



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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 ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ
ЗАНЯТИЯХ**

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406/101-4-1
Галисултанова Эльмира Ильфатовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Щербак Светлана Геннадьевна

Проверка на объем заимствований:

30,41 % авторского текста

Работа реком к защите
рекомендована/не рекомендована

«14» 02 2018 г. пр. д.б

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2018

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты изучения пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	7
1.1 Развитие пространственного восприятия в онтогенезе	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	14
1.3 Особенности пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	20
Пространственное восприятие в старшем дошкольном возрасте превращается в особую познавательную деятельность, которая имеет свои, цели, задачи, средства и способы осуществления.	20
Вывод по первой главе	24
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	26
2.1 Организация и содержание экспериментальной работы по исследованию пространственного восприятия.....	26
2.2 Состояние пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	31
2.3 Содержание экспериментальной работы по развитию пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях	36
Вывод по второй главе	42
Заключение	44
Список литературы:	46
Приложение	49

Введение

При формировании высших психических функций у ребенка речь играет большую роль. Выполняя функцию общения ребенка со взрослыми и сверстниками, она является базой для развития восприятия, мышления, внимания, памяти; обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения ребенка, организации всей его психической жизни, влияет на развитие личности в целом.

Все психические процессы у ребенка - восприятие, память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение - формируются и развиваются с прямым участием речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.М. Бехтерев, А.Н. Леонтьев).

Онтогенетический путь развития ребенка, сначала в виде речевых реакций, претерпевает существенные изменения, которые относятся как к обогащению словарного запаса и совершенствованию структуры речи, так и к усложнению взаимодействия ее с другими высшими психическими функциями.

Изменения в развитии речи и ее предпосылок прослеживаются при анализе стадий (или периодов) психического развития ребенка. Понятие «стадия» отражает качественное изменение психики ребенка (или одной из ее сторон), закономерно и в определенной преемственности и последовательности наступающее в процессе развития.

Длительность и интенсивность каждой из них различна, а условные границы стадий определяются теми качественными изменениями, которые происходят в развитии психики ребенка.

Многие авторы связывают особенности развития и нарушения высших психических функций у детей с речевой патологией с изменением их способности к приему и передачи информации. Так, у детей с

нарушениями речи могут вторично страдать различные виды восприятия, мышления; может наблюдаться недостаточная сформированность памяти и внимания, что будет проявляться в невозможности выполнения мыслительных операций, в искажении восприятия, в нарушении произвольности внимания, в сужении объема памяти и т. д.

На логопедических занятиях основной задачей является развитие всех психических процессов, в том числе и пространственного восприятия, что немаловажно для подготовки ребенка к обучению в школе.

Многие ученые утверждали значимость развития пространственного восприятия в познавательной деятельности (Л. С. Выготский, А. В. Семенович, Э. Г. Симерницкая, Т. М. Марютина, Д. А. Фарбер, В. В. Лебединский).

По мнению таких исследователей, как А. Р. Лурия, Р. Е. Левина развитие всех видов восприятия взаимосвязано с развитием речи. Восприятия предметов, движения и связанного с ним «мышечного чувства» (имеющих место в процессе практического овладения предметами), которые являются первыми необходимыми условиями познания пространства, ещё не достаточно, чтобы ребёнок знал, что такое «далеко», «рядом», «справа» и т. д. В дошкольном возрасте на новый, более высокий уровень пространственного восприятия поднимает включение слова, которое наполняется конкретным содержанием, становится раздражителем. С этого момента развитие пространственной ориентации ребёнка происходит в неразрывной связи с формированием его мышления и речи.

В развитии пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи имеется ряд особенностей. Данный процесс у детей старшего дошкольного возраста с ОНР осуществляется медленнее и в более поздние сроки, чем у сверстников с нормальным речевым развитием. Для них характерны: трудности ориентировки в собственном теле, затруднения в определении

правого и левого, верха и низа, в окружающем мире и т. д. Поэтому в логопедической работе встает задача развития пространственного восприятия, ее практическая значимость. Недостаточная сформированность пространственных представлений и ориентировок влечет за собой нарушения интеллектуального развития ребенка, что является основополагающим для дальнейшего обучения чтению, письму, различным видам мышления. Встает вопрос о своевременной логопедической работе по развитию пространственного восприятия у детей с общим недоразвитием речи. Отсюда следует, что данная тема «Развитие пространственного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях» является актуальной.

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить содержание логопедической работы по развитию пространственного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Объект исследования: процесс развития пространственного восприятия старших дошкольников с ОНР III уровня на логопедических занятиях.

Предмет исследования: особенности включения методов и приемов по развитию пространственного восприятия у старших дошкольников с ОНР III уровня в логопедическую работу.

В соответствии с целью были сформулированы следующие задачи:

- проанализировать общую и специальную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- выявить особенности пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- определить методы и приемы развития пространственного восприятия у старших дошкольников с ОНР III уровня и определить эффективность их включения в коррекционную работу.

Методы исследования:

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

эмпирические: изучение документации, наблюдение, констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты; методы количественного и качественного анализа и обработки экспериментальных данных.

Экспериментальная база исследования: МБДОУ детский сад №426 г. Челябинска.

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

Глава 1. Теоретические аспекты изучения пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

1.1 Развитие пространственного восприятия в онтогенезе

Восприятие играет важную роль в психическом развитии ребенка. Для него редко характерно восприятие отдельных свойств предметов и явлений. Чаще всего предмет выступает в совокупности различных частей. Цвет, форма, величина, вес предмета совместно вызывают различные ощущения, находящиеся в тесной связи друг с другом. На основе взаимосвязи и взаимозависимости различных ощущений совершается процесс восприятия, которое дает целостный образ предмета [5, с.11].

Изучением процесса восприятия в общей психологии занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. П. Блонский, А. В. Запарожец, Н. Н. Ланге, Л. Ф. Тихомирова и др.

Процесс восприятия тесно протекает с другими психическими процессами: мышлением (осознание того, что перед нами находится), речью (словесное обозначение предмета), памятью, вниманием, волей (организация процесса восприятия) [10, с.8].

Пространственное восприятие - образное отражение пространственных характеристик окружающего мира, восприятия особенностей предметов, их взаимного расположения, в котором особенно существенное участие принимают зрительный, двигательный, кожный и вестибулярный анализаторы. Параметрами пространственного восприятия являются: пространственные формы и размеры тел, их положение в пространстве по отношению друг к другу, наличие у тел внутренней симметрии или асимметрии.

Познание окружающего мира сложный процесс, и начинается он с чувственного познания. Очень важен опыт познания человеком пространственных отношений в предметном окружении. Пространственные отношения позволяют ребенку овладеть определенными частями речи, многими наречиями. Только при передвижении в пространстве ребенок ориентируется в нем.

При восприятии одного объекта его основными свойствами будут величина и форма. Если объект рассматривается в связи с другими объектами, то сюда добавляется положение в пространстве, направление, расстояния [20,с.275].

Пространственное восприятие - ёмкое понятие, которое включает в себя пространственную ориентировку и пространственные представления. В формировании пространственных представлений и способов ориентации в пространстве участвуют различные анализаторы (кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой, обонятельный).

Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами).

В понятие пространственная ориентация входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося [5].

