительно ориентироваться в схеме собственного тела по словесной инструкции.

Саша Л. не может с уверенностью ответить на вопрос для чего нужны человеку такие части тела как нос, руки. Также 50% ребят не смогли без подсказки ответить, где находится у него та или иная часть тела (спереди, сзади, вверху, внизу, сбоку, справа, слева, над, под).

Таким образом, у детей вызвало затруднение различение основных направлений пространства в схеме собственного тела: верх-низ, право-лево; различение основных направлений пространства относительно собственного тела: сверху – снизу, справ – слева, над – под), знание о назначении частей тела.

По методике 2 мы обследовали детей на умение ориентироваться в окружающем пространстве. Проведенной также в форме игровой беседы установлено, что всех детей низкий и средний уровень.

По просьбе педагога необходимо было располагать предметы в пространстве по отношению к самому себе: слева, рядом, под; справа, около; вверху; за; внизу; на.

Например у Артема В. наибольшее затруднение вызвала просьба расположить за, под. Несколько детей также путались в понятиях справа и слева.

В беседе по диагностике умений ориентироваться в помещении, называть части и знать их назначение: двери; окна; стены; потолок; пол, дети без затруднений могли назвать потолок и стены, часть детей не смогли ответить на вопрос о назначении стен и потолка, окон.

При использовании игрушек дети не всегда могли ответить на вопросы: «Куда я положила медвежонка?», «Что стоит справа от тебя? Что вверху?», «Расскажи, что находится в нашей группе?» и так далее.

Таким образом, возможность воспроизводить пространственное положение предметов по словесной инструкции, умение ориентироваться в окружающем пространстве (представления ребенка о пространстве объектов (взаимоотношения объектов и тела, внешних объектов между собой) их

соответствие нормативным показателям или несформированность (полностью или частично) у детей с ОНР находится на низком уровне.

Диагностирование по методике 3, в которой обследовалось умение ориентироваться на плоскости листа бумаги показало, что у большинства детей низкий уровень.

У Влада Ч., так же как и у большинства детей вызвало затруднение задание. С помощью подсказок дети могли расположить круг в левый верхний угол, квадрат в левый нижний угол, в середину листа - треугольник и так далее. На вопросы дети отвечали верно, но с подсказками педагога. Таким образом, у детей с ОНР недостаточно сформировано понимание инструкции, сформированность представлений о пространстве листа, их соответствие нормативным показателям (на уровне понимания и показа (импрессивный уровень), словесной инструкции (экспрессивный уровень)).

По методике 4, мы обследовали пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела, также диагностировали низкий и средний уровень.

Дети с общим недоразвитием речи 3 уровня затруднялись с выполнением заданий, то есть для них сложно провести анализ взаиморасположения объектов и тела по вертикальной оси и анализ взаиморасположения объектов и тела по горизонтальной оси (спереди и сзади от тела), а также затруднителен анализ взаиморасположения объектов и тела в направлении вправо/влево. Дети недостаточно точно понимают и используют предлоги и простые предложные конструкции. Особое затруднение вызывает понимание и использование предлогов по отношению к собственному телу, а также по отношению к конкретным объектам.

По методике 5, мы проанализировали понимание и употребление предлогов и некоторых понятий. Установлено, что почти все дети имеют низкий уровень.

Дети не смогли точно назвать предлоги, обозначающие расположение предметов в пространстве по вертикальной оси. Не все дети смогли показать,

какие предметы изображены выше медведя (или любого другого изображения на второй снизу полке), ниже медведя, что нарисовано над и под медведем, какие игрушки нарисованы на верхней полке, какие — на нижней полке. У детей с нарушением речи наблюдается низкий уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приема и переработки сенсорной информации, в недостаточности, фрагментарности знаний этих детей об окружающем мире, в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. Сходные качества этих предметов воспринимаются ими обычно как одинаковые. Пространственное ориентирование играет значительную роль при подготовке к школе, а в дальнейшем способствует успешному овладению целым рядом учебных дисциплин (письмом, чтением, черчением и др.).

2.2 Реализация условий развития зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения

В данной исследовательской работе мы реализуем гипотезу. Основными условиями которой являются: разработка комплекса упражнений и игр для эффективной коррекционной работы по развитию зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Данный комплекс упражнений разработан для использования в образовательной деятельности на занятиях математики, развитию речи, художественных занятиях, а также в режимных моментах и на занятиях по физической культуре. Для более эффективной коррекционной работы, также данные упражнения рекомендованы родителям или законным представителям детей данной группы.

В основу организации коррекционной работы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с

речевыми нарушениями положены научно-методические подходы А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Г.Н. Градовой [22,45,47].

Работа проводилась поэтапно. Задачи, которые решались в процессе разработки комплекса упражнений по формированию ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями:

– развивать умение ориентироваться в расположении частей своего тела и в соответствии с ними различать пространственные направления от себя: ВВЕРХУ – ВНИЗУ, ВПЕРЕДИ – СЗАДИ (ПОЗАДИ), СПРАВА – СЛЕВА; МЕЖДУ, РЯДОМ С, ОКОЛО; различать левую и правую руки.

– развивать умение определять пространственные направления от себя, двигаться в заданном направлении (НАЗАД – ВПЕРЕД, НАЛЕВО – НАПРАВО, ВНИЗ – ВВЕРХ);

– оречевлять местоположение предметов по отношению к себе (*передо мной стул, слева от меня окно, справа – стол, сзади на полках – книги*).

– закреплять пространственные отношения: близко – далеко (*шкаф стоит близко, а дом стоит далеко*).

– определять свое местонахождение среди окружающих людей и предметов: *«Я стою между Машей и Димой, за Катей, позади (сзади) Леши, около Миши»*; обозначать в речи взаимное расположение предметов: *«Слева от машинки сидит кукла, а справа от машинки стоит медведь, сзади – трактор, а впереди – зайчонок»*.

– формировать умение ориентироваться на плоскости (листе бумаги). *Правый верхний угол, левый нижний, центр и т.д.*

– Формировать способность к моделированию пространственных отношений между объектами в виде рисунка, плана, схемы. Познакомить с картой, маршрутом, схемой, планом. Развивать способность читать простую графическую информацию, обозначающую пространственные отношения

объектов и направление их движения в пространстве: справа налево, слева направо, сверху вниз, снизу вверх.

Охарактеризуем содержание коррекционной работы на каждом их этапов. Согласно анализу литературы, формирование ориентировки в пространстве осуществлялись через этапы:

1 этап. Ориентировка в схеме собственного тела.

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). Наиболее трудным для ребенка является понимание расположения правых и левых частей тела. Поэтому сначала следует проделать упражнения по соотнесению частей тела с правой и левой рукой. Важно, чтобы ребенок научился быстро и точно выполнять движения различными частями тела по словесной инструкции («подними вверх левое плечо», «прикрой левый глаз правой ладонью»). На начальной стадии этапа понятия закладываются на невербальном уровне, поэтому здесь используются различные игры на понимание данных понятий [4].

2 этап. Ориентировка в окружающем пространстве.

После развития у детей навыка ориентировки в пространстве относительно себя следует переходить к ориентировке других объектов относительно друг друга и себя относительно других объектов. Это предполагает обучение ребенка соотносить взаимное расположение окружающих предметов, а также менять его по словесной инструкции. Очень важно научить детей правильно воспринимать пространственные характеристики человека, располагающегося напротив него, что вызывает у детей с нарушениями речи значительные затруднения. Необходимо закрепить у ребенка представления, что у человека, стоящего напротив, все наоборот: лево — где у меня право, а право — где лево. В итоге следует

научить дошкольников мысленно ставить себя на место другого человека, видеть вещи его глазами и, главное, правильно называть их.

Также необходимо, чтобы ребенок постоянно оречевлял свои ощущения и направления движения. После сопряженной с действием речи следует учить планирующим высказываниям: что я сейчас буду делать. Потом ребенок учится комментировать направления движения других детей.

3 этап. Развитие ориентировки в двумерном пространстве.

