



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

Колледж ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения очная

Работа рекомендована к защите
« 20 » мая 2025 г.
Заместитель директора по УР
Д. рас Распектаева Д.О.

Выполнила:
студентка группы ОФ-318-196-3-1
Галиева Ангелина Сергеевна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Платонова Анна Владимировна

Челябинск
2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ. 7	
1.1 Понятие «пространственные представления» в психолого- педагогической литературе	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи	15
1.3 Пространственные представления детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	19
Выводы по первой главе	25
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	27
2.1 Этапы, методы и методики диагностики развития пространственных представление детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	27
2.2 Коррекционно-развивающие упражнения на развитие пространственных представление детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	36
2.3 Результаты повторного исследования пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	38
Выводы по второй главе	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	45
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	48

ВВЕДЕНИЕ

Сформированность пространственных представлений определяет развитие дошкольника в целом и его готовность к школьному обучению, что считается одной из главных задач обучения и воспитания дошкольников, и что помогает развивать целостную гармоничную личность. От развития пространственных представлений зависит успешность овладения письмом, чтением и рисованием, об этом в своих исследованиях писали: А.А. Люблинская, Б.Г. Ананьев, Т.А. Мусейибова, Ф.Н. Шимякин, М.В. Вовчик-Блакитная и др.

Дети с тяжелыми нарушениями речи [ТНР], у которых пространственные представления не сформированы, не пользуются в своей речи предлогами, которые обозначают пространственные взаимоотношения людей и предметов. В будущем, когда ребенок овладевает навыками письма, эти трудности приводят к нарушению письменной речи, патологическую основу которой составляют недостаточность или запаздывание формирования «схемы тела» [И.А. Филатова].

Формирование пространственных представлений является необходимым элементом для развития речи детей, понимания логико-грамматических структур языка, что важно для подготовки детей к школьному обучению. Одним из необходимых условий гармоничного развития ребёнка является способность к ориентировке в пространстве.

Трудно назвать хотя бы одну деятельность человека, где бы умение ориентироваться в пространстве не играло существенной роли. Оперирование пространственными образами является тем фундаментальным умением, которое объединяет разные виды деятельности [игровой, трудовой, учебной]. Пронизывая все сферы взаимодействия ребёнка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации.

Проблема ориентации ребенка в пространстве достаточно многогранна. Она включает как представления о размерах, форме предметов, так и способность различать расположение предметов в пространстве, понимание различных пространственных отношений.

Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий [местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами]. В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно ориентирующегося

Проблема освоения окружающего пространства, ориентировки в нём приобретает особую актуальность применительно к детям старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

В качестве объекта исследования выступили пространственные представления детей старшего дошкольного возраста в Муниципальное бюджетное дошкольное учреждение «Детский сад №438» города Челябинск.

Цель исследования: теоретически обосновать, составить и практически реализовать коррекционно-воспитательную работу по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Объект: развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Предмет: организация коррекционно-воспитательной работы по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить проблему развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи;
2. Описать характеристику детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи;
3. Охарактеризовать пространственные представления детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи;
4. Подобрать диагностический инструментария для определения уровня пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи;
5. Разработать и апробировать занятия по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи;
6. Проанализировать результаты констатирующего и контрольного этапов исследования.

Гипотеза исследования: развитие пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи будет проходить эффективнее:

- индивидуальный и дифференцированный подход к детям с учетом уровня сформированности пространственных представлений;
- при применении специально разработанных коррекционных занятий.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретические [изучение и анализ педагогической и психологической литературы по исследуемой проблеме] и эмпирические [педагогический эксперимент [констатирующий, контрольный и формирующий этапы]].

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что это поможет углубить понимание особенностей когнитивного развития детей с тяжелыми нарушениями речи [ТНР], особенно касающихся формирования пространственных представлений.

Практическая значимость исследования заключается, в необходимости улучшения пространственных навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи способствует их лучшей социальной адаптации и самостоятельности в повседневной жизни.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 438» города Челябинск.

Структура данной работы включает в себя: введение, две главы, заключение, список литературы, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1 Понятие «пространственные представления» в психолого-педагогической литературе

Прежде рассматривать понятие «пространственные представления», рассмотрим, что подразумевается под понятием «пространство».

Ориентировка в пространстве совершенствуется в процессе всей жизни человека под влиянием обучения и накопления практического опыта. Пространственная ориентировка - это восприятие и отражение человеком различных признаков окружающих предметов посредством взаимосвязанной деятельности анализаторной системы [2]

Пространственные представления – необходимый элемент познания и всей практической деятельности человека. Хорошее развитие пространственных представлений является необходимой предпосылкой любой практической, изобразительно-художественной, спортивной и многих других видов деятельности.

Ориентировочная деятельность – совокупность действий субъекта, направленных на активную ориентировку в ситуации, ее обследование, планирование, контроль и регуляцию поведения. Представления пространственные – представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном или вращательном движении и пр. [27]

Пространственная ориентировка - это восприятие и отражение человеком различных признаков окружающих предметов посредством взаимосвязанной деятельности анализаторной системы [3].

По мнению Н.Е. Веракса пространственные представления – это деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов. Пространственные представления имеют большую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека [24].

Развитие пространственных представлений ребенка начинается с первых месяцев жизни и является важнейшим показателем его умственного и сенсомоторного развития. Восприятие пространства и ориентировка в нем осуществляется благодаря сложной функциональной системе, которая опирается на работу целого комплекса анализаторных систем с их пространственными различительными функциями, каждая из которых вносит свой вклад в построение активной перцептивной деятельности: Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, И.М. Сеченов и др.

Пространственные представления - это представления о пространственных свойствах и отношениях – величине, форме, удаленности, рельефе объектов, их взаиморасположении и перемещении относительно друг друга [3]

Пространственные представления -это представления о пространственных свойствах и отношениях – величине, форме, удаленности, рельефе объектов, их взаиморасположении и перемещении относительно друг друга [10].

Чувственное познание детьми окружающего пространства является предпосылкой для развития у них восприятия пространства и составляет основу ориентировки в окружающей действительности.

О.Л. Алексеев [1992] отмечает, что само познание среды является частью ориентировки: «... в понятие ориентировки включается не только выбор направления передвижения и взаимоориентация в пространстве, но

также исследование свойств как самого пространства, так и объектов, его наполняющих».

Таким образом, можно утверждать, что активная двигательная деятельность ребенка теснейшим образом связана с практическим освоением пространства и с формированием пространственных представлений.

Основные пространственные категории, овладение которыми необходимо для успешности ориентировки на местности: знание направлений пространства; определение местоположения в пространстве субъекта или какого-либо другого объекта, в котором зафиксирована точка отсчета; понимание перемещения с точкой отсчета «от себя»; оценка расстояния и расположения объектов и субъекта.

В своих исследованиях Т.А. Мусейибова пришла к выводу, что общий путь развития у детей процесса отражения пространства и ориентировки в нем таков: вначале - диффузное нерасчлененное восприятие пространства, на фоне которого выделяются лишь отдельные объекты вне пространственных отношений между ними; далее на основе представлений об основных пространственных направлениях оно начинает как бы дробиться по этим основным линиям - вертикальной, фронтальной и сагиттальной. Причем точки на этих линиях, выделяемые как расположенные впереди или сзади, справа или слева, постепенно отодвигаются от ребенка все дальше и дальше. С увеличением площади выделенных участков длину и ширину они постепенно смыкаются, формируя общее представление о местности, как едином непрерывном пространстве. Каждая точка на этой местности теперь точно локализуется и определяется как расположенная впереди, или впереди справа, или впереди слева.