Во многих работах, как отечественных, так и зарубежных (Ананьев Б. Г., Ломов Б. Ф., Пиаже Ж. и др., рассматривался вопрос формирования пространственного восприятия в возрастной динамике, а также его влияния на становление ряда других психических функций [18,с.15].

А. В. Семенович пишет о том, что пространственное восприятие начинает формироваться в онтогенезе одними из первых, это говорит о том, что он является базовым по происхождению, автор отмечает, что

формирование у ребенка пространственного восприятия – одно из важнейших условий повышения его достижений.

Пространственное восприятие должно быть сформировано «от тела», начиная с внутриутробного развития, прежде чем простроиться «от головы». Базовый фактор как система координат складывается поэтапно в ходе лежания, сидения, ползания и стояния ребенка.

В современной клинической и специальной психологии в достаточной степени определены нормативы по формированию пространственного восприятия на различных этапах онтогенеза в рамках нормативного развития.

Пространственное восприятие начинается на первом месяце жизни ребенка, когда скоординируются движения обеих зрительных осей [24,с.9].

В. С. Мухина отмечает, что первоначальные представления о направлениях пространства связаны с восприятием ребенком собственного тела, которое является для него центром, «точкой отсчета», по отношению к которой ребенок только и может определять направления. Получение представлений о собственном теле начинаются через тактильные ощущения, с ощущения напряжения и расслабления мышц, ощущения взаимодействия тела с внешним пространством.

На протяжении всего дошкольного возраста происходит развитие навыков ориентировки в пространстве. Ребенок познает пространство по мере того, как сам им овладевает. Пространственное восприятие возникает уже тогда, когда ребенок в возрасте 4—5 недель начинает фиксировать глазами предмет на расстоянии 1 —1, 5 м. Ребенок сначала фиксирует предметы на расстоянии 1-2 см, а позднее 10-15 см. На начальном этапе перемещение взора представляет собой толчкообразные движения, затем наступает вторая фаза скользящих непрерывных движений за движущимся в пространстве предметом, что наблюдается у разных детей в возрасте от 3 до 5 месяцев [19,с.384].

З. А. Меликян, Н. Г. Манелис в своих трудах говорят о том, что в процессе накопления сенсомоторного опыта возрастает способность различения объектов пространстве, увеличивать дифференцированное расстояние.

Д. Б. Эльконин отмечает, что ребенок в 3 месяца начинает следить за предметом, который находится на расстоянии 4-5 м. По мере развития механизма фиксации взора формируются дифференцированные движения головы, корпуса тела, изменяется само положение ребенка в пространстве. И уже в 9 месяцев ребенок может следить за предметом, движущимся по кругу. Такой процесс ведения движущегося предмета на разном расстоянии свидетельствует о том, что уже на первом году жизни ребенок начинает осваивать глубину пространства.

В период с 6 до 10 месяцев следит за предметами, которые двигаются по кругу, в этот период времени ребенок овладевает глубиной окружающего пространства [29,с.195].

В. Штерн пишет о том, что ребенка ни что кроме начатков речи так не занимает, как стремление вдаль. Он отмечает, что ребенок, ползая, скользя, а за тем и ходя, начинает вводить дальние объекты в свое близлежащее пространство. Именно в этот период начинается формирование системного механизма восприятия пространства, являющегося целостным образом пространственных признаков и отношений предметов внешнего мира [28,с.135].

По исследованиям А. Н. Гвоздева, с появлением отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка, на втором и третьем году жизни впервые начинают употребляться обозначения пространства.

Дети с нормальным развитием в возрасте трех - трех с половиной лет практически легко выделяют ведущую руку, но не владеют речевой дифференцировкой правого и левого. "Правое" и "левое" среди всех речевых дифференцировок являются наименее чувственно

подкрепленными, абстрактными. Эта отвлеченность и затрудняет усвоение данных словесных категорий в онтогенезе, требует высокой степени осознанности пространственных представлений. [9, с.50].

Если по каким-то причинам (болезнь, недостаточное общение) речевые возможности ребенка не используются в достаточной степени, то его дальнейшее общее развитие начинает задерживаться.

Ориентировка детей в окружающем пространстве формируется также в определенной последовательности. Первоначально положение предметов (справа или слева) ребенок определяет лишь в том случае, когда они расположены сбоку, т. е. ближе к правой или левой руке. При этом дифференциация направлений сопровождается двигательными реакциями рук и глаз вправо или влево. В дальнейшем, когда закрепляются соответствующие речевые обозначения, эти движения затормаживаются.

Различение правой и левой сторон предмета, находящегося непосредственно перед ребенком, появляется позже.

Особенно трудно для ребенка определение правых и левых частей тела у человека, сидящего напротив, так как в этом случае ему нужно мысленно представить себя в другом пространственном положении.

Владение основными пространственными представлениями формируется к 7 – 8 летнему возрасту. Таким образом, в норме к 6–7 годам дети должны освоить основные пространственные соотношения, хорошо различать положение фигур на плоскости, овладеть умением в действии соизмерять ширину, высоту, длину и форму предметов. В 6–7 лет дети не должны допускать ошибок при дифференцировке таких положений в пространстве, как «верх – низ», «правое – левое», «спереди – сзади» [13,с.271-289].

Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко определяют следующие этапы формирования пространственного восприятия в раннем детстве:

1. Формирование механизма фиксации взора - в большинстве случаев у детей 3-х месячного возраста.

2. Перемещение взора за движущимися предметами. Эта фаза по времени совпадает у разных детей с возрастом от 3-х – 5-ти месяцев. Таким образом, первоначально для ребенка пространство существует как видимая масса и вычлняющиеся из нее предметы.

3. Развитие активного осязания и развитие предметной деятельности (с середины первого года жизни). С этого момента элементы пространственного видения находятся в прямой зависимости от накопления двигательного опыта и процесса активного осязания. Среди движущихся объектов, находящихся в поле зрения ребенка, особое значение имеют движения самих рук ребенка и тех предметов, с которыми он манипулирует.

4. Освоение пространства через ползание и ходьбу (вторая половина первого года жизни).

5. Появление отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка [3,с.205].

А. В. Семенович была разработана структура пространственных представлений, в которой можно выделить четыре основных уровня, каждый из которых, в свою очередь состоит из нескольких подуровней. В основе выделения уровней в структуре пространственных представлений лежит последовательность овладения ребенком в онтогенезе пространственными представлениями. Несомненно, что все выделенные уровни в определенной степени пересекаются в процессе развития ребенка.

Первый уровень. Пространственные представления о собственном теле. Сюда относятся ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов; ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела; ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия с взрослым.

Второй уровень. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. Этот уровень включает в себя

представления о взаимоотношении внешних объектов и тела, которые подразделяются на: топологические представления (о нахождении того или иного предмета); координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх» - «низ», «с какой стороны»); метрические представления (о нахождении того или иного предмета). А также представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве. Развитие пространственных представлений подчиняется закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали, представления о правой и левой стороне.

Третий уровень характеризуется вербализацией пространственных представлений. Существует определенная последовательность появления в речи обозначений топологического плана. Появление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе. Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов, как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу появляются в речи ребенка позднее.

Четвертый уровень несет в себе лингвистические представления. Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит корнями в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в тоже время одной из составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка.

Овладение пространственными представлениями и ориентировкой повышает результативность и качество познавательной деятельности - продуктивно-творческой, трудовой, совершенствуются сенсорные, интеллектуальные способности. Овладение пространственной координацией улучшает качество выполнения упражнений - музыкально-ритмических, физкультурных [24,с.25].