Ориентировка в двумерном пространстве начинается со знакомства с чистым листом бумаги и освоения его сторон и углов. Затем ребенок помещает различные предметы в левом нижнем, в правом верхнем углах, определяет, какие углы остались незаполненными. Формируется понимание и вербализация расположения плоскостных предметов, цифр и букв на листе бумаги по отношению друг к другу. Целесообразно использовать задания на узнавание нарисованных геометрических фигур путем сличения двух заданных образцов. Анализ фигур, направленный на развитие умения находить одинаковые и неодинаковые в пространственном отношении элементы фигуры, помогает направить внимание ребенка на осознанное восприятие отношений предметов в пространстве. От узнавания пространственных отношений переходят к заданиям, в которых требуется воспроизведение заданных фигур по образцу, сначала с помощью метода рисования (срисовывания), а позже методом активного конструирования заданных фигур из данных элементов (палочек, кубиков).

4 этап. Развитие понимания и употребления логико - грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения.

Коррекционная работа начинается с уточнения предлогов и закрепления сначала понимания, а затем употребления детьми различных предлогов и предложно-падежных конструкций. Прежде всего, ребенок выполняет всевозможные движения и манипуляции с предметами по инструкции педагога. Затем он учится комментировать свои действия, четко проговаривая все предлоги.

Дети с общим недоразвитием речи не овладевают обобщенным термином; не могут проследить изучаемую последовательность и взаимозависимость ее отдельных компонентов; у них не формируются связи и отношения, позволяющие правильно ориентироваться в пространстве и в соответствии с этим планировать свою деятельность. Часто дети с нарушениями речи не выполняют задания из-за неумения организовать свою деятельность, хотя по уровню интеллектуальных возможностей могли бы легко справиться с ним. В условиях индивидуальной работы, когда педагог организует его деятельность, с тем же заданием справляется.

Для успешной коррекционной работы был разработан и структурированы по этапам развития комплекс упражнений, для включения данных упражнений в образовательные занятия специалистами, педагогами и родителями. Характеристика комплекса упражнений по развитию зрительно-пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня представлена в таблице 10.

Таблица 10 – Комплекс упражнений по развитию зрительно-пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня

Этапы коррекционной работы	Формируемые умения	Дидактические игры и упражнения	Виды образовательной деятельности, где применяются упражнения	Участники ППС, реализующие упражнения
1 этап. Ориентировка в схеме собственного тела	умение определять левую и правую сторону на себе, у собеседника, на картинке ориентировке на своём теле и лице	1. Игры с движением («Лавата», «Маланья», «Катание мяча по частям тела», п/и «Приклеились» 2. Дидактическая игра или конструктивная деятельность, аппликация	Режимные моменты, зарядка, занятия по физической культуре, аппликация, рисование, лепка	Воспитатели педагог по ФК, родители

		(упр-е «Человек», д/и «Чего же не хватает?», п/и «Догадайся сам»). 3. Упражнение с элементами расслабления. 4. телесно-ориентированные задания «В какой ладошке лежит предмет?», «На каком пальце колечко?», «Пальцы и резиночки» «Аист»		
2 этап Ориентировка в окружающем пространстве: <ul style="list-style-type: none"> пространственное расположение предметов по отношению к самому ребёнку; ориентировка самого ребёнка в окружающем пространстве. 	умение определять пространственное расположение предметов по отношению к самому ребёнку и уметь ориентироваться в окружающем пространстве.	Упражнения: «Куда пойдешь, что найдешь?», «Где я?», «В поисках клада», «Пилот», «Да-нет», «Аист» «Уборка» Логоритмические упражнения Упражнения на развитие межполушарного взаимодействия «Ножки», «Кулак-ладонь», «Пальцеход», «Цепочка»	Игровая деятельность, режимные моменты,	Воспитатели,
3 этап Развитие ориентировки в двумерном пространстве	умение ориентироваться плоскости (на листе бумаги, на полу)	«Графические диктанты», Упражнения «Кто где живет?» «Послушай и положи правильно» «Твистер плюс», «Дорисуй узор», «Лабиринт», «Допиши букву, цифру», «Заселяем дом» «Да-нет», «Времена	ФЭМП (формирование элементарных математических представлений), Развитие речи, логопедические занятия (индивидуальные, групповые), Игровая деятельность	Учитель-логопед, воспитатель, родители

		года»		
4 этап Развитие понимания и употребления логико - грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения.	правильное использование предлогов и закрепления сначала понимания, а затем употребления детьми различных предлогов и предложно-падежных конструкций.	Упражнения «Кто где живет?» «Полезный твистер», «Дорисуй узор», «Лабиринт», «Допиши букву, цифру», «Заселяем дом» «Рассказ по картинке» », «Времена года»	ФЭМП (формирование элементарных математических представлений), Развитие речи, логопедические занятия (индивидуальные, групповые), Игровая деятельность	Инструктор по физической культуре, учитель-логопед, воспитатель, родители

Коррекционная работа по развитию зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста была организована на групповых занятиях по развитию речи, индивидуальных, фронтальных и групповых занятиях с логопедом, на занятиях по физической культуре, а также на музыкальных занятиях.

В режимных моментах мною были проведены зарядки, для развития ориентировки на собственном теле. Для лучшего понимания и различения частей тела, запоминания правой и левой руки.

Мною были проведены фронтальные занятия по развитию речи на такие лексические темы «Перелетные птицы», «Зимующие птицы», «Дикие и домашние животные», «Профессии», «Моя семья». По данным лексическим темам были разработаны таблицы для развития пространственной ориентировки на плоскости. Пример одной из таких таблиц в приложении 3. На занятии по формированию элементарных математических представлений, была возможность провести такие упражнения как графические диктанты. Также на индивидуальных занятиях в логопедическом кабинете, мною были проведены занятия с детьми из экспериментальной группы. Упражнение

«Послушай и расставь» разрабатывались специально для индивидуальных занятий с детьми с нарушениями речи и пространственной ориентировки. Данное упражнение развивает речеслуховую память, фонематическое восприятие и пространственную ориентировку на листе бумаги. Пример данного упражнения можно увидеть в приложении 4.

На занятиях по развитию речи, которые проводил логопед, мною были написаны конспекты. Конспекты составлены в соответствии с лексической темой недели и с программой реализуемой данным образовательным учреждением. Пример конспекта занятия на изучения предлога «над» можно ознакомиться в приложении 5. С описанием упражнений и игр можно ознакомиться в приложении 6.

2.3. Результаты экспериментальной работы

Для определения эффективности проведенной коррекционной работы было организовано повторное обследование детей экспериментальной группы.

Методика обследования состояния сформированности зрительно-пространственной ориентировки у данных детей контрольного обследования совпадала с методикой первичного обследования.

Анализ результатов повторного обследования подтверждает качественные улучшения развития ориентировки в пространстве у воспитанников обследуемой группы. Данные повторного эксперимента приведены ниже.

Таблица 5-Сравнительные показатели обследования зрительно-пространственной ориентировки у старших дошкольников с ОНР III уровня(контрольный эксперимент)

Имя ребенка	Методика 1 Ориентировка в	Методика 2 Ориентировка в окружаю	Методика 3 Ориентировка в пространст	Методика 4 Пространственных представлен	Методика 5 Понимание предлог	Итого баллов	Уровень

	схеме собствен ного тела		щем пространс тве		ве листа бумаги		ий о взаимоотно шении внешних объектов и тела		ов и понятий					
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Артем Б.	1	3	1	2	1	2	1	2	1	2	5	11	Н	С
Максим Ш.	1	3	2	3	1	3	1	2	1	2	6	13	Н	В
Света Б.	2	3	1	2	2	3	1	2	1	2	7	12	С	С
Влад Ч.	2	3	2	3	2	2	1	2	1	2	8	12	С	С
Саша Л.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	5	9	Н	С
Артем В.	1	2	2	3	1	3	1	2	1	2	6	12	Н	С

Результаты контрольного эксперимента в баллах можно рассмотреть на графике.