Таким образом, проведенное исследование показало, что познание ребенком пространства и ориентировки в нем - процесс сложный и длительный, требующий специального педагогического руководства.

Психолого-педагогические исследования показывают, что пространственные различия возникают очень рано, однако являются более сложным процессом, чем различия качеств предмета.

В формировании пространственных представлений и способов ориентации в пространстве участвуют различные анализаторы [кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой, обонятельный]. Но у маленьких детей особая роль принадлежит кинестетическому и зрительному анализаторам.

Ориентация в пространстве представляет собой процесс определения человеком своего местоположения при помощи, какой - либо системы отсчета [25].

Ориентация в пространстве представляет собой процесс определения человеком своего местоположения при помощи, какой – либо системы отсчета.

Рассматривая особенности развития пространственной ориентировки у дошкольников, исследователи выделили ее виды: ориентировка «на себе»; ориентировка «от себя»; ориентировка между предметами; ориентировка на листе бумаги; ориентировка в пространстве.

Особое внимание уделяется умению детей различать правую и левую стороны «на себе». Для обучения ориентировке в окружающем пространстве с точкой отсчета «от себя» формируется у детей навыки использования зрения в ориентировке, развивает умение выделять различные ориентиры [световые, цветовые, звуковые, осязательные].

И.М.Сеченов указывал на особую роль в процессе восприятия пространства двигательных и зрительных ощущений, писал, что при рассматривании предмета «мы бываем вынуждены поворачивать в его сторону глаза и голову», вследствие чего «к зрительному чувствованию присоединяется мышечная реакция». Прослеживая формирование восприятия пространства в процессе развития ребёнка, И.М.Сеченов обращал внимание на большую роль в этом двигательной активности

ребёнка, возможности перемещаться в пространстве и действовать с различно расположенными предметами.

Передвижение не дает ребенку возможности отделить расстояние и местоположение предмета. Чтобы вычленить само пространство как одну из основных категорий объективной реальности, как определенные объективно существующие отношения между вещами, необходимо сделать именно пространство объектом познания. Это достигается тогда, когда ребенок воспринимает специальные слова-сигналы различных пространственных признаков и отношений. Развивая далее это положение, следует подчеркнуть необходимость перехода от представления к понятию пространства для отражения его в разных видах и формах независимо от конкретной ситуации [19].

Движения ребенка с самого момента его рождения развиваются при ведущей роли зрения. Накопление ребенком зрительного опыта играет большую роль при освоении им пространства и различении объектов в нем. Взаимодействие зрения, слуха и осязания в формировании сенсорной системы ребенка обеспечивает развитие его предметной деятельности, которая, в свою очередь, является основой развития активного осязания ребенка.

Необходимо остановиться на изучении пространственных представлений у детей в дошкольном возрасте, так как формирование этих представлений входит в содержание различных видов детской деятельности: игру, труд, занятия, бытовую ориентировку. В работе с детьми посредством практического действия и его словесной интерпретации установить наличие представлений о местоположении предметов и умение детей устанавливать пространственные взаимосвязи между предметами по отношению друг к другу и плоскости.

Передвижение не дает ребенку возможности отделить расстояние и местоположение предмета. Чтобы вычленить само пространство как одну из основных категорий объективной реальности, как определенные

объективно существующие отношения между вещами, необходимо сделать именно пространство объектом познания. Это достигается тогда, когда ребенок воспринимает специальные слова-сигналы различных пространственных признаков и отношений. Развивая далее это положение, следует подчеркнуть необходимость перехода от представления к понятию пространства для отражения его в разных видах и формах независимо от конкретной ситуации [4]

Из этого становится ясно, что только на уровне словесных обозначений пространственных отношений, в основе которых лежит непосредственный чувственный опыт ребенка, возможно, говорить об осознанном овладении детьми пространством. Только при точном использовании ребенком таких обозначений, как: далеко-близко, слева-справа и т.д. можно утверждать, что ребенок относительно адекватно отражает окружающее пространство. Справедливо подчеркивается, что сочетание выполняемого ребенком действия с речевым обозначением пространственных отношений является обязательным условием успешности формирования у детей навыков ориентировки в пространстве. Указывается также на большое значение осознанности ребенком своих действий.

Исследователи показывают, что овладение детьми пространственной ориентировкой идет от практической дифференцировки различных направлений пространства к словесной интерпретации, к появлению обобщенных представлений о пространстве.

Вместе с тем, дошкольники испытывают трудности при словесном обозначении пространственных отношений.

Поэтому на первых этапах обучения детей умениям ориентироваться в пространстве следует побуждать их к самостоятельному обозначению различных пространственных признаков и отношений соответствующими терминами. Важно, чтобы дети оперировали ими осмысленно и самостоятельно. Это ускоряет процесс

освоения детьми пространства. В то же время, умение детей обозначать в речи пространственные отношения дает им возможность переносить их в практику и использовать в различных видах деятельности.

С развитием речи становится возможным переход ребенка от освоения «пространства-пути» к освоению более сложного «пространства-карты» [Ф. Н. Шемякин].

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет говорить о том, что дошкольный возраст является периодом освоения предметно-практического ориентирования и словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям.

Неоспорима взаимосвязь и взаимообусловленность умения ориентироваться в пространстве и умственного развития ребенка. Процесс формирования пространственных представлений у дошкольников неразрывно связан со всем ходом их умственного развития.

Сформированные адекватные представления о пространстве и умение ориентироваться в нем способствует более осмысленному восприятию детьми окружающего мира, а это, в свою очередь, оказывает положительное влияние на овладение ими различными знаниями.

Необходимость воспитания навыков ориентировки в пространстве с раннего возраста отмечали многие исследователи [Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, А. Я. Колодная, А. М. Леушина, А. А. Люблинская, Т. А. Мусейибова и др.].

Авторы показывают, что в процессе специально направленного обучения, при систематической повторяемости навыков ориентировки в различных видах деятельности детей развитие ориентировки в пространстве осуществляется успешно.

Таким образом, познание ребенком пространства и ориентировки в нем - процесс, сложный, требующий специального педагогического руководства, который не завершается к концу дошкольного возраста, а продолжает совершенствоваться в условиях школьного обучения.

Большое значение для формирования механизма второй сигнальной регуляции пространственного различения имеет словарная работа и восприятие культуры речи на различных занятиях [по математике, по развитию речи, изобразительной деятельности, физкультуры], так и в играх детей и в их повседневной жизни.

В общепедагогической и общепсихологической литературе достаточно широко представлены исследования по различным вопросам и направлениям проблемы пространственных восприятий, представлений, практической ориентировки и путей их формирования у детей дошкольного возраста.