Таким образом, рассматривая процесс развития пространственного восприятия у детей с нормальным психофизическим развитием, можно сделать вывод, что процесс формирования пространственных представлений и ориентировок – есть сложный процесс, который осуществляется системно, в определенной последовательности. Они зависят от уровня развития и чувствительности анализаторных систем ребенка, состояния познавательной и лингвистической окружающей среды, уровня реализации ведущей для ребенка деятельности (предметной, игровой, а также от учета закономерностей развития пространственных представлений в процессе воспитания и обучения [3,с.223].

Уровень сформированности пространственных представлений, как важнейшее условие психического развития, определяет дальнейшее успешное обучение ребенка в школе, а также его развитие в целом.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Проблема развития речи детей остается одной из важнейших в теории и практике логопедии, поскольку речь является основной высшей психической функцией.

Одним из нарушений речевого развития по психолого-педагогической классификации (Р. Е. Левина) является общее недоразвитие речи - нарушенное формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных формах речевой патологии (по клинико-педагогической классификации):

моторной, сенсорной алалии, детской афазии, дизартрии, в том числе при стертой форме дизартрии [15,с.618].

В этиологии общего недоразвития речи выделяются разнообразные факторы как биологического, так и социального характера. К биологическим факторам относят: инфекции или интоксикации матери во время беременности, несовместимость крови и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, патология натального периода, постнатальные заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребенка и др.

Вместе с тем общее недоразвитие речи может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, может быть связано с психической депривацией в сензитивные периоды развития речи. Во многих случаях ОНР является следствием комплексного воздействия факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности ЦНС (иногда легко выраженной), неблагоприятного социального окружения.

Наиболее сложным и стойким вариантом является ОНР, обусловленное ранним органическим поражением мозга [15,с.624].

Е.М. Мастюкова придает особое значение в этиологии ОНР перинатальной энцефалопатии, которая может быть гипоксической (вследствие внутриутробной гипоксии и асфиксии в родах), травматической (вследствие механической родовой травмы), билирубиновой (вследствие несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности) [27,с.103].

Клинические виды общего недоразвития речи разнообразны. Е.М. Мастюковой выделяет три группы детей с ОНР, среди которых для детей третьей группы характерно наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, клинически обозначаемое как моторная алалия. У детей с моторной алалией имеют место сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения. Клинические и энцефалографические исследования показывают, что у детей с моторной алалией имеются не

только локальные поражения коры головного мозга, но и поражение подкорковых структур мозга.

Несмотря на вариативность клинических характеристик детей с ОНР, общим для них является системное недоразвитие речи. При этом особенно сложным и стойким является нарушение формирования лексики и грамматического строя речи.

Недоразвитие речи у детей может быть выражено в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии [26,с.1].

Р. Е. Левина третий уровень речевого развития характеризует тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики, грамматического строя.

В устной речи детей, находящихся на третьем уровне речевого развития, обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей, находящихся на первом и втором уровнях развития речи.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий.

Бедный запас слов, выражающих оттенки значений, характеризует речь детей на этой стадии ее развития. Эта бедность частично обусловлена неумением различить и выделить общность корневых значений. Отмечается довольно большое количество ошибок в словоизменении,

вследствие чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях [25,с.48].

К числу таких ошибок могут быть отнесены: смешение окончаний некоторых существительных мужского и женского рода, замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительного женского рода, склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода, неправильные падежные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный, неправильное соотнесение существительных и местоимений, ошибочные ударения в слове, неразличение видов глаголов, ошибки в беспредложном и предложном управлении, неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода. Реже встречается неправильное согласование существительных и глаголов [25,с.50].

Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок.

Особенно заметны затруднения в словоизменении при выполнении специальных заданий. Так, не всегда дети могут образовать множественное число существительных и глаголов от слов, данных в единственном числе, и наоборот.

Неумение пользоваться способами словообразования приводит к весьма ограниченной возможности варьировать слова. Сама задача преобразования слова нередко оказывается для детей малодоступной. Об этом свидетельствуют примеры подбора однокоренных слов.

Процесс преобразования слов затруднен и звуковыми смешениями, что проявляется в звуковом соскальзывании по причине недостаточности значений и морфологического состава слова. Нередко дети заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению [27,с.139].

Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. Но необходимо отметить, что на этой стадии уже возникает потребность в употреблении предлогов, поэтому дети часто предпринимают упорные поиски правильного применения того или другого из них.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения [19,с.243].

Звуковая сторона речи на описываемом уровне значительно сформирована. Дефекты произношения звуков позволяют обнаруживать закономерные затруднения в различении фонем, принадлежащих лишь к родственным группам. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет.

На данном уровне дети пользуются полной слоговой структурой слов. Лишь в качестве остаточного явления отмечаются перестановки звуков, слогов и слов. Правильно повторяя вслед за логопедом трех - четырехсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращений при стечении согласных в слове [4].

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

Таким образом, третий уровень общего недоразвития речи характеризуется следующими недостатками:

1) на фоне сравнительно развернутой речи наблюдаются неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов, почти не используются в речи более сложные предлоги;

2) наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка - ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются;

3) в активной речи дети используют преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные);

4) у большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом;

5) понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами [15,с.628-634].

1.3 Особенности пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Пространственное восприятие в старшем дошкольном возрасте превращается в особую познавательную деятельность, которая имеет свои, цели, задачи, средства и способы осуществления.

В исследованиях детей с общим недоразвитием речи в основном представлена только диагностика лингвистического уровня пространственных представлений ввиду более явного обозначения уровня их сформированности через речь ребенка.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина отмечают следующие признаки несформированности лингвистического уровня пространственных представлений дошкольников с общим недоразвитием речи:

У детей третьего речевого уровня – незнание названий многих частей предметов; дети плохо различают форму предметов: не могут найти овальные, квадратные, треугольные предметы; характерны также ошибки употребления предлогов: опускание, замена.

Кроме этого, исследования показывают, что при ориентировке на внешних объектах – у объектов, которые не имеют таких ярко выраженных пространственных характеристик как наличие противоположных сторон: спереди - сзади, верхняя и нижняя, боковые (правая и левая), выделение пространственных характеристик в объектах обычно затрудняет детей (например, в некоторых видах дидактических игрушек: пирамиды, башенки, кубы). Некоторые игрушки, изображающие птиц, животных, не соответствуют пространственной схеме тела человека. Это затрудняет вычленение ее ребенком при непосредственном восприятии или необходимости изображения их в рисунках [27,с.23].

В тоже время, В.А. Калягин приводит результаты исследований В.А. Ковшикова и Ю.А. Элькина., которые свидетельствуют о резком

расхождении между способностью выражать пространственные отношения в экспрессивной речи и способностью устанавливать их в предметно-практической деятельности у детей с ОНР. Неправильно обозначая в процессе планирования многие пространственные отношения, дети в то же время правильно создают эти отношения в предметно-практической деятельности. Например, приступая к выполнению задания «кубик за кубом», ребенок может неправильно назвать предлог, но правильно установить пространственные отношения между предметами [12,с.146]. Т.Б. Филичева в программе воспитания и обучения детей с ОНР подчеркивает важность систематического формирования словесных правильных, образцовых обозначений воспринимаемых пространственных отношений (т. е. систематическая речеслуховая тренировка правильного использования и восприятия речевых образцов: справа - слева, над - под, перед - за, и др., соответствующих данному пространственному соотношению предметов) [9,с.103].