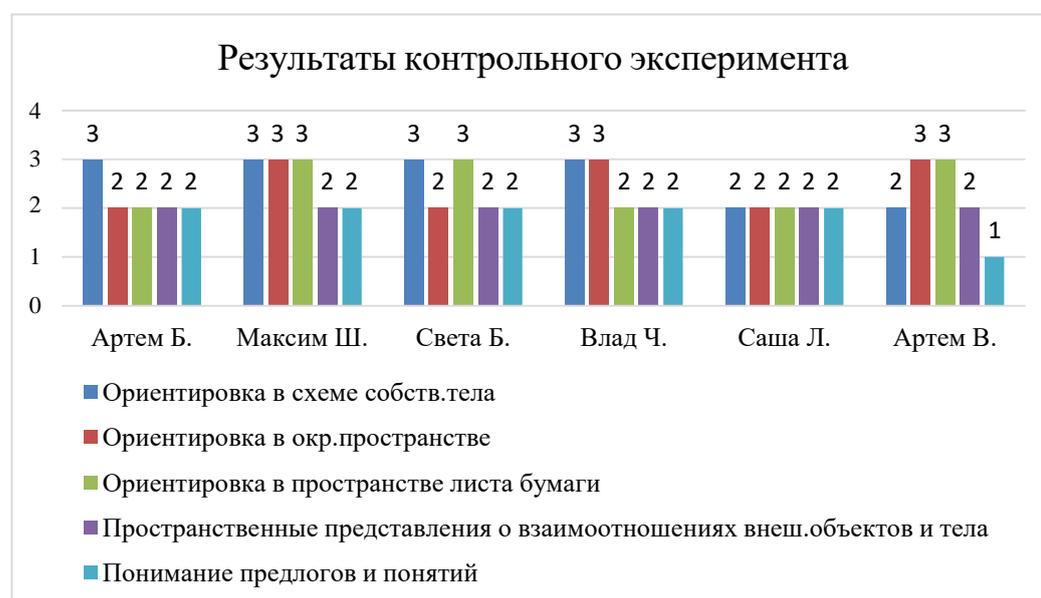


Рисунок 3 – Результаты контрольного эксперимента в баллах

Рассмотрев полученные данные по исследованию ориентировки на себе можно сказать, что дети экспериментальной группы с предложенными заданиями справились хорошо, у четверых (66 %) детей были выявлены высокие результаты, двое (34%) детей показали средние результаты.

Например: Артем В., Света Б.. перестали путать пространственные понятия, более уверенно стали пользоваться планами и схемами; Саша Л. почти без ошибочно выполнял игровые задания на пространственные отношения: от себя и от предмета; Максим Ш. более уверенно стал ориентироваться на участке детского сада и в помещении детского сада, закрепились знания о пространственных отношениях.

Большая часть детей (66%) экспериментальной группы с заданием «Ориентировка на себе» справились самостоятельно без ошибок, а двое детей совершили единичные ошибки и оказались на среднем уровне.

Во втором задании «Ориентировка относительно себя» дети испытывали некоторые затруднения, трое (50%) детей выполнили задания самостоятельно с первой попытки и трое (50%) детей совершили ошибки.

Выполнение заданий «Ориентировка относительно предмета», «Ориентировка по схеме», у детей экспериментальной группы прослеживается положительная динамика, дети улучшили свои результаты 50%.

Следствием экспериментальной работы является то, что уровень знаний, умений и навыков возрос. Те дети, которые находились на низком уровне поднялись до среднего, а те, кто был на среднем поднялись до высокого или приблизились к нему.

Кроме того, значительно изменилось отношение детей к занятиям. Дети в контрольном эксперименте проявляли больше самостоятельности, старались довести начатое задание до конца.

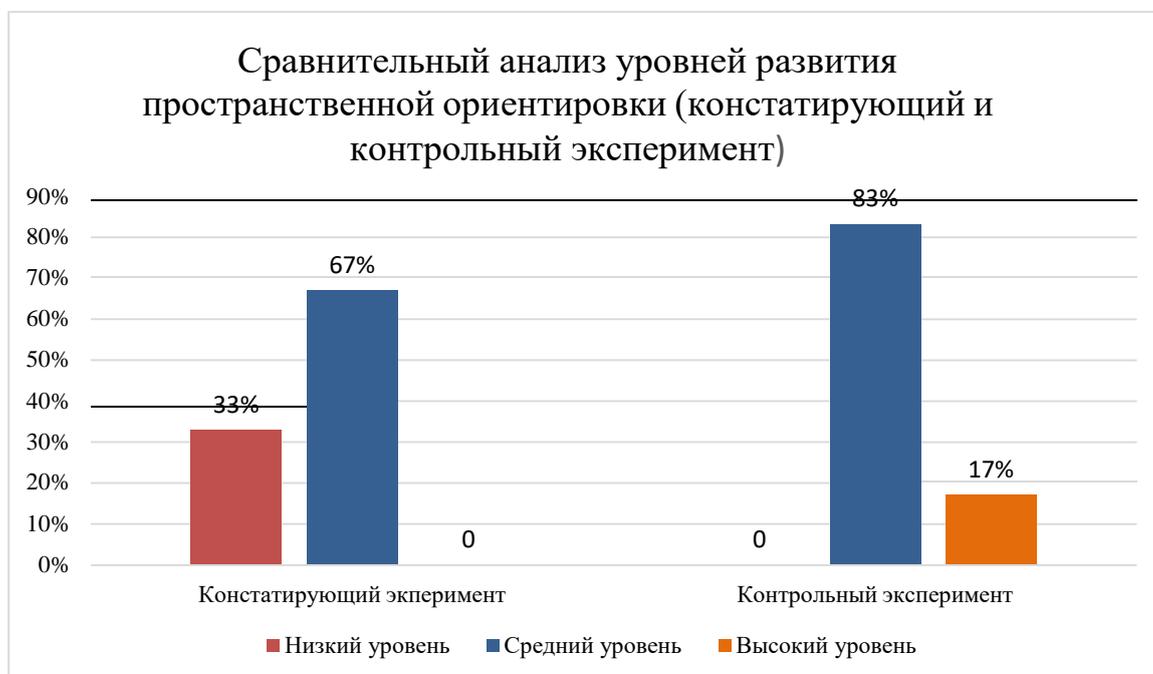
Итоговые результаты контрольного эксперимента представлены в диаграмме

Количественный анализ контрольного эксперимента в % показан на графике:



**Рисунок 4 - Показатели уровней развития ориентировки в пространстве
контрольного эксперимента в процентах**

В результате обучения дети экспериментальной группы достигли высоких показателей развития ориентировки в пространстве. Это позволяет сделать вывод, что систематическая и последовательная работа способствует повышению уровня знаний и умений в области развития ориентировки в пространстве.



**Рисунок 5 - Сравнительный анализ уровней развития пространственной
ориентировки (констатирующий и контрольный эксперимент)**

Выводы по 2 главе

Изучение особенностей развития зрительно-пространственной ориентировки старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня направлено на исследование сформированности умения ориентироваться в схеме собственного тела, в окружающем пространстве, ориентировки на плоскости и понимание лексико-грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения. При оценке выполнения заданий каждое оценивается в бальной системе, и по суммарной оценке определяется уровень развития ориентировки в пространстве у ребенка: высокий, средний, низкий.

Проанализировав и изучив особенности зрительно –пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, мы пришли к выводу, что у большинства детей экспериментальной группы низкий уровень развития зрительно-пространственной ориентировки.

Эффективное развитие ориентировки в пространстве будет обеспечиваться следующими психолого - педагогическими условиями: включение разработанного комплекса упражнений и игр для организации совместной деятельности воспитателя и детей на образовательных занятиях, таких как развитие речи, ЭМП, логопедических занятиях, режимных моментах, а также педагогами по физической культуре и музыке. Также необходимо обогащение развивающей предметно-пространственной среды материалами и средствами для самостоятельной деятельности детей.

Следовательно, результаты эксперимента показывают необходимость организации и проведения целенаправленной и систематической коррекционной работы по развитию ориентировки в пространстве. Учитывая ведущий вид деятельности дошкольного периода, данную работу целесообразно проводить с использованием комплекса разработанных упражнений и применять его во всех областях образовательной программы.

Заключение

В соответствии с гипотезой данного исследования – повысить эффективность коррекции развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, с помощью внедрения комплекса упражнений и игр в образовательный процесс решены следующие задачи:

1. Анализ психолого-педагогической и методической литературы по вопросам сформированности навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

2. Планирование, организация, проведение и анализ результатов изучения уровня сформированности навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

3. Разработка комплекса упражнений, направленных на развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

4. Организация и проведение коррекционно-развивающей работы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи посредством дидактических игр и упражнений.

5. Обоснован уровневый характер процесса формирования зрительно-пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста, в котором показателями оценки уровня сформированности пространственной ориентировки характеризуется наличием: умения определять: собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных, пространственные отношения между предметами; ориентироваться на местности в процессе передвижения; ориентироваться на листе бумаги (лабиринты, графики, таблицы); моделировать пространство с помощью плана и схемы; умения правильно применять предлоги пространственные понятия в речи.