В содержание работы по развитию у детей ориентировки в окружающем пространстве включаются следующие задачи:

1. Ориентировка «на себе». Освоение «схемы собственного тела».
2. Ориентировка «на внешних объектах». Выделение различных сторон предметов: передней [впереди], тыльной [сзади], верхней, нижней, боковых [правой и левой].
3. Освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям [вверх-вниз, вперед-назад, направо - налево].
4. Определение расположения предметов в пространстве «от себя», т.е. когда исходная точка отсчета фиксируется в самом субъекте. Например: впереди меня или передо мной – дверь, позади – шкаф, справа – окно и т.п.
5. Определение собственного положения в пространстве [«точки стояния»] относительно различных объектов, т.е. когда точка отсчета фиксируется в другом человеке или каком-либо предмете: я стою впереди или перед Колей, за стулом, напротив двери и т.п.
6. Определение пространственной размещенности предметов относительно друг друга. Например: направо от шкафа – дверь, а слева от него – стол, а табуретка – под столом и т.д.
7. Определение пространственного расположения объектов при

ориентировке на плоскости, т.е. в двухмерном пространстве. Определение их размещенности относительно друг друга и по отношению к плоскости, по которой они размещаются.

Таким образом, ориентировка в пространстве занимает значительное место в математической подготовке детей дошкольного возраста. Вопросами формирования у детей представлений о пространстве занимались многие педагоги-исследователи.

Изучив их опыт, мы можем методически правильно обучать детей ориентировке в пространстве, пространственным представлениям.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи

Левина Р.Е. с сотрудниками ее лаборатории разработала периодизацию проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Ею и другими учеными выделены три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного возраста с ОНР. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фонда.

Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной. Активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий, причем они используются в самых разных значениях. Дети широко

пользуются жестами, мимикой. В речи отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Речь ребенка понятна лишь в конкретной ситуации.

Описывая второй уровень речевого развития, Левина Р.Е. указывает на возросшую речевую активность детей. У них появляется фразовая речь. На этом уровне фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь более разнообразный. В спонтанной речи детей отмечаются уже различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные с семьей, знакомыми явлениями окружающего мира, но не знают многих слов, обозначающих животных и их детенышей, части тела, одежду, мебель, профессии и т.д. Характерным остается резко выраженный аграмматизм. Понимание обращенной речи остается неполным, так как многие грамматические формы различаются детьми недостаточно.

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов, 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 – к, в, из-под, из-за, между, через, над и т.д. – в согласовании различных частей речи, построении предложений.

Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме: они не различают на слух и в произношении близкие звуки, искажают звуковую структуру и звуконаполняемость слов. Связные речевые высказывания детей отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, в

нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные отношения. Многие дети имеют нарушения артикуляционного аппарата: изменения мышечного тонуса в речевой мускулатуре, затруднения в тонких артикуляционных дифференцировках, ограниченная возможность произвольных движений, мелкой моторики пальцев рук.

Большинство исследователей общего недоразвития речи у детей признают, что в силу сохранности интеллекта их трудности в выполнении когнитивных операций вторичны по отношению к недоразвитию устной речи (Белогруд Л.А., Бурова В.С., Жукова В.С., Левина Р.Е., Мастюкова Е.М., Синякова Т.Н., Траугот Н.Н., Хватцев М.Е., Усанова О.Н., Хватцев М.Е., Хватцев М.Е. и др.) В целом для детей характерны сохранность познавательного интереса, достаточная развитость предметно-практической и трудовой деятельности и вместе с тем отмечается своеобразие отдельных сторон мышления: несформированность некоторых понятий, замедленность мыслительных процессов, снижение самоорганизации (Голубева Л.Н., Зеeman М., Ковшиков В.А., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Элькин Ю.А. и др.). Поэтому Собонович Е.Ф. отмечает необходимость учета сопутствующих расстройств неречевых процессов.

Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии отчасти наглядно-образного и в полной мере словесно-логического мышления. Без специального обучения дети с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

В развитии детей дошкольного возраста особый интерес представляет изучение памяти, поскольку при коррекционном обучении задействованы разные ее модальности: слуховая, зрительная, моторная и другие. Опора на все виды сенсорного восприятия и памяти дает возможность повысить успешность и эффективность логопедической помощи. Логопед использует все виды памяти, в одном случае как основу речи, в другом как

вспомогательное средство, позволяющее интенсифицировать обучение правильным речевым навыкам. Развиваясь сама, память является и необходимой основой психического, в том числе речевого развития (Выготский Л.С., Блонский П.П.).

Перечисленные особенности ведут к неумению вовремя включаться в учебно-игровую деятельность или переключаться с одного объекта или вида деятельности на другой. Дети также отличаются низкой работоспособностью, быстрой утомляемостью и повышенной истощаемостью, что ведет к появлению разного рода ошибок при выполнении заданий.

Развитие детского воображения также весьма способствует усвоению речи, а задержка речевого развития приводит к отставанию в развитии мышления и воображения (Лурия А.Р.). Воображение у детей с общим недоразвитием речи исследовал Глухов В.П. при помощи рисуночных проб как показателя творческих способностей. Он установил, что их продуктивность более низкая по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Дети с ОНР чаще прибегают к копированию образцов и предметов ближайшего окружения, повторяют собственные рисунки или отклоняются от задания.

Дети с общим недоразвитием речи отличаются от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, они нарушают последовательность этапов действия, опускают его составные части. Например, им плохо удаются: перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. У детей отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики, обнаруживаются замедленность, застревание в одной позе.

Особенности поведения детей с общим недоразвитием речи обычно связаны, как и у нормально развивающихся сверстников, с условиями их

жизни в семье и детском саду. Однако при наличии неврологической симптоматики (неврастения, минимальная мозговая дисфункция, астено-невротический или гиперкинетический синдром и пр.) поведение детей внешне ухудшается. У некоторых детей отмечаются повышенная нервозность, суетливость, двигательное беспокойство, возможны агрессивность и повышенная конфликтность. У других детей отмечаются проявления тревожности, фобические расстройства, негибкость, пониженный фон настроения и недостаточная экспрессивность. Дети могут быть неуверенны в себе, малоинициативны, недостаточно общительны в силу несформированности коммуникативно-речевых навыков. Личностная реакция на степень выраженности речевого дефекта, как правило, у дошкольников не выявляется.

1.3 Пространственные представления детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Анализ подходов к формированию пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи свидетельствует о необходимости создания особых образовательных условий. Коррекционно-воспитательная работа по формированию пространственных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи является одним из аспектов профилактики специфических проявлений дислексии, дисграфии, дискалькулии и дизорфографии в школьном возрасте [А. Гермаковска, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. В. Пршщепова, Л. С. Цветкова, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и др.].

В структуре пространственных представлений можно выделить четыре основных уровня:

1. 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

со взрослым. С.О.Умрихин считает, что пространственные представления, прежде чем простроится «от головы», должны быть сформированы «от тела». Так как первые метрические и топологические образы возникают вследствие касания матери к ребенку, ее близости или удаленности, расписания кормления и купания, ребенок начинает понимать, что означает «быстрее», «вверху» И «быстро», «рядом» только после того, как это поймет его тело. Пока он не упрочит свои ощущения, положение своего тела в кроватке утром и вечером, дома и на улице, он не отрефлексирует себя сегодняшнего по отношению к внешнему пространству [15].

2. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела [по отношению к собственному телу]. Это представления о нахождении того или иного предмета, о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны», о дальности нахождения предмета]; представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Развитие пространственных представлений этого блока в дошкольном детстве подчиняется одному из главных законов развития - закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем - о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Складываются представления о правом и левом: ребенок под руководством взрослого выделяет и правильно называет свою правую руку. На определенной стадии развития в результате неоднократных действий правой рукой в коре головного мозга вырабатываются условные зрительно-двигательные связи, которые способствуют выделению правой руки как ведущей.