В своих исследованиях Н.Я Семаго, М.М Семаго выявляли уровень сформированности пространственных представлений, понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов по следующим элементам :

1) знания детьми предлогов, обозначающих расположение объектов (реалистических и абстрактных изображений) в пространстве по вертикальной оси);

2) употребление и понимание предлогов (слов обозначающих взаиморасположение объектов) в пространстве по горизонтальной оси (здесь подразумевается возможность ребенка ориентироваться в горизонтальной плоскости, используя понятия ближе, дальше, перед, за, спереди от, сзади от, исключая право – левую ориентировку);

3) владение ребенком понятиями: лево, право, слева, справа, левее, правее и т. п. на материале конкретных и абстрактных изображений. Эти понятия нормативно должны быть сформированы к 7-ми летнему возрасту.

4) более сложные понятия, характеризующие пространственный анализ объектов при заданном направлении на конкретных и абстрактных изображениях, такие как: первый, последний, ближе всего к, дальше всего от, предпоследний, следующий за и т. п;

5) владение ребенком сложными пространственно-речевыми конструкциями оценивается при помощи заданий типа: «Покажи, где: перед ящиком бочонок, под бочонком ящик, в ящике бочонок» и т. п. Используется также для детей, начиная с 6-ти летнего возраста.

Исследование владения данными предлогами и понятиями проводится в логике формирования пространственных представлений и возможности анализа взаиморасположения объектов в онтогенезе [23,с.3].

И. Белицки считала, что у значительной части детей с общим недоразвитием речи пространственные понятия и представления либо не сформированы, либо не обобщены в той степени, которая позволяла бы детям самостоятельно пользоваться ими в различных видах бытовой и учебной деятельности. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности ориентировки в пространственных направлениях, затруднения в определении правого и левого, верха и низа. Отмечается неточность в определении формы, величины. Несформированность оптико-пространственных представлений проявляется в рисовании, при составлении целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизведения заданной формы. Проявляется задержка в дифференциации правой и левой частей тела. В норме различение правого и левого формируется к 6 годам. Достаточная сформированность пространственных представлений является необходимой предпосылкой различения и усвоения букв ребенком. Дети с общим недоразвитием речи показывают слабую ориентировку во времени: незнание, либо нетвердое знание основных временных единиц (времени года, месяцев, дней недели в их последовательности). Слабая ориентировка во времени имеет

следствием трудности усвоения грамматики (различение форм времени глагола, его совершенного и несовершенного вида) [23,с.18].

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня недостаточно сформировано пространственное восприятие, что выражается в неправильном употреблении пространственных предлогов, понятий «право-лево», трудности в восприятии окружающих предметов. Все это влечет за собой трудности в обучении и развитии других высших психических функций.

Вывод по первой главе

Восприятие играет важную роль в психическом развитии ребенка. Для него редко характерно восприятие отдельных свойств предметов и явлений.

Пространственное восприятие в психологии рассматривается, как образное отражение пространственных характеристик окружающего мира, восприятия особенностей предметов, их взаимного расположения, в котором особенно существенное участие принимают зрительный, двигательный, кожный и вестибулярный анализаторы.

В онтогенезе пространственное восприятие формируется поэтапно: от «пространственного видения» к пространственным ощущениям, пространственным представлениям, к собственно пространственному восприятию (отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства).

Уровень сформированности пространственных представлений, как важнейшее условие психического развития, определяет дальнейшее успешное обучение ребенка в школе, а также развитие его речи. У детей с третьим уровнем речевого развития также проявляется недостаточная сформированность пространственного восприятия.

Третий уровень общего недоразвития речи характеризуется следующими недостатками: неточным знанием и употреблением обиходных слов; недостаточной сформированностью грамматических форм языка; в активной речи использованием преимущественно простых предложений; недостаточным произношением звуков и нарушением структуры слова; незнанием отдельных слов и выражений, смешением смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердым овладением многих грамматических форм.

У детей с общим недоразвитием речи третьего уровня отмечается незнание названий многих частей предметов; недостаточное различение форм предметов: не могут найти овальные, квадратные, треугольные предметы; характерно также опускание предлогов в речи.

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня недостаточно сформировано пространственное восприятие, что выражается в неправильном употреблении пространственных предлогов, понятий «право-лево», трудностями в восприятии окружающих предметов. Все это влечет за собой трудности в обучении и развитии других высших психических функций.

Глава 2. Экспериментальная работа по развитию пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

2.1 Организация и содержание экспериментальной работы по исследованию пространственного восприятия

Важным при оказании логопедической помощи является точная диагностика и своевременная логопедическая работа над пространственным восприятием детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Пространственное восприятие – сложный психический процесс, который развивается в период дошкольного детства. В настоящее время существует большое количество различных методик исследования пространственного восприятия у детей.

Обследование пространственного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня представлено в работах А. Р. Лурии, А. В. Семенович, О. С. Поддъяковой, М. В. Чельшевой, Г. Хеда.

Исследование состояния пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста проводилось индивидуально. В процессе исследования учитывались возрастные и психофизиологические особенности данной категории детей. Обследование занимало не более 10-15 минут, чтобы ребенок не переутомился, так как переутомление может повлиять на результаты исследования. Проведению обследования предшествовало установление эмоционального контакта с ребенком и включение в его деятельность. Результаты обследования пространственного восприятия детей дополнялись наблюдениями за характером общения и вне процесса обследования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад №426 г. Челябинска. В нем принимали участие дети группы старшего дошкольного

возраста, от 5 до 6 лет в количестве 6 человек. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление особенностей развития пространственного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для обследования нами были выбраны нейропсихологические методики, авторами которых являются А. В. Семенович, О. С. Поддъякова, М. В. Чельшева, О. Б. Иншакова и психолого-педагогические методики, авторы - Г. Хед.

Программа обследования включает следующие направления:

I. Изучение пространственной ориентировки (Таблица 1):

- a) изучение ориентировки в «схеме собственного тела»;
- b) изучение ориентировки в «схеме тела» человека, стоящего напротив;
- c) изучение ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета “от себя”;

II. Изучение пространственных представлений (Таблица 2):

- a) изучение ориентировки на листе бумаги;
- b) изучение пространственного отношения между предметами;
- c) изучение зрительно-пространственного гнозиса;
- d) изучение понимания пространственных предлогов.

Таблица 1

Изучение пространственной ориентировки

Направление	Цель	Инструкция
Ориентировка в «схеме собственного тела»	Выявить уровень сформированности понимания и отражения в устной речи	«Закрой глаза и скажи, что у тебя находится над глазами, под/над носом, надо лбом, под зубами и т.п. А что у тебя находится сбоку от носа, сбоку от уха. Подними левую руку (начинать надо только с левой руки),

	пространственных представлений	покажи правый глаз, левую ногу». Если задание выполнено, то переходят к следующему, если нет — прекращают. Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой — за правое ухо, правой рукой — за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз.
Ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего напротив	Выявить уровень ориентирования в «схеме человека», стоящего напротив.	«Покажи мою левую руку. Скажи, какой рукой я держусь за правое ухо? Какой рукой я держусь за левое колено? Какая из моих рук сверху? Какая из моих ног сверху? Скажи, к какому плечу я повернула голову? Какую руку я подняла вверх? Какую руку я положила на плечо? То, что я буду делать правой рукой, ты точно также будешь делать своей правой рукой; то, что я буду делать левой рукой, ты точно также будешь делать своей левой рукой (экспериментатор тыльной стороной ладони правой руки касается подбородка снизу, затем).
Ориентировка в окружающем пространстве с системой отсчета «от себя»	Обследовать уровень сформированности ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета «от себя» (я и предмет)	Что стоит справа от тебя? Что стоит слева от тебя? А теперь повернись направо и скажи, что находится справа от тебя? Что находится выше тебя? Что находится ниже тебя?