Данные, полученные экспериментальным путём, свидетельствуют о том, что детям старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня свойственно: использовать для описания пространства и пространственных отношений приблизительные обозначения, допускать ошибки при ориентировке на микроплоскости листа, стола; не использование предлогов в речи; испытывать трудности при соотнесении действия со словом и схемой. Что подтвердило необходимость проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы по развитию навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Был разработан комплекс упражнений и игр для развития навыков ориентировки в пространстве на каждом этапе формирования ориентировки в пространстве детей дошкольного возраста с нарушением речи. Предложенный комплекс предусматривает проведение фронтальных и индивидуальных занятий с логопедом и воспитателем, а также другим участниками коррекционного процесса (педагог по физической культуре, музыкальный руководитель и родители) с использованием дидактических игр и упражнений. Во время занятий используются упражнения и игры, направленные на развитие умения ориентироваться в пространственных признаках предметов ближайшего окружения, на микроплоскости и с помощью схем и планов пространства. Работа направлена на развитие навыков ориентировки в пространстве. В качестве критериев эффективности составленного плана коррекционно-развивающей работы используются методы статистической обработки количественных показателей результатов сравнительных этапов экспериментального исследования (констатирующего и контрольного). Анализ результатов проведённых методик позволил прийти к выводу, что на контрольном этапе для детей экспериментальной группы характерна положительная динамика. В результате реализации коррекционной работы дети экспериментальной группы стали лучше соотносить практические действия со схемой, использовать в речи относительно точные пространственные характеристики, применять в речи

предлоги пространственного значения, ориентироваться на плоскости. Качественный и количественный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что развитие навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня возможно только в условиях специально организованного психолого-педагогического воздействия. Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

Список использованных источников

1. Ананьев, Б.Г., Рыбалко, Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей/ [Текст]:/Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко // Особенности восприятия пространства у детей - М.: Просвещение. - 304 с.
2. Антропова, М.В., Кольцова, М.М. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста [Текст]:/ М.В. Антроповой, М.М. Кольцовой. - М.: Педагогика, 1983. -159 с.
3. Арнаутова, Е.П. Планируем работу ДОУ с семьей [Текст]:/ Е.П.Арнаутова// Управление дошкольным образовательным учреждением. 2002. - №4. - С. 10–17.
4. Асадова, С.А. Дидактические игры для развития лексики и пространственных представлений у детей с ОНР [Текст]:/ С.А. Асадова//Логопедия 2014 №1 с. 15 - 30
5. Афанасьева, Е.А., Фомичева М.Ф. Овладение пространственными представлениями как основа усвоения предложно-падежных конструкций детьми с тяжелыми нарушениями речи [Текст]:/ Е.А. Афанасьева, М.Ф. Фомичева // Сб. научн. трудов. - М.: МГЛУ, 2008. - С. 384-393.
6. Ахальцева, Е.Н. Формирование пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]:/ Е.Н. Ахальцева // Логопед. - 2008. - № 4 - С. 35 - 50.
7. Ахутина, Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход [Текст]: / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева - Питер, 2008. - 215 с.
8. Белова-Давид, Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Текст]:/ Р.А. Беловой-Давид. Нарушения речи у дошкольников// М.: Просвещение, 1999 - 32-81 с.
9. Бородич, А.М. Методика развития речи детей. [Текст]:/ А. М. Бородич Методика развития речи детей //- М.:2002- 118 с.

10. Бурачевская, О.В. Особенности восприятия пространства старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи [Текст]:/ О.В. Бурачевская // Молодой ученый. 2015. - №8. -840-846 с.
11. Валлон, А. Психическое развитие ребенка [Текст]:/ А. Валлон. Пер. с франц. М.: Просвещение, 2001- 196 с.
12. Вовчик – Блакитная, М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте [Текст]:/ М.В. Вовчик - Блакитная // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1999 - 78-83 с.
13. Выготский, Л.С. Психология. [Текст]:/ Л.С. Выготский - М: Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2000г. - 157 с.
14. Выготский, Л.С. Мышление и речь. [Текст]:/ Л.С. Выготский //Изд. 5, испр. - М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.
15. Венгер, Л.А. Проблемы развития восприятия в дошкольном детстве [Текст]:/ Л.А. Венгер// Формирование восприятия у дошкольника. - М.: Просвещение, 1989 - 3-34 с.
16. Воронова, А.П. Нарушения зрительного гнозиса у детей с речевой патологией [Текст]:/ А.П. Воронова // Дефектология. 2000 № 3. С. 18 - 30
17. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка ч.1 [Текст]:/ А.Н. Гвоздев. М., под ред.С.И. Абакумова, 2013-267с.
18. Говорова, Р.И. Развитие схематизированных пространственных представлений у детей дошкольного возраста [Текст]:/ Р.И. Говорова// Дис.канд. психол. наук- М., 1998. -128 с.
19. Гантимурова, О.П. Развитие оптико-пространственных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст]:/ О.П. Гантимурова, И.Ф. Павалаки // А.Р. Лурия и психология 21 века. Вторая международная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия: тезисы докладов / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман, Д. Таппера.// - М.: МГУ, 2002. - 32- 33 с.

20. Голубева, Н.И. Опыт изучения ориентировки ребенка в пространстве [Текст]:/ Н.И. Голубева // Изв. АПН РСФСР. 1956. Вып. 86. - С. 16 - 22.
21. Градова, Г.Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дисс канд. пед. наук [Текст]:/ Г.Н. Градова //- М., 2007 - 50 с.
22. Джумаева, А.Ю. Игры и упражнения для развития пространственного восприятия и мышления у учащихся начальных классов [Текст]:/ А.Ю. Джумаева// логопед №9 2014 с. 10 – 15
23. Дьяченко, О.М., Лаврентьева Т.В. Психологические особенности развития дошкольников. [Текст]:/ О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева //- М.: Эксмо, 2009. -176 с.
24. Елецкая, О.В., Горбачевская Н.Ю. Развитие и коррекция пространственно- временных представлений у детей. [Текст]:/ О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская// - М.: Школьная Пресса, 2004. - 78 с.
25. Еливанова М.А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения [Текст]:/ М.А. Еливанова// - СПб.: Златоуст, 2006. - 94 с.
26. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации[Текст]:/ Н.И. Жинкин //- М.: Наука, 1982. - 159 с.
27. Запорожец, А.В. Восприятие и действие [Текст]:/ А.В. Запорожец//- М.: Просвещение, 1967. - 323 с
28. Запорожец, А.В., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]:/ А.В. Запорожец, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева// - М.: Просвещение, 1990
29. Кондратьева, С.Ю. Развитие пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи[Текст]: /С.Ю. Кондратьева, Н. Щербакова //Дошкольная педагогика. -2009. № 5. 26–29с.
30. Крупенчук, О.И. Научите меня говорить правильно! [Текст]:/О.И. Крупенчук// СПб.: Литера,2013

31. Крупенчук, О.И. Движение и речь [Текст]:/О.И. Крупенчук//СПб.: Литера, 2019. 8-32 с.
32. Кузнецова, Л. В., Дройская В.А. Дидактические игры для ознакомления дошкольников с пространственными предлогами[Текст]:/Л.В. Кузнецова, А. В. Дройская //Дошкол. воспитание.- 2007.-№ 10.106-107 с.
33. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст]:/Под.ред. Л.С. Волковой - М., 2013. - 7-30 с.
34. Леонова, О.А. Коррекция речевых нарушений у дошкольников в играх с мячом [Текст]:/О.А. Леонова//СПб.: «Детство – Пресс»,2012
35. Леушина, Л.И. Зрительно-пространственное восприятие [Текст]:/ Л.И. Леушина// Л.: Наука, 1999. - 176 с.
36. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии [Текст]:/А.Р. Лурия// - М: Академия, 2004
37. Лаврентьева, Т.В. Формирование способности к наглядному пространственному моделированию [Текст]:/Т.В.Лаврентьева// Дошкольное воспитание. - 1998. - № 7. - 57 – 83с.
38. Люблинская, А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста[Текст]:/А.А Люблинская// Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. Сб. ст. под ред. Ананьева Б.Г. М.: «Известия АПН РСФСР»., вып.86. - 223с.
39. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст]:/ Е.М. Мастюкова // М.: Просвещение, 1992. - 95 с.
40. Моисеева, А.М. Формирование предложно-падежных конструкций у детей 4-6 лет с ОНР[Текст]:/ А.М. Моисеева// логопед №4 – 2011.- 8 – 14с.
41. Моргачева, И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с ОНР к обучению письму посредством развития пространственных представлений [Текст]:/И. Н. Моргачева// Издательство: Детство-Пресс; 2009 г.