Различение левой руки у ребенка в этот период осуществляется только через правую руку. Используя длительные ощущения своих рук,

ребенок начинает различать правые и левые части тела. Другие направления пространства ребенок тоже относит только к себе. Умение различать правую и левую стороны предмета, находящегося непосредственно перед ребенком, развивается у детей позже. Наиболее трудным является определение правой и левой сторон у человека, сидящего напротив, так как ребенку нужно мысленно представить себя в другом пространственном положении. Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом. В норме все эти представления формируются уже к трем годам. Поскольку логопедическое заключение «общее недоразвитие речи» в этом возрасте еще не ставится, так как не закончилось формирование фонетико - фонематической и лексико - грамматической сторон речи, то в литературе нет указаний на отличие в формировании данных представлений у детей с нарушениями речи.

3.Вербализация пространственных представлений. Проявление пространственных представлений на этом уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе [закон основной оси]. Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу [в, над, под, за, перед и т.п.] появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко и т.п. Уровень этот является сложным, формируется гораздо позднее непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка. Понимание пространственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития.

4.Лингвистические представления или квазипространственные представления, куда относятся грамматические конструкции, смысл которых определяется окончаниями слов, способами их расстановки, предлогами и т. д. 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. Понимание пространственно-временных и причинно- следственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития.

В норме все речевые определения пространственных отношений должны быть сформированы к 6-7 годам. Однако у детей с нарушениями речи эти определения либо не появляются вообще, либо заменяются на более простые «там», «тут» и сопровождаются жестами [16].

У старших дошкольников с нарушениями речи особенность усвоения ими речевых норм обозначения пространственных отношений заключается в том, что ограниченность речевого общения, отставание в развитии познавательной деятельности не позволяют детям самостоятельно овладеть более сложными предлогами [из-под, из-за, между, над]. Отсюда появляются ошибки на замену и смешение предлогов, такие как: «Мячик выкатился из шкафа», «Лампа висит на столе», «Игрушка лежит над стулом». В простых сочетаниях дети обычно правильно согласуют прилагательные с существительными, но при усложненных заданиях типа: «Мальчик рисует красной ручкой и синим карандашом» нередко появляются ошибки.

«Мальчик рисует красной ручкой и синей карандашей». Подобные ошибки обусловлены недостаточной дифференциацией форм слова. Уровень автоматизированности речевых навыков у таких дошкольников ниже, чем у их сверстников с нормально развивающейся речью. Так, при составлении рассказов по картинке при объяснении пространственного расположения героев и предметов, им требуются словесные и изобразительные подсказки. При рассказе появляются длительные паузы между синтагмами или короткими фразами. Уровень самостоятельности при свободных высказываниях недостаточен, такие дети периодически

нуждаются в смысловых опорах, помощи взрослого, нередко их рассказы носят фрагментарный характер [17].

Таким образом, пространственные представления - одна из сложных форм представлений, формирующихся у детей дошкольного возраста в процессе познавательного развития в несколько раз медленнее по сравнению с другими условными рефлексам. Перечисленные уровни пространственно- временных представлений формируются в онтогенезе постепенно, надстраиваясь один над другим. Каждый последующий уровень включает в себя предыдущие, создавая в ходе развития целостный ансамбль зрелой психики. Его становление подчиняется всем базисным закономерностям процесса развития, отраженным в нейробиологических, психологических парадигмах. Если в силу каких-либо причин ребенок не прошел все уровни развития пространственных представлений, то у него будут обязательно трудности овладения письмом, чтением, счетом и т. д.

Для исследования сформированности пространственных представлений, понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов, исследователи предлагают использовать методику, содержащую следующие элементы:

- выявление знания детьми предлогов, которые обозначают расположение объектов [реалистических и абстрактных изображений в пространстве по вертикальной оси]; при этом оценке подлежат правильное владение ребенком предлогами и понятиями: выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между;
- изучение употребления и понимания 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];
- анализ владения ребенком понятиями: лево, право, слева, справа, левее,

правее и т. п. на материале конкретных и абстрактных изображений; эти понятия у детей в норме должны быть сформированы к семилетнему возрасту;

- исследуется владение детьми более сложными понятиями, которые характеризуют 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.;

- выявление владения 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 шестилетнего возраста. На основе этой и других методик должна выстраиваться последующая работа по преодолению отставания формирования у детей с речевыми нарушениями пространственных представлений. Коррекционные обучающие программы, предлагаемые различными авторами построены с учетом поэтапности формирования пространственных представлений [от уровня собственного тела к квазипространственному уровню], направлены на развитие познавательной активности ребенка в ведущей деятельности, на вербализацию, словесное обозначение всей деятельности ребенка, увеличение пассивного и активного словаря, развитие двигательной активности и мелкой моторики рук, развитие и анализ зрительного восприятия и т. д. Данные исследований показывают, что дети с нарушениями речи в условиях как можно более ранней диагностики, целенаправленной, специализированной, с учетом специфики речевого недоразвития, систематической коррекционной работы осваивают все уровни пространственной ориентировки, необходимой для успешного усвоения в дальнейшем школьной программы.

Выводы по первой главе

Пространственные представления – представления, в которых находят отражение пространственные отношения предметов [величина, форма, месторасположение, движение]. Пространственное восприятие, умение ориентироваться в пространстве, сформированность пространственно – временных и квазипространственных представлений является основой для развития пространственных представлений.

Сформированность пространственных представлений является важным компонентом в активизации речевой деятельности детей, в развитии понимания логико – грамматических структур языка, что очень важно для подготовки детей к обучению в школе.

Дети, у которых не сформированы пространственные представления, не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей. В дальнейшем, при овладении навыками письма перечисленные трудности приводят к нарушению письменной речи, патологическую основу которой составляют недостаточность или запаздывание формирования «схемы тела».

У детей с тяжелым нарушением речи наблюдаются трудности в ориентировке в пространстве, трудности при определении низа и верха, правого и левого. Отмечаются трудности при определении формы и величины.

Дети с тяжелым нарушением 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].

Так же нами были изучены и проанализированы работы таких авторов, как И.А. Мусейбовой, Н.Я. Семаго, Н.П. Рудаковой, Б.Г. Ананьев, А.М. Люблинская, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.Л. Малиованова и др.

Анализ литературных данных дает основание утверждать, что, несмотря на интерес к проблеме, на наличие многообразия научных исследований и методических разработок, так или иначе затрагивающих эту проблему, до настоящего времени не сложилось целостного видения проблемы формирования пространственных представлений у дошкольников с речевыми нарушениями.

Учитывая это, возникает потребность в создании модели формирования пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями, исходя из их индивидуально-типологических особенностей и адаптационных возможностей.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1 Этапы, методы и методики диагностики развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

С целью изучения особенностей пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи нами были проведены констатирующий эксперимент на базе [МБДОУ ДС № 438 г. Челябинск]. В исследовании приняли участие 9 детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, по заключению ПМПК

Экспериментальное исследование проходило в три этапа.

На констатирующем этапе нами были подобраны методики исследования пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи;

На формирующем этапе проводилась коррекционно-воспитательная работа, направленная на развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи;

Контрольный этап - проведен сравнительный анализ повторного исследования и описаны полученные данные.

Все задания предлагались испытуемым индивидуально, в знакомом им помещении. В протоколах фиксировались: контакт ребёнка с взрослым, принятие и выполнение задания, результат, речевой отчет и поведение ребёнка.