Сформированность пространственной ориентировки является основой для развития пространственных представлений. Вследствие этого

также необходимо обследовать у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня пространственные представления.

Таблица 2

Изучение пространственных представлений

Направления	Цель исследования	Инструкция
Ориентировка на листе бумаги	Обследовать уровень сформированности ориентировки на листе бумаги	«Покажи, что нарисовано в левом верхнем углу, в правом нижнем углу, в правом верхнем углу. Скажи, в каком углу нарисована белка? Покажи след от левой ноги. Поставь над крестиком точку (ребенку дается лист бумаги, расчерченной на 9 квадратов, в центре стоит крестик). Нарисуй слева от крестика кружок. Нарисуй справа от точки треугольник. Под кружком проведи волнистую черту.»
Ориентировка в окружающем пространстве с системой отсчета «от другого» и «от объекта»	Выявить уровень сформированности пространственных представлений	Положи карандаш на тетрадь, справа от тетради, слева. Положи карандаш в пенал, под пенал. Положи пенал справа от карандаша, а тетрадь слева от карандаша.
Копирование рисунка (стол, куб)	Выявить степень сформированности проекционных представлений (целостность рисунка, расстояния между частями в пространстве и т.д.)	Посмотри, какой стол здесь нарисован. Нарисуй такой же.

<p>Копирование рисунка с поворотом на 180° (перешифровка)</p>	<p>Выявить способность ребенка к перешифровке рисунка и его ориентации в чужой плоскости листа.</p>	<p>Экспериментатор и испытуемый сидят друг напротив друга. Экспериментатор рисует обращенного к себе схематичного человечка.</p> <p>И.: Нарисуй себе такого же человечка, но так, чтобы ты видел свой рисунок, как я вижу свой.</p> <p>После того, как испытуемый выполнил первый этап задания, даётся И.: А теперь у своего я рисую руку. Где будет рука у твоего?</p>
<p>Понимание предлогов</p>	<p>Выявить уровень сформированности понимания и отражения в устной речи пространственных представлений</p>	<p>«Что ты видишь над деревом? Что ты видишь под деревом? Кто находится на дереве? Кто находится перед деревом? Кто находится за деревом? Кто смотрит из-за дерева? Кто двигается от дерева? Кто двигается к дереву? Кто вылезает из-под дерева? Что падает с дерева? Что за отверстие в дереве? Кто смотрит из дупла?»</p>

Эти задания используются в нейропсихологии и педагогике для обследования детей старшего дошкольного возраста. Инструкция и стимульный материал предложены авторами в альбоме.

Для анализа всех направлений использовались единые критерии оценивания.

Критерии оценивания:

3 балла – задание выполняется правильно и без трудностей;

2 балла – трудности в выполнении задания;

1 балл – неправильное выполнение задания;

0 баллов – отказ от выполнения задания/ невыполнение задания.

Также необходимо при анализе выполненных заданий учитывать понимание различных пространственных характеристик без самостоятельного называния (выполнение действий, показ картинок), самостоятельное употребление слов, отражающих пространственные характеристики, латентный период ответа, точность, автоматизированность, самостоятельность выполнения действий, использование помощи взрослого.

Таким образом, нами были определены методы и приемы обследования состояния пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, которые позволят определить состояние пространственного восприятия.

2.2 Состояние пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

На основании полученных результатов в ходе констатирующего эксперимента опишем состояние пространственного восприятия детей

старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, участвующих в обследовании.

Исследование проведено по следующим направлениям:

III. Изучение пространственной ориентировки:

- a) изучение ориентировки в «схеме собственного тела»;
- b) изучение ориентировки в «схеме тела» человека, стоящего напротив;
- c) изучение ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета «от себя»;

IV. Изучение пространственных представлений:

- a) изучение ориентировки на листе бумаги;
- b) изучение пространственного отношения между предметами;
- c) изучение зрительно-пространственного гнозиса;
- d) изучение понимания пространственных предлогов.

В исследовании участвовало 6 детей с логопедическим заключением: общее недоразвитие речи третьего уровня.

Анализ результатов исследования пространственной ориентировки представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Результаты обследования пространственной ориентировки

Дети	Ориентировка в «схеме собственного тела» («Пробы Хеда»)	Ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего напротив	Ориентировка с системой отсчета «от себя»	Итог по баллам
Саша Б.	1) 3 2) 2 3) 1	1	2	1 1
Юра Р.	1) 3 2) 1 3) 1	1	2	1 2
Леша Ш.	1) 3 2) 1 3) 1	3	3	1 6
Ярик П.	1) 3 2) 2 3) 1	1	3	1 6
Саша С.	1) 3 2) 3 3) 1	1	1	1 1
Илья Б.	1) 3 2) 1 3) 1	1	3	1 4

По данным таблицы 3 при проведении первой части «Пробы Хеда», которая была направлена на простую ориентировку, все дети выполнили задания без ошибок.

Во второй части пробы у 5 из 6 детей отмечались трудности в самостоятельном выполнении заданий. При задании «левой рукой показать правый глаз» дети постоянно меняли расположение руки. Причиной данных затруднений является недостаточная сформированность понятий «право-лево».

Во второй части обследования при ориентировке в «схеме тела» человека, стоящего напротив, 5 из 6 детей неправильно выполняли действия, ошибочно определяли стороны.

В ориентировке с системой отсчета «от себя» большинству исследуемых удавалось правильно выполнять задания, но с некоторыми затруднениями в определении правой и левой сторон, вследствие психических особенностей детей (невнимательности и неустойчивости внимания). Ошибок не наблюдалось при совершении действий по показу, т. е. пространственный праксис у испытуемых в норме. Основной трудностью при выполнении всех заданий было понимание слов, обозначающих пространственные направления. Это указывает на недостаточность лексики пространственного значения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Таким образом, анализируя результаты обследования, мы выявили недостаточную сформированность пространственного восприятия, что влечет за собой нарушение ориентировки на листе бумаги, проекционных представлений и понимания логико-грамматических структур. Вследствие этого, мы изучили данные направления и проанализировали результаты обследования пространственных представлений (Таблица 4).

Таблица 4

Результаты изучения пространственных представлений

Дети	Ориентировка на листе бумаги	Ориентировка с системой отсчета «от другого» и «от объекта»	Копирование рисунка	Копирование с поворотом на 180°	Понимание предлогов	Итог по баллам
Саша Б.	1	1	1	3	1	5
Юра Р.	1	3	1	3	1	5
Леша Ш.	2	3	1	2	2	5

Ярик П.	3	3	1	2	3	6
Саша С.	1	2	1	3	2	6
Илья Б.	2	3	1	3	2	6

При изучении ориентировки на листе бумаги исследуемым с трудностью удавалось определить расположенность той или иной картинки на листе бумаги, их ответы были неточными или в процессе дополнительных вопросов и помощи взрослого менялись. Данные трудности проявлялись вследствие непонимания инструкций, состоящих из пространственных понятий.