42. Мусейибова, Т.А. Генезис отражения пространства и пространственных ориентаций у детей дошкольного возраста [Текст]:/ Т.А. Мусейибова//Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: - Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI.- СПб., 1994. - 235 с.
43. Мусейибова, Т.А. Формирование некоторых пространственных ориентаций [Текст]:/ Т.А. Мусейибова//Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников:Ч. IV-VI. - СПб., 1994. - 235 с.
44. Павлова, Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников[Текст]:/ Т.А. Павлова// - М.: Школьная Пресса, 2004.
45. Панина, О. П. Формирование в игре пространственных представлений [Текст]: / О.П. Панина // Ребенок в детском саду.-2009. № 6. 27–29с.
46. Пичугина Г.А. Харебашвили Ю.А. Развитие зрительно – пространственного восприятия у дошкольников с ОНР [Текст]: / Г.А. Пичугина //Логопед,2003 №3
47. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст]:/ Под.ред. Л.В. Лопатиной.-СПб.: ЦЦК проф. Л.Б.Баряевой, 2009.-415 с.
48. Пылаева, Н. М. Трудности зрительно-предметного восприятия: диагностика и коррекция [Текст]:/ Н.М. Пылаева // Школа здоровья. - 1996. - № 4. - С. 42.
49. Семаго, Н. Я., Семаго М. М. Технология оценки сформированности базовых составляющих психического развития [Текст]:/ Руководство по психологической диагностике: дошкольный и младший школьный возраст. / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго// - М.: Изд-во АПРКиПРО РФ, 2000.- С. 39-62.
50. Семаго, Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации

трудностей освоения программы начальной школы [Текст]:/ Н.Я. Семаго // Дефектология, №1., 2000. - 45 с.

51. Семаго, Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст]:/ Н.Я. Семаго, М.М. Семаго// - М.: АРКТИ, 2000. - 208 с.: илл.

52. Семаго, Н.Я., Семаго М.М. Формирование пространственных представлений у дошкольников и младших школьников [Текст]:/ Н.Я.Семаго, М.М. Семаго// - С. 34 - 48

53. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста [Текст]:/ А.В. Семенович// -М.: «Генезис», 2005. - 268 с.

54. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст]:/А.В. Семенович//- М.: Академия, 2002. - 232 с.

55. Сивцова, В.А. Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: / В. А. Сивцова // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). — СПб.: Сатис, 2014. — С. 93–100.

56. Симерницкая, Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе[Текст]:/ Э.Г. Симерницкая// - М.: Изд-во МГУ, 2005. - 190 с.

57. Соботович, Е.Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии [Текст]:/ Е.Ф. Соботович// Дети с проблемами в развитии. - 2004. - № 2. 4-6с.

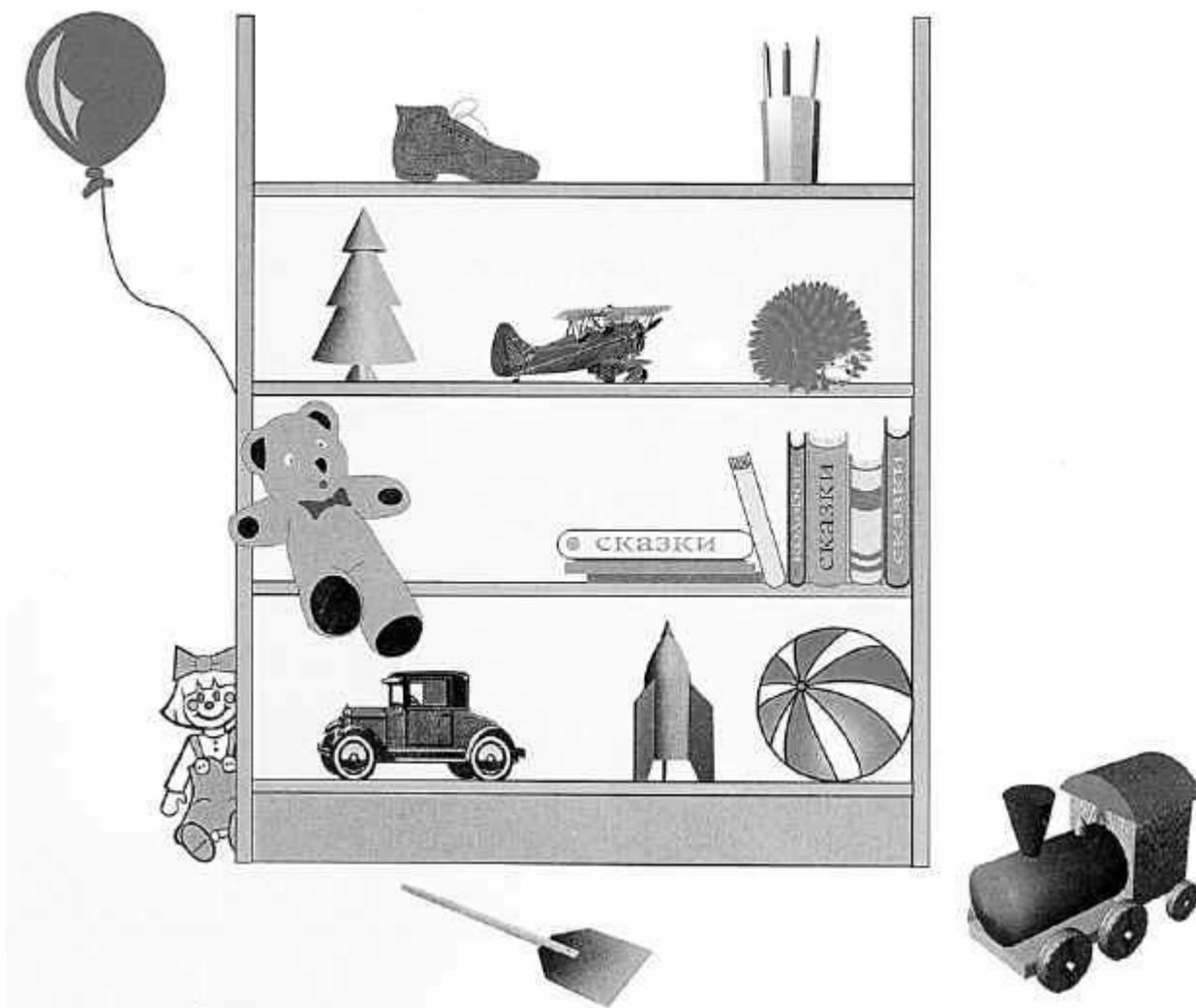
58. Степаненкова, Э.Я. К вопросу о формировании пространственных ориентировок у детей 5 - 6 лет в подвижных играх и упражнениях [Текст]:/ Э.Я. Степаненкова// - 2003. - № 6.-5-6с.

59. Рубинштейн, С.Л. // Основы общей психологии [Текст]:/ С.Л. Рубинштейн //- М., 2000.- 315 с.

60. Титова, О.В. Справа-слева. Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП [Текст]:/ О.В. Титова// - М.: «Издательство «ГНОМ и Д», 2004. -56 с.
61. Умрихин, С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии [Текст]:/ С.О. Умрихин// -М., 1997 - 312 с.
62. Филатова, И.А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи [Текст]:/ И.А. Филатова// -М.: Национальный книжный центр, 2013. - 48с.
63. Филичева, Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи [Текст]:/ Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста// - М., 1999. - С. 87-98, С. 137-250.
64. Филичева, Т.Б., Гуманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно - методические рекомендации [Текст]:/ Т.Б. Филичева, Т.В. Гуманова, Г.В. Чиркина// - 2-е изд., стереотип. - М.: ДРОФА, 2010. - 189 с.
65. Фотекова, Т.А. Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: методическое пособие [Текст]:/ Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина// - 2-е изд., испр. и доп.: Айрис-пресс, 2007. - 176с.
66. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст]:/Под ред. Л.С. Цветковой// - М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. - 296 с.
67. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей - Изд. 4-е исправленное и дополненное [Текст]:/ Л.С. Цветкова// - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 96 с.
68. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст]:/ Д.Б. Эльконин// -М.: Педагогика, 2001. -560 с.: ил.
69. Ярмоленко, А. В. Обследование движений нормальных и аномальных детей [Текст]:/А. В. Ярмоленко//Л.: Учпедгиз

Приложение 1

Картинный материал для диагностической пробы



Приложение 2

Методика обследования параметров развития ориентировки в пространстве.