Предметом изучения было:

-умение детей ориентироваться в схеме собственного тела;

-определить направление [от себя]: справа, слева, вверху, внизу, впереди, позади;

-установить пространственные отношения между предметами, а именно: над, под, внутри, перед, за, справа, слева;

-умение ориентироваться на листе бумаги.

Методика 1. «Изучение особенностей пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста» автор Зайцевой Е. И. состоит из четырех серий заданий, каждая из которых преследовала свою цель.

Задания 1 серии:

Цель: выявление умения ориентироваться в схеме собственного тела.

Ход исследования: по словесной инструкции ребёнок должен был показать правые и левые части тела: руку, ногу, глаза, уши, стороны тела.

Ход исследования: экспериментатор указывал на ребёнке те же части тела и задавал вопросы: «Какая это рука.....нога и т.д.?»

Оценивание:

0-1баллов – низкий уровень

2-3 балла – средний уровень

4-5 баллов – высокий уровень

Полученные данные по заданию, указаны в таблице 1.

Таблица 1– Ориентировка в схеме собственного тела

Дети	Уровень	Баллы
1	2	3
1	Низкий	1
2	Низкий	1
3	Средний	2
4	Средний	2
5	Низкий	1
6	Низкий	1
7	Средний	3
8	Высокий	4
9	Средний	2
10	Низкий	1

Из полученных нами данных, видно, что 50% [5 детей] имеют низкий уровень ориентировки в схеме собственного тела – не справились с заданием, 40% [4 детей] имеют средний уровень ориентировки в схеме

собственного тела – справляются с заданием, но допускают ошибки, 10% [1 ребенок] имеют высокий уровень – справляются с заданием без ошибок речи.

Результаты исследования уровня ориентировки в схеме собственного тела детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи представлены на рисунке 1.

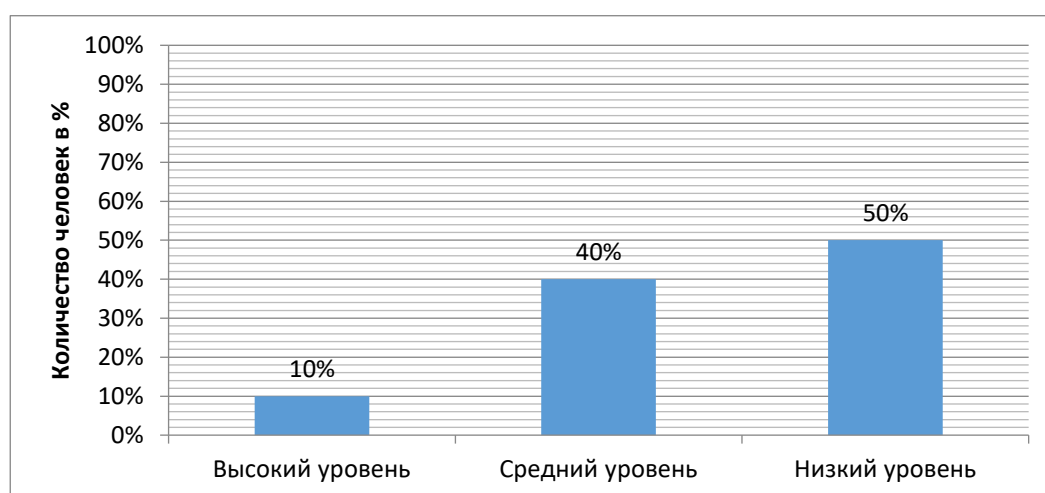


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня ориентировки в схеме собственного тела детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями

Задания 2 серии:

Задание 1.

Цель: выявление способности ориентироваться в направлениях пространства [слева, справа, вверху, внизу, впереди, позади] с точкой отсчёта «от себя».

Ход исследования: по словесной инструкции ребёнок должен был назвать, что находится: справа [слева] от него.

Задание 2.

Ход исследования: по словесной инструкции ребёнок должен был назвать, что находится: впереди [позади] него.

Задание 3.

Ход исследования: по словесной инструкции ребёнок должен был назвать, что находится: вверху [внизу] комнаты.

Оценивание:

0-1 баллов – низкий уровень

2-3 балла – средний уровень

4-5 баллов – высокий уровень

Полученные данные по заданию, указаны в таблице 2.

Таблица 2– Ориентировка в направлениях пространства с точкой отсчёта «от себя»

Дети	Уровень	Баллы
1	2	3
1	Средний	3
2	Низкий	1
3	Средний	2
4	Низкий	1
5	Низкий	1
6	Высокий	4
7	Высокий	5
8	Низкий	1
9	Средний	2
10	Низкий	1

Из полученных нами данных, видно, что 50% [5 детей] имеют низкий уровень ориентировки в направлениях пространства – не справились с заданием, 30% [3 детей] имеют средний уровень ориентировки в направлениях пространства – справляются с заданием, но допускают ошибки, 20% [2 детей] имеют высокий уровень – справляются с заданием без ошибок.

Результаты исследования уровня ориентировки в направлениях пространства с точкой отсчёта «от себя» детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи представлены на рисунке 2.

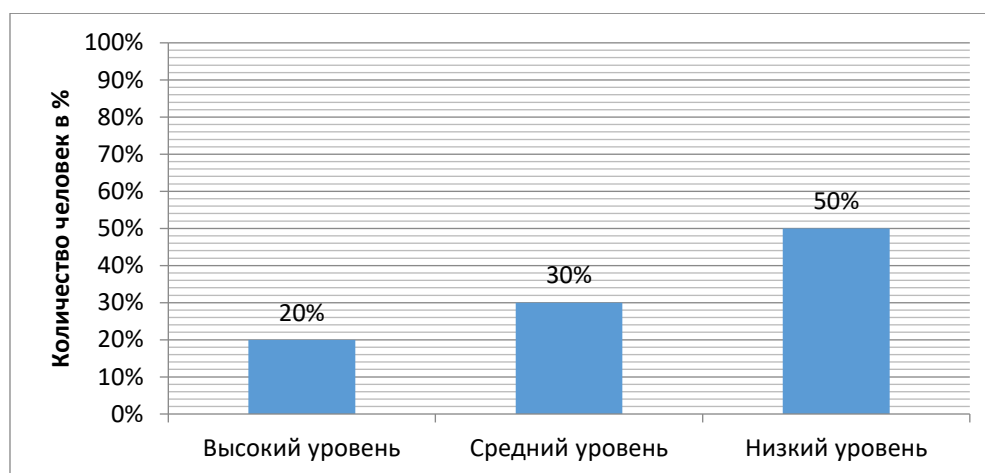


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня ориентировки в направлениях пространства с точкой отсчёта «от себя» детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями.

Задания 3 серии:

Задание 1.

Цель: выявление умения определять

пространственное расположение предметов и отношения между ними, понимать и использовать в своей речи предлоги и наречия, отражающие эти отношения: вверху, внизу, выше, ниже, справа, слева, на, под, за и т.д.

Ход исследования: использовалась витрина игрушечного магазина, состоящая из 5 полок доступной для ребенка высоты, а также игрушечные овощи: картошка и лук. Ребёнку предлагали положить картошку на верх, а лук - вниз, затем наоборот. После этого экспериментатор снимал овощи с полок и теперь уже сам менял их положение. Ребёнка просили указать, что где лежит.

Задание 2.