Ориентировка с системой отсчета «от другого» и «от объекта» детям удавалась легче, так, при обследовании показа действий только один испытуемый не справился с заданием, 5 детей сделали задания без ошибок, имея небольшие трудности в понимании различных пространственных характеристик.

При выполнении задания «Копирование рисунка» 5 из 6 детей неправильно рисовали пространственное расположение частей предмета. У каждого ребенка отмечался распад целостности рисунка, который проявлялся или в смене мест частей изображения, или изменения расстояния между частями объекта в пространстве, или соотношения их размеров вследствие недостаточной сформированности зрительного гнозиса предметов и пропорции изображения.

С пробой «Копирование с поворотом на 180°» справились все испытуемые. Лишь 2 из 6 детей имели в трудности в последней части задания, где ребенку давалось задание на копирование последовательности движений экспериментатора при изображении частей тела человека. Причиной этих затруднений является нарушение восприятия пространства, а именно недостаточная сформированность понятий «право-лево».

В задании «Понимание предлогов» детям предлагалось по картинке определить расположенность зверей относительно дерева, при этом 3

детей из 6-ти путали понятия «за деревом», «возле дерева» «на дереве», «под деревом», вследствие неправильного понимания использования пространственных предлогов.

Таким образом, обобщив результаты нашего исследования, что у 5 детей из 6 не сформировано пространственное восприятие.

В результате обследования мы выделили следующие его особенности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня:

- несформированность пространственного восприятия предметов, пропорции изображения;
- нарушения восприятия пространства, проявляющиеся в недостаточной сформированности понятий «право-лево».
- недостаточная сформированность ориентировки в «схеме собственного тела» и в «схеме тела» человека, стоящего напротив.
- нарушения понимания пространственных предлогов и проекционных изображений на листе бумаги (копирование, перешифровка).

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

2.3 Содержание экспериментальной работы по развитию пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях

Результаты экспериментального исследования особенностей развития пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня показали необходимость целенаправленной коррекционной помощи по его

развитию. В связи с этим была организована экспериментальная работа по развитию пространственного восприятия исследуемых детей.

Цель экспериментальной работы: с помощью специально подобранных методик способствовать развитию пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня на логопедических занятиях.

Задачи экспериментальной работы:

1. Разработать психолого-педагогические условия, направленные на развитие пространственного восприятия старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

2. Определить методы и приемы, которые будут использоваться на логопедическом занятии с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня по целенаправленному развитию пространственного восприятия.

В рамках решения первой задачи были определены следующие направления, которые могли бы благотворно повлиять на развитие пространственного восприятия детей:

- целенаправленная работа на логопедическом занятии, построенная на основе «Примерной адаптированной образовательной программы» под редакцией Л. В. Лопатиной.

- продуктивное взаимодействие с воспитателем группы: закрепление навыков воспитателем, полученных на логопедическом занятии детьми.

Для реализации второй задачи нами подобраны методы и приемы в виде игр и упражнений, представленные в Приложении, которые были систематизированы по следующим направлениям:

I. Развитие пространственной ориентировки:

- a) развитие ориентировки в «схеме собственного тела»;
- b) развитие ориентировки в «схеме тела» человека, стоящего напротив;
- c) развитие ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета “от себя”;

II. Развитие пространственных представлений:

- a) развитие ориентировки на листе бумаги;
- b) развитие пространственного отношения между предметами;
- c) развитие зрительно-пространственного гнозиса;
- d) развитие понимания пространственных предлогов.

Первое направление включает в себя следующие подуровни:

1. Обучение ориентировки в «схеме собственного тела». Дети испытывали сложности в выделении ведущей руки, дифференциации правой и левой стороны тела у себя. Вследствие этого подбирались методы и приемы в форме игр и упражнений, основной целью которых была актуализация процесса самовыделения организма из окружающей среды и развитие осознанного восприятия детьми собственного тела.

Для достижения поставленной цели решались такие задачи, как формирование умения ориентироваться в схеме собственного тела; формирование умения определять пространственные направления правое-левое, направо-налево, справа-слева в различных ситуациях, опираясь на схему собственного тела, расширение активного словарного запаса пространственной терминологии. Освоение ребенком «схемы собственного тела» должно подкрепляться различными маркерами, которые помогают ему убедиться, что существует верх и низ, (потолок, небо — пол, трава), перед — зад (пуговицы на рубашке — капюшон), правая и левая стороны (цветная тряпочка или часы на одной руке).

2. Развитие ориентировки в «схеме тела» человека, стоящего напротив.

При обследовании дети неправильно определяли стороны «право», «лево» у человека стоящего напротив. Отсюда была сформулирована цель данного направления - формирование представлений о схеме человека, стоящего напротив.

Вследствие этого необходимо формировать умения ориентироваться в «схеме тела» человека, стоящего напротив; продолжать формирование умения определять пространственные направления правое-левое, направо-налево, расширять словарный запас пространственной терминологии.

3. Развитие ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета «от себя».

Нами определена цель данного направления – это формирование представлений расположенности предметов в окружающем пространстве относительно самого себя. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: учить определять пространственное положение объектов относительно себя; учить ориентироваться по основным пространственным направлениям в пространстве; учить пользоваться пространственным словарем (предлогами, наречиями и другими частями речи, обобщенно отражающими знания о предметно-пространственном окружении).

Второе направление состоит из следующих разделов:

1. Развитие ориентировки на листе бумаги.

В процессе исследования у детей были выявлены затруднения в определении сторон листа, расположения картинок на листе бумаги. Таким образом, была поставлена цель, которая заключалась в формировании восприятия, воспроизведения и самостоятельного отражения пространственных характеристик плоскостных объектов. Сформулированы задачи, которые были направлены на обучение детей: ориентироваться на пустом листе бумаги (находить его стороны и углы);

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

2. Развитие ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета «от другого» и «от объекта». Дети имели трудности в правильном расположении одного объекта в зависимости от другого. Нами была определена цель: формирование ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета «от другого» и «от объекта». Основные задачи заключались в обучении детей правильному освоению расположения предметов относительно друг друга; расположению предметов в пространстве по отношению друг другу.

3. Развитие проекционных представлений ребенка и его ориентации в чужой плоскости листа.

Исследуемые испытывали сложности в воспроизведении целостности рисунка, расстояния между частями в пространстве и перешифровке деталей с чужой плоскости на свою. Целью представленных игровых приемов является развитие проекционных представлений ребенка и его ориентации в чужой плоскости листа.

Вследствие этого были определены следующие задачи: сформировать умение копировать рисунок с правильным расположением его частей и поворотом на 90 и 180°. На основе поставленных задач нами предлагаются игровые приемы и упражнения, направленные на развитие проекционных представлений ребенка и его ориентации в чужой плоскости листа.