Методика 1. Ориентировка в схеме собственного тела.

Цель: выявить представления детей о частях своего тела, лица, знания о их назначении, умение ориентироваться в схеме собственного тела по словесной инструкции.

Проведение обследования: ребёнку предлагается показать соответствующие части тела по словесной инструкции и рассказать, для чего нужны человеку нос, руки и т.д. При наличии затруднений использовать образец. После выполнения задания ребёнок должен ответить, где находится у него та или иная часть тела (спереди, сзади, вверху, внизу, сбоку, справа, слева, над, под).

Оценивается: различение основных направлений пространства в схеме собственного тела: верх-низ, право-лево; различение основных направлений пространства относительно собственного тела: сверху – снизу, справ – слева, над – под), знание о назначении частей тела, соответствие представлений нормативным показателям.

Критерии оценивания (балльно-уровневая шкала):

0-1 баллов -низкий уровень(Н): ребенок называет и показывает части тела, руки не различает, не ориентируется в основных направлениях пространства относительно собственного тела по словесной инструкции.

2 -Средний уровень (С): ребенок ориентируется в схеме собственного тела, руки различает, владеет понятиями впереди – сзади, наверху – внизу, над – под, но испытывает трудности в вербализации пространственных представлений.

3- Высокий уровень(В): ребенок различает руки и дифференцирует их местоположение, различает направления пространства в схеме собственного тела: верх-низ, право-лево, а также направления пространства относительно

собственного тела: сверху – снизу, справ – слева, над – под), рассказывает о назначении частей тела.

Методика 2. Ориентировка в окружающем пространстве

Цель: выявить возможности ребенка располагать предметы в пространстве по отношению к самому себе: слева, рядом, под; справа, около; вверху; за; внизу; на. Умение ориентироваться в помещении, называть части и знать их назначение: двери; окна; стены; потолок; пол. Оборудование: игрушки: медвежонок, машина, кукла.

Проведение обследования: взрослый выполняет действия и спрашивает: «Куда я положила медвежонка?», «Что стоит справа от тебя? Что вверху?», «Расскажи, что находится в нашей группе?» и так далее. Затем использовать игру «Прятки» с применением игрушек. Ребёнок выполняет действия (прячет игрушку) по образцу и словесной инструкции.

Оценивается: возможность воспроизводить пространственное положение предметов по словесной инструкции, умение ориентироваться в окружающем пространстве (представления ребенка о пространстве объектов (взаимоотношения объектов и тела, внешних объектов между собой) их соответствие нормативным показателям или несформированность (полностью или частично).

Критерии оценивания (балльно-уровневая шкала):

0-1 Низкий уровень: ребенок показывает части помещения, по словесной инструкции, но не называет их, не может определить взаимное расположение предметов, заслоняющих друг друга, т.е. отношения выраженные предлогами «за», «перед», представления о пространстве объектов не соответствуют нормативным показателям.

2-Средний уровень: ребенок осознает свое положение в пространстве, самостоятельно анализирует положение предметов, действует по словесной инструкции, но иногда испытывает трудности вербализации пространственных отношений. Представления ребенка о пространстве объектов соответствуют нормативным показателям.

3-Высокий уровень: ребенок осознает свое положение в пространстве, самостоятельно анализирует положение предметов, действует по словесной инструкции и может обобщить в слове.

Примечание В 5–6 лет ребенок овладевает ориентировкой «на себе» и использует данную систему отчета в разных жизненных ситуациях, при выполнении заданий на ориентировку в пространстве. Выражает словами местонахождение предмета по отношению к себе, к другим предметам.

Методика 3. Ориентировка в пространстве листа бумаги

Цель: выявить умение ребенка ориентироваться на листе бумаги.

Оборудование: лист бумаги А4, геометрические фигуры: 2 квадрата, 2 круга, 2 овала, 2 прямоугольника, 1 треугольник.

Проведение обследования: взрослый по словесной инструкции предлагает положить круг в левый верхний угол, квадрат в левый нижний угол, в середину листа - треугольник и так далее. После выполнения действия ребенку предлагается ответить на вопрос: «Где находится треугольник, квадрат и т.д.».

Оценивается: понимание инструкции, сформированность представлений о пространстве листа, их соответствие нормативным показателям (на уровне понимания и показа (импрессивный уровень), словесной инструкции (экспрессивный уровень)).

Критерии оценивания (балльно-уровневая шкала):

0-1 Низкий уровень: ребенок задание принимает, но доступна простейшая ориентировка: вверху, внизу, середина, дать словесный отчет о выполненном действии не может.

2- Средний уровень: ребенку доступна ориентировка на плоскости листа по словесной инструкции; но затрудняется в использовании пространственных речевых конструкций, и предлогов: «над», «под».

3-Высокий уровень: ребенку доступна ориентировка на плоскости листа по словесной инструкции; называет пространственные положения

геометрических фигур на листе бумаги, самостоятельно использует пространственные речевые инструкции (экспрессивный уровень).

Примечание В 5–6 лет детям доступна ориентировка на плоскости листа: посередине, в верхнем (нижнем) правом (левом) углу; верхняя (нижняя) сторона; боковые правая и левая стороны листа.

Методика 4. Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела.

Диагностика проводится в следующем порядке в соответствии с основными осями тела:

а) анализ взаиморасположения объектов и тела по вертикальной оси;

б) анализ взаиморасположения объектов и тела по горизонтальной оси (спереди и сзади от тела); в) анализ взаиморасположения объектов и тела в направлении вправо/влево.

Подобную диагностику невозможно провести без помощи речи, поэтому этот уровень сливается с диагностикой лингвистических представлений (пространством языка). Здесь также оценивается использование ребенком предлогов и простых предложных конструкций.

Сначала анализируется понимание и использование предлогов по отношению к собственному телу, далее — по отношению к конкретным объектам. В работе с конкретными объектами можно использовать различные кубики, коробочки, карандаш или ручку. Ребенку показывается коробочка с лежащим на ней карандашом/ручкой. Эти предметы называются.

Инструкция. Вот видишь, карандаш находится НА коробке. А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается

НАД коробкой)? Ответ ребенка регистрируется. А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается ПОД коробкой)? Возможны различные виды помощи. 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)? В этом случае самое главное — не использовать понятий, подсказывающих ребенку правильный ответ.

Такое описание положения предмета по отношению к коробке можно повторить, используя какие-либо другие слова, и попытаться получить от ребенка ответ в терминах взаиморасположения объектов в пространстве (например, он может сказать: «Между мной и коробкой, спереди от коробки» и т.п.). Точно так же анализируется и другое положение карандаша, когда он находится ЗА коробкой (по отношению к ребенку). Можно уточнить, где находится карандаш по отношению к самому ребенку.

Критерии оценивания (балльно-уровневая шкала):

0-1 Низкий уровень: ребенок задание принимает, но доступна простейшая ориентировка: на, над, за, дать словесный отчет о выполненном действии не может.

2-Средний уровень: ребенку доступна ориентировка предметов в пространстве по словесной инструкции; но затрудняется в использовании пространственных речевых конструкций.

3-Высокий уровень: ребенку доступна ориентировка предметов в пространстве по словесной инструкции; называет пространственные положения, самостоятельно использует пространственные речевые инструкции (экспрессивный уровень).

Методика 5. Диагностика понимания и употребления предлогов и некоторых понятий.

Работу с ребенком целесообразно начинать с выяснения, знает ли он предлоги, обозначающие расположение предметов в пространстве по вертикальной оси. Оценивается правильное владение предлогами и понятиями выше, ниже, на, над, под, снизу, между. Вначале нужно исследовать понимание предлогов на конкретных предметах. Для этого ребенка просят показать, какие предметы изображены выше медведя (или любого другого изображения на второй снизу полке), ниже медведя. После этого испытуемый должен показать, что нарисовано над и под медведем,

какие игрушки нарисованы на верхней полке, какие — на нижней полке.

Критерии оценивания (балльно-уровневая шкала):

0-Низкий уровень: ребенок задание принимает, но доступна простейшая ориентировка, дать словесный отчет о выполненном действии не может.