Ход исследования: экспериментатор предлагал детям расставить игрушки [пирамидку, куклу, зайчика] на полках выше и ниже по отношению друг к другу, например: «Поставь пирамидку выше всех», «Поставь куклу ниже пирамидки, а зайчика ниже всех»; затем он сам расставлял игрушки и от детей требовался речевой отчёт об их положение на полках.

Задание 3.

Ход исследования: посадив ребенка за стол, экспериментатор создавал игровую ситуацию с куклой. «Это новая комната Кати и она не знает, что куда поставить. Давай ей поможем. Ты будешь ей помогать?». Рядом с ним ставится мебель и игрушки.

А] задание заключалось в следующем – испытуемый действовал по инструкции:

- поставь стол в середине комнаты
- поставь шкаф справа от стола
- поставь кровать слева от стола
- поставь стул около стола
- посади кошку под кровать
- посади собачку под стол
- поставь тарелку на стол
- поставь вазу в шкаф

Б] затем манипуляции совершал экспериментатор в той же последовательности, что и ребенок ранее. Ребенок должен был словесно определить пространственное расположение предметов, отвечая на вопросы:

- где стоит стол?
- где стоит шкаф?
- куда мы поставили кровать?
- где находится стул?
- куда мы посадили кошку?
- где спрятали собачку?
- где лежит тарелка?
- где стоит ваза?

При затруднениях в ответе, или когда ответ ребенка не содержит пространственную информацию, задавался наводящий вопрос для того, чтобы получить ответ в нужном нам направлении и выяснить. Имеется ли в словаре ребенка данное пространственное выражение. Например: «Где у

тебя правая рука?..а где стоит шкаф?», «А как можно еще сказать, где стоит стул?»»

Оценивание:

0-1 баллов – низкий уровень

2-3 балла – средний уровень

4-5 баллов – высокий уровень

Полученные данные по заданию, указаны в таблице 3.

Таблица 3 – Диагностика уровня умения определять пространственное расположение предметов и отношения между ними

Дети	Уровень	Баллы
1	2	3
1	Средний	2
2	Средний	3
3	Низкий	1
4	Низкий	1
5	Низкий	1
6	Низкий	1
7	Низкий	1
8	Низкий	0
9	Высокий	4
10	Средний	2

Из полученных нами данных, видно, что 60% [6 детей] имеют низкий уровень определения пространственного расположения предметов и отношения между ними – не справились с заданием, 30% [3 детей] имеют средний уровень определения пространственного расположения предметов и отношения между ними – справляются с заданием, но допускают ошибки, 10% [1 ребенок] имеют высокий уровень – справляются с заданием без ошибок.

Результаты исследования уровня умения определять пространственное расположение предметов и отношения между ними детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи представлены на рисунке 3.

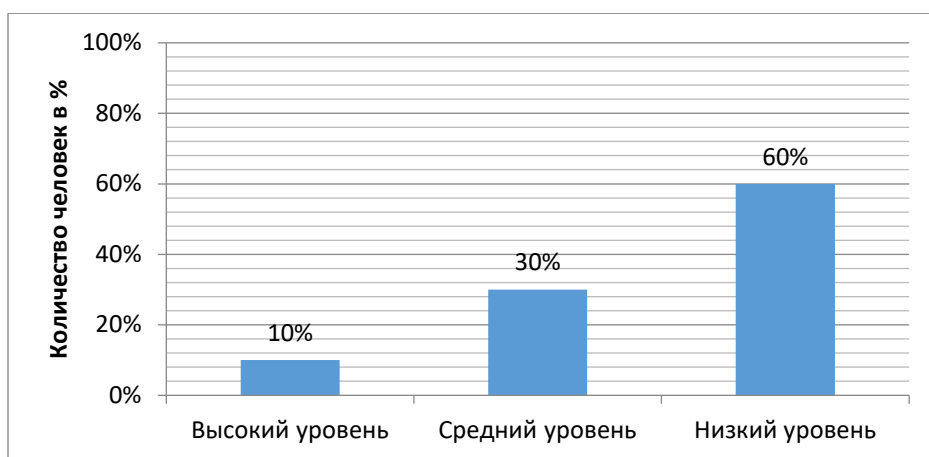


Рисунок 3 – Результаты исследования диагностики уровня умения определять пространственное расположение предметов и отношения между ними детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями.

Задание 4 серии:

Задание 1.

Цель: выявление способности ориентироваться на листе бумаги по словесной инструкции.

Ход исследования: в качестве оборудования использовался лист бумаги и 5 картинок [солнышко, домик, дерево, облако и птичка]. Их предлагалось по словесной инструкции разложить на листе бумаги следующим образом: солнышко наверху слева, дерево в нижнем левом углу, домик в нижнем правом углу, облако в верхнем правом углу и птичку – в середине. После выполнения задания картинки приклеивались для дальнейшего анализа результатов. Все задания предлагались детям в игровой форме. В каждом случае взрослый добивался понимания ситуации, и только после этого предлагал перейти к выполнению. При затруднениях использовались различные виды помощи.

Оценивание:

0-1 баллов – низкий уровень

2-3 балла – средний уровень

4-5 баллов – высокий уровень

Полученные данные по заданию, указаны в таблице 4.

Таблица 4– Уровень способности ориентироваться на листе бумаги

Дети	Уровень	Баллы
1	2	3
1	Высокий	5
2	Низкий	1
3	Средний	2
4	Низкий	1
5	Низкий	1
6	Средний	3
7	Средний	2
8	Низкий	1
9	Низкий	0
10	Высокий	4

Из полученных нами данных, видно, что 50% [5 детей] имеют низкий уровень ориентировки на листе бумаги по словесной инструкции – не справились с заданием, 40% [4 детей] имеют средний уровень ориентировки в направлениях пространства – справляются с заданием, но допускают ошибки, 10% [1 ребенок] имеют высокий уровень – справляются с заданием без ошибок.

Результаты исследования уровня способности ориентироваться на листе бумаги по словесной инструкции детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи представлены на рисунке 4.

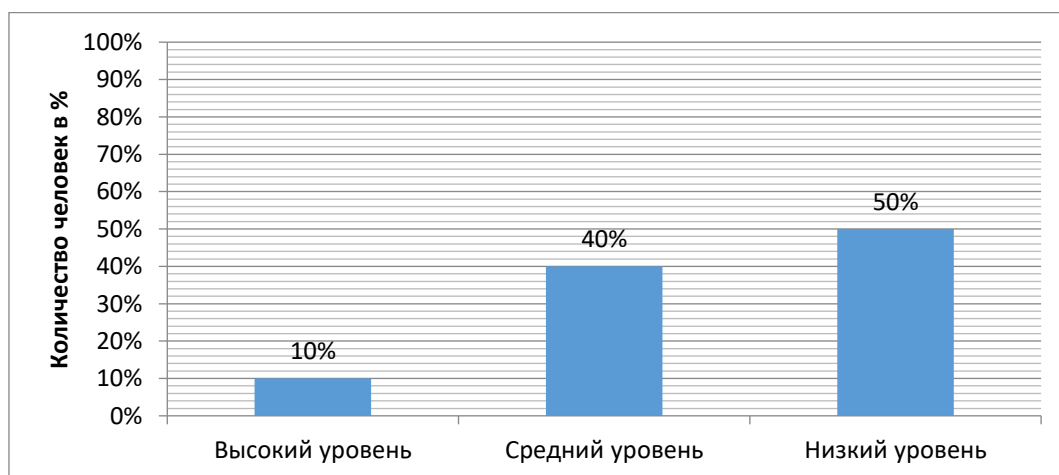


Рисунок 4 – Результаты исследования уровня способности ориентироваться на листе бумаги по словесной инструкции детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

2.2 Коррекционно-развивающие упражнения на развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Коррекционно-развивающие упражнения на развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи должны основываться с учётом реального уровня речевого развития ребёнка, возрастных закономерностей и индивидуальной специфики ребенка. Развитие пространственных представлений играет большую роль в процессе социальной адаптации ребенка, а также создает основу для успешного овладения учебной деятельностью.