4. Развитие понимания логико-грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения. В ходе исследования дети не могли правильно определить расположенность зверей на листе бумаги относительно дерева («на дереве», «за деревом» и т.д.), неправильно понимали предлоги, имеющие пространственные значения. Итак, целью

является формирование квазипространственных представлений. Исходя из цели, определены задачи данного направления: развивать понимание предлогов посредством сопоставления их с отработанными выше пространственными представлениями; постепенно через вербальное обозначение соответствующих пространственных представлений осуществлять переход к более сложным предложениям.

Итак, предложенные нами методы и приемы в виде игр и упражнений способствует развитию пространственного восприятия на логопедических занятиях, а именно ориентировке в собственном теле, в чужом пространстве, на листе бумаги, расположения предметов относительно собственного тела и друг друга, а также проектированию и перешифровке с зеркальной плоскости на свою, понимание пространственных предлогов.

Таким образом, развитие пространственного восприятия должно занимать особое место в системе коррекционных занятий, так как именно данная психическая функция «поставляет материал» познавательным процессам. От уровня развития восприятия зависит становление функций, внимания, речи, интеллекта.

Вывод по второй главе

Проанализировав результаты первичной диагностики, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием третьего уровня, мы выявили, что уровень развития пространственного восприятия является ниже возрастной нормы. Некоторые задания испытуемые выполняли с затруднениями, а именно задания на ориентировку в собственном теле, в чужом пространстве, на листе бумаги, расположения предметов относительно собственного тела и друг друга, также проектированию и перешифровке с зеркальной плоскости на свою, понимание пространственных предлогов.

На основе теоретического и практического опыта по проблеме развития пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием третьего уровня, а так же с опорой на результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о том, что подобранные нами методы и приемы в виде комплексов упражнений и игр подходят для практического применения по развитию пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Для развития пространственного восприятия детей были использованы игры и упражнения на: развитие пространственной ориентировки (развитие ориентировки в «схеме собственного тела»; развитие ориентировки в «схеме тела» человека, стоящего напротив; развитие ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета «от себя»); развитие пространственных представлений (развитие ориентировки на листе бумаги; развитие пространственного отношения между предметами; развитие зрительно-пространственного гнозиса; развитие понимания пространственных предлогов).

Методы и приемы, представленные в виде комплексов игр и упражнений, являются эффективным средством развития пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Они могут повсеместно использоваться на занятиях, в разных видах деятельности, в режимных моментах логопедом, воспитателем и родителями дома. При систематическом применении данных методов и приемов с детьми в большей мере повышается уровень развития пространственного восприятия.

Таким образом, посредством методов и приемов в виде комплексов игр и упражнений дети обучаются ориентировке в «схеме тела», в окружающем пространстве, на листе бумаги, а также пониманию пространственных предлогов. Логопедическая работа была ориентирована по двум направлениям: развитие пространственного восприятия и развитие пространственных представлений.

Заключение

В соответствии с задачами исследования в первой главе квалификационной работы был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития пространственного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Пространственное восприятие должно быть сформировано «от тела», начиная с внутриутробного развития, прежде чем построиться «от головы». Базовый фактор как система координат складывается поэтапно в ходе лежания, сидения, ползания и стояния ребенка, постепенно переходя в пространственные представления. Данная закономерность является основным условием полноценного развития ребенка и его ориентировки в пространстве.

По мнению таких исследователей, как А. Р. Лурия, Р. Е. Левина развитие всех видов восприятия взаимосвязано с развитием речи. Вследствие этого у детей с общим недоразвитием речи III уровня менее развито пространственное восприятие: дети не могут ориентироваться в собственном теле, в окружающем мире и т. д.

Экспериментальная работа, направленная на изучение особенностей развития пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием третьего уровня, представлена в констатирующем эксперименте, который был проведен на базе МБДОУ детский сад №426 г. Челябинска. В эксперименте приняло участие 6 детей в возрасте от 5 лет до 6 лет. Все дети ходили в одну возрастную группу.

Для обследования нами были выбраны нейропсихологические методики, авторами которых являются А. В. Семенович, О. С. Поддъякова, М. В. Челышева, и психолого-педагогические методики, авторы - Г. Хед.

В результате обследования пространственного восприятия мы выделили следующие особенности:

- несформированность пространственного восприятия предметов, пропорции изображения;
- нарушения восприятия пространства, проявляющиеся в недостаточной сформированности понятий «право-лево».
- недостаточная сформированность ориентировки в «схеме собственного тела» и в «схеме тела» человека, стоящего напротив.
- нарушения понимания пространственных предлогов и проекционных изображений на листе бумаги (копирование, перешифровка).

Так, можно сказать, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня нарушено пространственное восприятие, но в различной степени.

Вследствие этого мы выделили направления работы по развитию пространственного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в рамках логопедической работы.

Нами представлен практический материал, который включает в себя методы и приемы в виде комплексов упражнений по всем исследуемым направлениям работы, которые способствуют развитию пространственного восприятия, пространственной ориентировки, пространственных представлений.

Мы предполагаем, что использование нами подобранных комплексов упражнений будет способствовать эффективности развития пространственного восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Таким образом, цель нашей работы достигнута, задачи решены.

Список литературы:

1. Абдулин, О. А. Педагогика [Текст] / О. А. Абдулин. - М.: Просвещение, 1998. – 480 с.
2. Алексеева, Л.В. Специальная психология [Текст] / Л. В. Алексеева. - М. : Наука, 2000. – 243 с.
3. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. - М.: Просвещение, 1964. - 302 с.
4. Бабина, Г. В. Обследование слоговой структуры слова и предпосылок ее развития у младших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002, № 4. – с. 12-18.
5. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии [Текст]: учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель. — М. : Астрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
6. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. - М. : Просвещение, 1973. - 175 с.
7. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. — М. : АПН РСФСР, 1960. — 488 с.
8. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – 1008 с.
9. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. - М. : АПН РСФСР, 1961. - 470 с.
10. Гусев, А. Н. Общая психология. В 7 т. Т. 2. Ощущение и восприятие [Текст] / А. Н. Гусев. — М. : Академия, 2009. — 416 с.
11. Иншакова, О.Б. Пространственно-временные представления обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией Учебно-методическое пособие [Текст] / О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова. – М. : В. Секачев, 2006. — 80 с.

12. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова - М.: Академия, 2006. — 320 с.
13. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов [Текст] / Под ред. Р. И. Лалаевой. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 285 с.
14. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина // Специальная школа. - 1967, № 2 – с. 122.
15. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
16. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. - М. : Академия, 2004.- 384 с.
17. Марютина, Т. М. Введение в психофизиологию [Текст]: учебное пособие / Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев. – М. : Флинта, 2001. – 400 с.
18. Мусейибова, Т. А. Ориентировка в пространстве [Текст] / Т. А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. - 1988, № 8 - с. 17-23.
19. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов [Текст] / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1999. – 456 с.
20. Нуркова, В. В. Психология [Текст]: учеб. для вузов / В. В. Нуркова, Н.Б. Березанская. – М. : Высш. образование, 2005. – 464 с.
21. Психология детства [Текст] / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — 368 с.
22. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб : Питер, 2002. — 420 с.
23. Семаго, Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший

- школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. - М.: АЙРИС ПРЕСС, 2005. — 46 с.
24. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 232 с.
25. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев. - М. : Академия, 1997. – 240 с.
26. Филичева, Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников [Текст] / Т. Б. Филичева // Дети с проблемами в развитии. – 2004, № 1 - с. 6 .
27. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : АЙРИС ПРЕСС, 2008. - 224 с.
28. Штерн, В. Дифференциальная психология и ее методические основы [Текст]: учебное пособие / В. Штерн. – М. : Наука, 1998. – 335 с.
29. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: учеб. пособие [Текст] / Е. И. Щербакова. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 392 с.
30. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. - М. : Академия, 1956. – 384 с.