1- Ниже среднего уровень: ребенку доступно понимание предлогов и понятий, но испытывает серьезные трудности в словесном отчете.

2-Средний уровень: ребенку доступно понимание предлогов; но затрудняется в использовании пространственных речевых конструкций, и предлогов: «над», «под».

3-Высокий уровень: ребенку доступно понимание предлогов по словесной инструкции; владеет понятиями, самостоятельно использует пространственные речевые инструкции (экспрессивный уровень).

Таким образом, максимальное количество баллов по всем методикам составляет 15 баллов. Определим уровни:

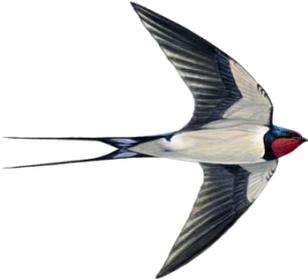
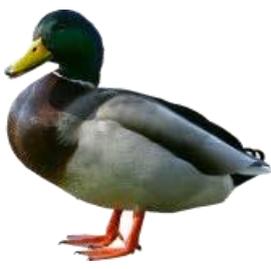
0-6 баллов – низкий уровень

7-12 – средний уровень

13-15 – высокий уровень.

Приложение 3

Таблица «Птицы» для индивидуальных занятий с логопедом.

К этой таблице можно подобрать следующие задания:

1. Найти и посчитать сколько столбиков и строк.

2. Найти верхнюю строку, нижнюю строку, левый столбик, правый столбик. А так же найти левый верхний угол и назвать птицу, правый нижний угол и назвать птицу и т.д.

3. Найти лишнюю птицу в первой строчке, в первом столбце и т.д. Птицы подобраны и расположены так, что в каждой строчке или столбце есть лишняя. Данное задание также на развитие памяти, мышления и развития речи. Ребенка прошу называть полным предложением, что в свою очередь развивает связную речь.

4. Также есть вариант такой же таблицы, но в пустом варианте и таких же картинок. Ребенку дается задание поместить, например ласточку, в правый верхний угол, дятла в левый нижний. Скворца НАД дятлом, и так далее. Эти задания в свою очередь развивают пространственную ориентировку на плоскости и употребление, и закрепление предлогов.

Приложение 4

Упражнение «Послушай и расставь»

Цель:

1. развивать пространственную ориентировку на плоскости
2. развивать фонематический слух
3. развивать речеслуховую память

Материалы: карточка-таблица с 9 клеточками, фишки двух цветов.

Находим левый верхний угол и говорим, что мы будем начинать с этой клетки. Считаем сколько строк и столбиков в этой таблице. Считаем количество клеточек. Проговариваем, какие звуки мы проходили вчера. Например звуки С и Съ. Вспоминаем их

характеристику. Задание такое: если услышишь звук С в слове, то кладем синюю фишку, а если в слове звук Съ, то кладем зеленую фишку. Так же проговариваем, что мы закрываем клеточки с верхнего ряда слева направо, сверху вниз. Таким образом получается после того как логопед произнесла 9 слов, должен получиться определенный рисунок.

Приложение 5

Конспект фронтального занятия. Тема: «Изучаем предлог НАД»

Образовательная область: «Речевое развитие»

Цель: познакомить детей с предлогом НАД, схемой данного предлога.

Программные задачи:

образовательные:

1. уточнить с детьми пространственные отношения, выраженные предлогом НАД
2. учить детей составлять предложения с предлогом НАД

коррекционно – развивающие:

1. корректировать речевое дыхание
2. развивать слуховое восприятие
3. развивать внимание, логическое мышление, память

воспитательные:

1. воспитывать интерес к занятиям
2. воспитывать умение сопереживать

Интеграция с образовательными областями:

Социально–коммуникативное развитие, познавательное развитие, художественно – эстетическое развитие, физическое развитие

Материал и оборудование: гушиное перышко, к которому прикреплена нитка, нарисованный пирожок, нарисованное яблоко, нарисованная капля.

Деревья, листочки, лужица для оформления лесной полянки, карточки для индивидуальной работы, тарелочки, зеленое и красное бумажное яблоко для каждого ребенка, компьютер, проектор.

Ход непосредственно образовательной деятельности:

Этапы, методы и приемы	Деятельность педагога	Деятельность детей
1 часть НОД - Вступительная		
Организационный момент.	-Ребята, я очень рада вас видеть! -Покажите свои ладошки, потрите их друг	Дети показывают ладошки, трут друг о

<p>Сюрпризный момент.</p> <p>Дыхательная гимнастика.</p> <p>Дидактическая игра «Где перышко?»</p>	<p>о друга. - Что чувствуете? -Это тепло ваших добрых рук, подарите его друзьям.</p> <p>-Надеюсь, что и наша встреча будет теплой и запоминающейся!</p> <p>- Посмотрите, ребята, какое перышко я нашла, его гуси – лебеди обронили. Когда дует ветер, перышко летает. Когда ветер стихает, перышко ложится на разные предметы.</p> <p>-Давайте подуем на перышко.</p> <p>- Где сейчас перышко? - А сейчас где? Каждый раз, совершая действие, педагог спрашивает: «Где находится перышко?»</p> <p>-А над чем еще может находиться перышко?</p> <p>Логопед предлагает детям пройти на места, за столы.</p> <p>-Какое слово вы слышали чаще других?</p>	<p>друга. -Тепло. Дети передают «тепло» друг другу, взявшись за руки.</p> <p>Дети дуют на перышко.</p> <p>-На столе. Над столом. На коробке, над коробкой, над рукой, над головой и т.д. Дети предлагают варианты.</p> <p>Проходят на свои места.</p> <p>-Слово над.</p>
2 часть НОД Основная		
<p>Изучение нового материала. Сообщение темы.</p> <p>Вопросы к детям.</p> <p>Разъяснение.</p>	<p>- Сегодня мы будем играть с маленьким, но очень важным словом – предлогом НАД.</p> <p>-Как вы думаете, когда оно появляется?</p> <p>-Это слово - предлог появляется, когда один предмет находится наверху, выше чего – то.</p> <p>Еще раз отчетливо проговариваются предложения, составленные по демонстрируемым с перышком действиям, причем предлог над произносится утрированно.</p> <p>Посмотрите на экран. Мячик находится наверху, выше кубика, он не касается</p>	<p>Дети предлагают свои варианты.</p> <p>Дети вместе с логопедом проговаривают предложения.</p>

Демонстрация слайда №2	кубика. Это схема предлога НАД.	
<p>Слышен звук плачущей девочки (запись)</p> <p>Появление сказочного персонажа. Демонстрация слайда №3</p> <p>Мотивация</p>	<p>-Ребята, я слышу, кто-то плачет, кто же это может быть?</p> <p>(Плачущая девочка) -Посмотрите, это Машенька из сказки «Гуси – лебеди». Почему же она плачет?</p> <p>-Что же делать? Как успокоить Машеньку? Как помочь ей?</p> <p>Чтобы спасти его – нужно выполнить задания. Сможем?</p>	<p>-Пока она бегала и играла с подружками гуси – лебеди ее младшего братца унесли.</p> <p>-Нужно спасти ее братца Иванушку.</p> <p>Сможем!</p>
<p>Закрепление изученного материала. Демонстрация слайда № 4</p> <p>«Хлопни в ладоши»</p> <p>«Составь предложение» Демонстрация слайда</p>	<p>(На экране появляется печь).</p> <p>- Первые задания нам приготовила печка. Логопед берет бумажный пирожок и читает задание: -Нужно хлопнуть в ладоши, если услышите предлог НАД: -Над, под, на, в, над, над, из, над, на. А теперь послушайте предложения. Услышите предлог НАД, хлопните в ладоши: Бабочка кружится над цветком ромашки. Птица сидит в гнезде. Над лесом появилась яркая радуга. Стрекоза уселась на красивый цветок. Серебристый самолет пролетел над широкой рекой. -И еще одно задание от печки. - Посмотрите на экран и составьте предложения по картинкам с маленьким словом – предлогом НАД. Предлог НАД находится в центре, чтобы вы про него не забыли.</p>	<p>Дети хлопают в ладоши, услышав предлог НАД.</p> <p>Дети составляют предложения по сюжетным</p>