Нами был разработан комплекс упражнений по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Цель комплекса: развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи комплекса:

1. Развивать умение ориентироваться в схеме собственного тела
2. Развивать умение определять направление от себя
3. Развивать пространственные отношения между предметами
4. Развивать умение ориентироваться на листе бумаги

Рассмотрим примеры игр, которые мы включили в комплекс игр по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Нами было разработано содержание коррекционной работы по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Тематическое планирование коррекционной работы по пространственным представлениям детей старшего

дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи представлено в таблице 5.

Таблица 5 – Тематическое планирование

№ п/п	Тема	Цель	Содержание	Формы работы
1.	«Давай знакомиться!»	Знакомство с воспитанниками, создание позитивной атмосферы и доверительных отношений друг к другу	1. Приветствие «Назови себя». 2. Упражнение «Мое настроение». 3. Упражнение «Мяч по кругу». 4. Упражнение «Угадай кто». 5. Игра «Что у меня на лице».	Групповая
2.	«Мое тело»	Развивать ориентировку в схеме собственного тела.	1. Приветствие. «Солнышко». 2. Упражнение «Что у меня на лице». 3. Упражнение «Мое тело». 4. Упражнение «Путаница». 5. Игра «Части тела».	Групповая
3.	«Познаем себя»	Развивать умение определять направления от себя.	1. Приветствие «Хлопушка». 2. Упражнение «Вверху – внизу. Кто выше?». 3. Упражнение «Добавь слово». 4. Упражнение «Что справа?». 5. Игра «Сыщики».	Групповая
4.	«Вокруг меня»	Развивать пространственные отношения между предметами.	1. Приветствие «Передай улыбку» 2. Упражнение «Что где?». 3. Упражнение «Где находится?». 4. Упражнения «Что я загадал?». 5. Игра «Космонавты».	Групповая
5.	«Ориентиры на плоскости	Развивать ориентировку на листе бумаги.	1. Приветствие «Назови цветком»; 2. Упражнение «Назови соседей» 3. Упражнение «Разноцветное путешествие». 4. Упражнение «Муха». 5. Игра «Магазин».	Групповая

Стимульный материал и сам комплекс игр по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи представлен в сборнике «Комплекс игр по

развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи».

Таким образом, нами предложена коррекционная работа по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Нами был разработан комплекс игр по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

2.3 Результаты повторного исследования пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

После реализации комплекса игр по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на коррекционно-развивающих занятиях было проведено повторное исследование пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Результаты исследования уровня ориентировки в схеме собственного тела детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи представлены в виде таблицы.

Таблица 6 – Результаты исследования уровня ориентировки в схеме собственного тела

Дети	Уровень	Баллы
1	2	3
1	Средний	2
2	Высокий	4
3	Высокий	4
4	Средний	3
5	Высокий	4
6	Средний	2
7	Высокий	4
8	Средний	2

Продолжение таблицы 6

9	Средний	3
10	Средний	3
Итого:		Низкий уровень – 0 [0%] человека Средний уровень – 6 [60%] человека Высокий уровень – 4 [40%] человека

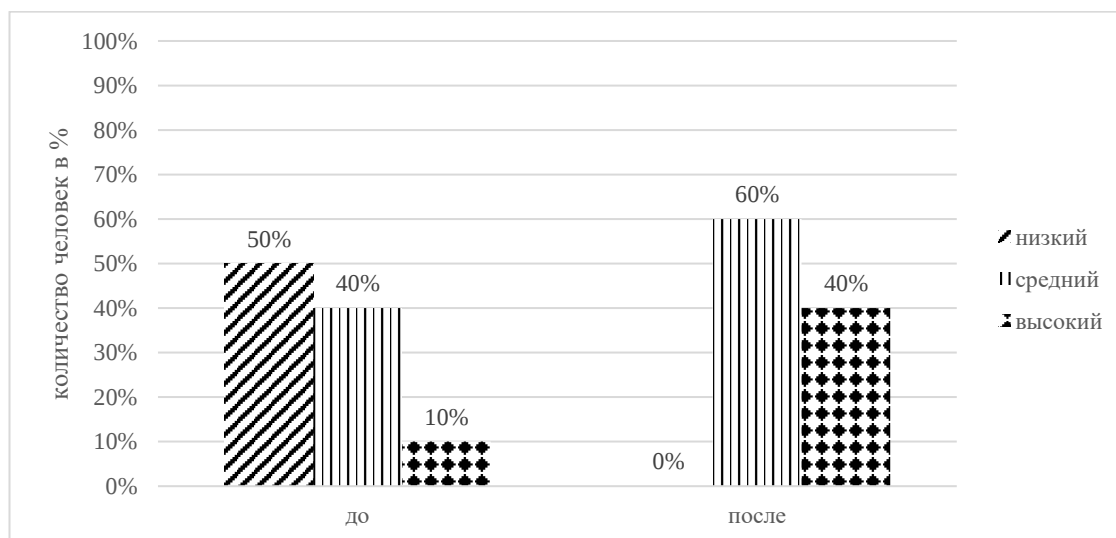


Рисунок 6 – Результаты исследования уровня ориентировки в схеме собственного тела после реализации комплекса игр

Средний уровень ориентировки в схеме собственного тела был выявлен у 6 [60%] человек. Высокий уровень ориентировки в схеме собственного тела был выявлен 1 [10%] человека, а после повысился и был выявлен у 4 [40%] человек.

Результаты исследования уровня ориентировки в направлениях пространства с точкой отсчета «от себя» представлены на рисунке и в таблице.

Таблица 7 – Результаты исследования уровня ориентировки в направлениях пространства с точкой отсчета «от себя».