Приложение

Приложение 1

Комплекс №1

Обучение ориентировки в «схеме собственного тела»

Цель: актуализация процесса самовыделения организма из окружающей среды и развитие осознанного восприятия детьми собственного тела.

Задачи:

- сформировать умение ориентироваться в схеме собственного тела;
- сформировать умения определять пространственные направления правое-левое, направо-налево, справа-слева в различных ситуациях, опираясь на схему собственного тела;
- расширить активный словарный запас пространственной терминологии.

Упражнения:

1) Перед зеркалом ребёнок и взрослый, при необходимости с проговариванием, выполняют одни и те же действия: покажи, что у тебя "над головой", "под носом", "за ухом", "перед глазами", "на груди", "за спиной" и т.д.

2) Логопед поворачивается спиной к детям и выполняет движения руками: левая рука вверх, правая рука в правую сторону, правая рука за голову, левая рука на голову, левая рука на левое плечо. Дети копируют движения взрослого (по одному движению) и называют, свои действия.

3) Дети выполняют гимнастические упражнения под четверостишие, произносимое сначала педагогом, а затем и самими детьми:

«Правой ножкой топ, топ, топ,

Левой ножкой топ, топ, топ.

Левой ручкой хлоп, хлоп, хлоп (дети ударяют левой рукой о правую),

Правой ручкой хлоп, хлоп, хлоп» (дети ударяют правой рукой о левую).

4) Ребенок должен придумать серию движений по подобию первого упражнения и выполнить, оречевляя свои действия.

Комплекс № 2

Развитие ориентировки в «схеме тела» человека, стоящего напротив

Цель: формирование представлений о схеме человека, стоящего напротив. Задачи:

- сформировать умения ориентироваться в «схеме тела» человека, стоящего напротив;

- продолжать формирование умения определять пространственные направления правое-левое, направо-налево;

- расширять словарный запас пространственной терминологии.

Упражнения:

1) Ребенок располагает геометрические фигуры относительно сторон тела другого человека и говорит, что где лежит: круг впереди человека, квадрат позади, треугольник слева от человека, прямоугольник справа.

2) Двое испытуемых встают напротив друг друга. Один ребенок придумывает действия и просит ученика напротив сделать их и внимательно проверяет правильность выполнения. Например, подними вверх левую руку и т. д. После этого дети меняются ролями.

3) Два ученика стоят напротив друг друга. Один из них совершает какое-либо действие, а другой оречевляет его действия. Например: «Ты сейчас дотронулся левой рукой до правого уха». Затем это делает другой ребенок.

Комплекс № 3

Развитие ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета «от себя»

Цель: формирование представлений расположенности предметов в окружающем пространстве относительно самого себя.

Задачи:

- учить определять пространственное положение объектов относительно себя;
- учить ориентироваться по основным пространственным направлениям в пространстве;
- учить пользоваться пространственным словарем (предлогами, наречиями и другими частями речи, обобщенно отражающими знания о предметно-пространственном окружении).

Упражнения:

1) «Где находится?»: ребенок показывает правую руку и называет, что находится справа, а затем ему предлагают закрыть глаза, повернуться на одном месте несколько раз, предлагают открыть глаза, и опять просят показать правую руку, назвать то, что находится справа от него. Таким образом, проводится работа и с левой рукой.

2) «Что стоит внизу, наверху, (Кто стоит)».

3) «Скажи наоборот»: воспитатель называет пространственные ориентиры, а ребёнок, получивший знак (мяч, стрелка, фишка и т.п.), называет ориентир, противоположный по значению. Например: лево – право, верх – низ, и т.д.

4) «Магазин»: ребенок получает «покупку», точно назвав местоположение предмета относительно себя.

Комплекс № 4

Развитие ориентировки на листе бумаги

Цель: формирование восприятия, воспроизведения и самостоятельного отражения пространственных характеристик плоскостных объектов.

Задачи — учить детей:

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

Упражнения:

- 1) На демонстрационном полотне с прорезями для картинок расположить по инструкции соответствующие картинки слева и справа от елки.
- 2) Сидя за столом, определить его правый и левый край.
- 3) Положить кружок, справа от него — квадрат, слева от кружка — треугольник.
- 4) Нарисовать точку, справа от точки — крестик, над точкой — круг, под точкой — квадрат, справа от квадрата — треугольник, над крестиком поставить галочку.

Комплекс № 5

Развитие ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета «от другого» и «от объекта»

Цель: формирование ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета «от другого» и «от объекта».

Задачи:

- научить детей осваивать правильно расположение предметов относительно друг друга;
- располагать предметы в пространстве по отношению друг другу.

Упражнения:

1) «Что изменилось?»: логопед показывает образец расположения предметов друг другу, ребенок должен правильно обозначить (например, «кубик лежит слева от машины»). Затем логопед меняет положение одного предмета относительно другого и спрашивает: «Что изменилось?».

2) «Контролер»: ребенок (контролер) располагается перед другими участниками игры – пассажирами, у которых есть билеты красного и зеленого цвета. Сзади «контролера» с правой и левой стороны кладутся обручи, обозначающие автобусы. «Пассажиры» с красными билетами направляются «контролером» в левый автобус, а с зелеными в правый (возможна переигровка с игрушками – вместо участников игры используются игрушки, ребенок сам определяет куда необходимо поставить игрушку).

Комплекс № 6

Развитие проекционных представлений ребенка и его ориентации в чужой плоскости листа.

Цель: развитие проекционных представлений ребенка и его ориентации в чужой плоскости листа.

Задачи:

- сформировать умение копировать рисунок с правильным расположением его частей и поворотом на 90 и 180°.

Упражнения:

1) Копирование различных простых фигур (куб, стул).

2) Копирование сложных фигур и изображений: сначала фигура анализируется совместно - она разбивается на части, обсуждается удобная последовательность ее воспроизведения; далее ребенку предлагается самостоятельно проанализировать изображение и выработать стратегию копирования.

3) Копирование фигур с поворотом их на 90 и 180°. Поворот на 90° может быть обыгран следующим образом: «Нарисуй эту фигуру лежащей на левом (или правом) боку». На 180° — «Нарисуй эту фигуру «вверх ногами», но так/ чтобы все части фигуры остались на своих местах». Для проверки можно сравнить или наложить друг на друга образец и рисунок ребенка, если они выполнены с соблюдением масштаба, например, на бумаге в клетку.

Комплекс № 7

Развитие понимания логико-грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения.

Цель: формирование квазипространственных представлений.

Упражнения:

1) На столе стоит коробка с крышкой. Ребенку дается кружок из картона и предлагается положить кружок на коробку, в коробку, под коробку, за коробку, перед коробкой.

2) На столе стоит коробка с крышкой. Педагог раскладывает кружочки (в коробку, под коробку и т. д.) и просит ребенка взять кружочки по инструкции: Возьми кружок с коробки, возьми кружок из коробки, возьми кружок из-под коробки, достань кружок, который лежит в коробке, достань кружок, который лежит под коробкой, достань кружок из-за коробки и т. д.