№5		картинкам, представленным на экране.
<p>Демонстрация слайда №6</p> <p>Игра «Составь полное красивое предложение»</p> <p>Физкультминутка.</p> <p>Зрительная гимнастика.</p> <p>Закрепление изученного материала.</p>	<p>(На экране появляется яблоня)</p> <p>- Следующее задание - от яблони. Логопед берет бумажное яблоко. -Для выполнения задания нам нужно пройти на лесную полянку.</p> <p>Какое сейчас время года? - Посмотрите и скажите, что вы видите на лесной полянке. А деревья какие? А листья? И гуси – лебеди пролетали здесь. - Скажите, над чем пролетали гуси – лебеди. Ответить нужно полным, красивым предложением.</p> <p>Лебеди летят, крыльями машут, Прогнулись над водой, качают головой. Гордо и прямо умеют держаться, Тихо, бесшумно на воду садятся.</p> <p>А мы давайте пройдем на свои места.</p> <p>Сели на воду гуси - лебеди и одними глазами посмотрели налево, направо, вверх, вниз, закрыли глаза, открыли.</p>	<p>Дети проходят на заранее подготовленную полянку и встают вокруг нее. -Поздняя осень. -Деревья, листья, лужицы.</p> <p>Дети составляют предложения. -Гуси – лебеди пролетали над осенней полянкой. Гуси – лебеди пролетали над голыми деревьями и.т.д.</p> <p>Дети выполняют движения по тексту.</p> <p>Проходят на свои места за столами.</p> <p>Дети выполняют упражнение глазами, не поворачивая головы.</p>

<p>Демонстрация слайда №10</p>	<p>Яблоки, которые вы выбрали, можете оставить себе на память.</p> <p>А я прощаюсь с вами и желаю вам солнечного, радостного настроения! (На экране улыбающееся солнышко).</p>	
------------------------------------	--	--

Приложение 6

Описание упражнений и игр, входящих в комплекс.

Варианты игр и упражнений по освоению телесного пространства

Работа над схемой тела

1. Упражнение «Маланья» (стихотворение сопровождается движением)

У Маланьи, у старушки,

В маханькой избушке,

Жили пять сыновей.

Все без бровей,

Вот с такими ушами,

Вот с такими носами,

Вот с такими головами,

Вот с такими усами,

Вот с такими бородами,

Вот с такими руками,

Вот с такими ногами,

Вот с такими плечами,

Вот с такими животами и т.д.

2. Упражнение «Лавата» (в кругу)

Дружно танцуем мы – тра – та – та (2р.)

Танец веселый наш – это лавата.

– Ушки были?

– Нет. (Дети держатся за эту часть тела и танцуют в кругу).

3. Упражнение «Катание мяча по частям тела»

По голове покотился мяч ла-ла-ла, ла-ла-ла (ладонь у рта).

По плечам покотился мяч ла-ла-ла, ла-ла-ла и т.д.

4. Элементы расслабления.

– Погладим руку от плеча до кончиков пальцев;

– Погладим ноги от бедер до кончиков пальцев;

- Погладим живот;
- Погладим шею;
- Погладим голову и т.д.

5. Упражнение «Человек»

Дети должны вырезать из бумаги части тела и склеить человека.

6. «Чего же не хватает?»

Детям предлагаются картинки, где не хватает частей туловища. Дети должны определить какой части тела не хватает и показать на себе.

7. Упражнение «Приклеились»

Дети разбиваются на пары. По команде взрослого они должны «приклеиться» друг к другу руками, спиной, ногами, животами, головой.

8. Упражнение «Пальцы и резиночки»

Цель: надеть резиночки на пальцы так, как показано на картах с заданием.

Оборудование: 52 резиночки для волос (по 12 штук каждого из шести цветов: белого, желтого, синего, оранжевого, малинового и зеленого), 32 карты с заданиями, 1 звонок. Подготовка к игре: поместить звонок так, чтобы каждому из игроков было удобно до него дотянуться. Разложить все цветные резиночки по коробочкам на столе. Перемешать карты и разместить их рубашками кверху. Когда все готовы, один из игроков переворачивает верхнюю карту колоды и помещает ее таким образом, чтобы каждый из игроков мог хорошо видеть карту. Как только карта открыта, ребенок, переворачивающий карту, звонит в колокольчик. Звонок которого является сигналом для начала игры. Как только любой из детей заканчивает надевать резиночки согласно карте, он звонит в колокольчик. После того как все дети закончили надевать резиночки, они проверяют правильность выполнения задания.

Варианты игр, направленных на определение сторонности объектов, находящихся напротив.

1. Упражнение «Моя рука – твоя рука».

Дети разбиваются на пары и, сидя лицом друг к другу, определяют сначала у себя, затем у партнера левую руку, левое плечо, правое колено и т.д.

2. Упражнение «Зеркало»

Дети разбиваются на пары, становятся лицом друг к другу. Один из играющих делает замедленные движения, другой должен в точности копировать их, быть его «зеркальным отражением».

3. Упражнение «Какая рука? Какая нога?»

Взрослый берёт то в правую, то в левую руку различные предметы и просит детей определить, в какой руке находится предмет. Взрослый поднимает то левую, то правую ногу и просит детей определить, какая это нога, и встать в такую же позу.

4. Поиск скрытых под покрывалом частей тела детей по заданной инструкции педагога: «Найди спинки (головы, левые/правые руки и т.п.)».

5. Упражнение «Тень» (Г.Н. Градова)

Ход: дети делятся на пары, в которых один ребенок изображает тень. Ребенок принимал телесно-пространственную позу, а «ребенок-тень» ложась на пол, повторял эту позу.

6. Упражнение «Волшебная варежка».

Ход: дети строятся в круг; водящий (педагог/ребенок) с варежкой находится в круге. Водящий ласково касается варежкой выбранной части тела и шепчет на ухо «пожелание» варежки. Например. Касаясь левого плеча ребенка, водящий шепчет ему: «Погладь (имя ребенка) по левому плечу (по спине и т.п.)». Следующий водящий, выполняет «пожелание» варежки (например, «погладить полевому плечу»). Через несколько повторяющихся пожеланий, вид пожелания менялся.

7. Упражнение «Кто больше увидит»

Задача: учить детей последовательному зрительному обследованию и словесному описанию формы предмета.

Материал. Парные игрушки, отличающиеся друг от друга отдельными деталями: две обезьяны, два мишки, две куклы и т. д.

8. Упражнение «Капризный фотограф».

Взрослый - фотограф хочет сфотографировать животных. Ребёнок - помощник рассаживает игрушки по инструкции «фотографа» (посади мишку справа от зайца, лису - слева от черепахи и т.д.). Знакомство со схемой тела человека, стоящего напротив всегда вызывает у детей значительные трудности и нуждается в тщательной проработке.

Необходимо убедить ребёнка, что у человека, стоящего напротив, «всё наоборот»: право - где у меня лево, а лево - где право.

- Взрослый и ребёнок, стоя друг за другом, берутся за правые руки и убеждаются, что у обоих правая рука с одной и той же стороны. Затем, не разнимая рук, они поворачиваются лицом друг к другу и убеждаются, что правые руки находятся наперекрест.

- Ребёнок стоит перед взрослым спиной к нему и поднимает правую руку; взрослый тоже поднимает правую руку. Не отпуская руки, ребёнок поворачивается лицом к взрослому. Сопоставив положение своей руки с рукой взрослого, ребёнок делает вывод о противоположном расположении правых и левых частей тела.

Упражнения на развитие межполушарного взаимодействия.

1. «Пальцеход»

Оборудование: плотный материал с нашитыми пуговицами 2 ряда по 8 пуговиц. Ребенок ходит по ним указательными и средними пальцами обеих рук, наступая на пуговицу на каждый ударный слог. Дойдя до конца стихотворения, снова переходит к двум первым пуговицам. Стихотворение: Ходит цапля по болоту, на прогулку, на охоту. Очень нужно цапле там, взять еду своим птенцам!

2. «Кулак-ладонь»

Правая рука сжимается в кулак, левая-прямая, затем смена рук: одновременно правая рука распрямляется, а левая сжимается.

Упражнения для развития ориентировки в двумерном пространстве.

1. Графические диктанты. Диктант подбирается под лексическую тему недели.

2. Упражнение «Кто где живет?»

На листе формата А4 таблица с помещенными в нее птицами (животными, насекомыми, рыбами) Задача: найти птицу в правом верхнем углу и назвать ее? Левом нижнем углу? Кто под птицей, которая в центре? И т.д.