Дети	Уровень	Баллы
1	2	3
1	Средний	3
2	Средний	3
3	Средний	3

Продолжение таблицы 7

4	Высокий	4
5	Средний	3
6	Высокий	5
7	Высокий	4
8	Высокий	4
9	Средний	3
10	Средний	2
Итого:		Низкий уровень – 0 [0%] человека Средний уровень – 6 [60%] человека Высокий уровень – 4 [40%] человека

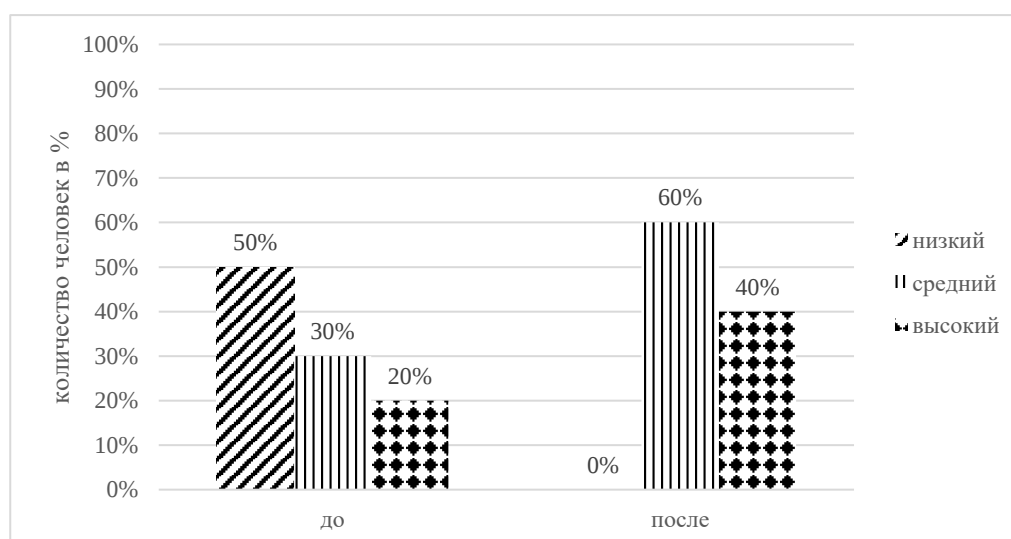


Рисунок 7 – Результаты исследования уровня ориентировки в направлениях пространства с точкой отсчета «от себя» после реализации комплекса игр

По результатам повторной диагностики нами получены следующие данные: средний уровень ориентировки в схеме собственного тела был выявлен у 6 [60%] человека. Высокий уровень ориентировки в схеме собственного тела был выявлен у 4 [40%] человек.

Результаты исследования диагностики уровня умения определять пространственное расположение предметов и отношения между ними представлены на рисунке 8 и в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты исследования уровня умения определять пространственное расположение предметов и отношения между ними.

Дети	Уровень	Баллы
1	2	3
1	Высокий	4
2	Низкий	1
3	Высокий	4
4	Средний	2
5	Высокий	4
6	Высокий	5
7	Средний	2
8	Средний	3
9	Высокий	4
10	Высокий	4
Итого:		Низкий уровень – 1 [10%] человека Средний уровень – 3 [30%] человека Высокий уровень – 6 [60%] человека

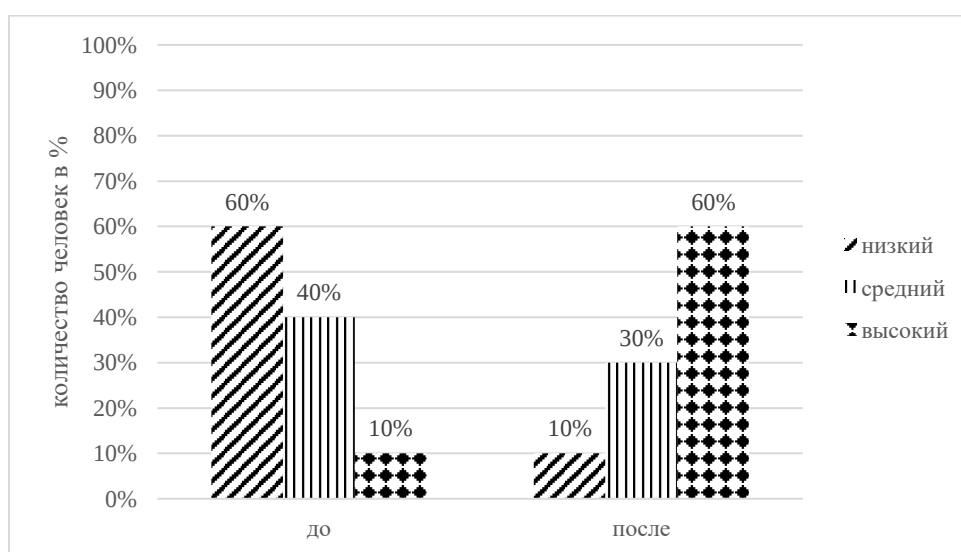


Рисунок 8 – Результаты исследования уровня умения определять пространственное расположение предметов и отношения между ними после реализации комплекса игр

Согласно рисунку, на констатирующем этапе низкий уровень умения определять пространственное расположение предметов и отношения между ними был выявлен у 6 [60%] человек, а после коррекционно-воспитательной работы, уровень снизился и был выявлен у 1 [10%] человека. Средний

уровень умения определять пространственное расположение предметов и отношения между ними был выявлен у 4 [40%] человека, а после снизился и был выявлен у 3 [30%] человека. Высокий уровень умения определять пространственное расположение предметов и отношения между ними не был выявлен 0 [0%] человек, а после повысился и был выявлен у 6 [60%] человек.

Результаты исследования уровня ориентировки на листе бумаги представлены на рисунке 9 и в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты исследования уровня ориентировки на листе бумаги.

Дети	Уровень	Баллы
1	2	3
1	Высокий	4
2	Средний	3
3	Высокий	5
4	Высокий	5
5	Средний	2
6	Высокий	4
7	Высокий	4
8	Средний	2
9	Высокий	4
10	Высокий	5
Итого:		Низкий уровень – 0 [0%] человека Средний уровень – 3 [30%] человека Высокий уровень – 7 [70%] человека

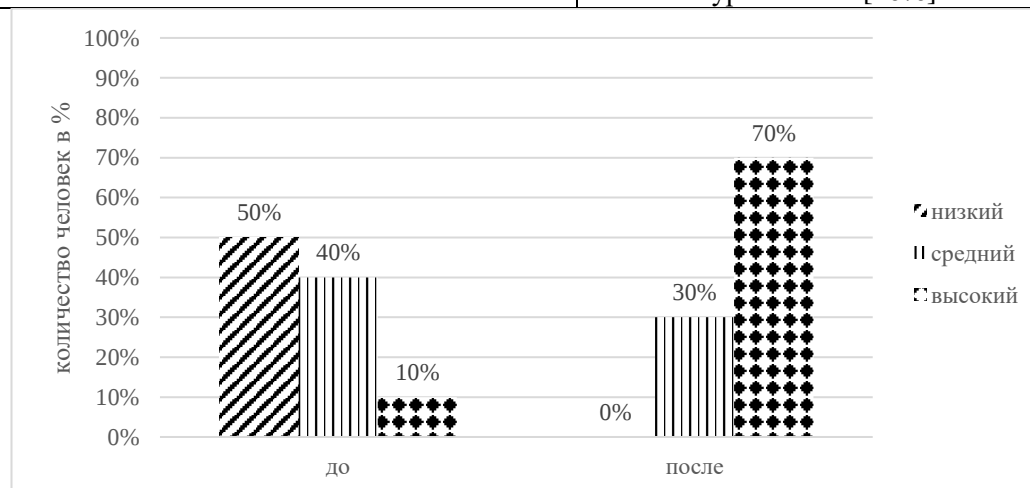


Рисунок 9 – Результаты исследования уровня ориентировки на листе бумаги после реализации комплекса игр

Согласно рисунку, на констатирующем этапе низкий уровень ориентировки на листе бумаги был выявлен у 5 [50%] человека, а после

коррекционно-воспитательной работы, уровень снизился и был выявлен у 0 [0%] человека. Средний уровень умения ориентировки на листе бумаги был выявлен у 4 [40%] человека, а после снизился и был выявлен у 3 [30%] человека. Высокий уровень умения ориентировки на листе бумаги был выявлен 1 [10%] человек, а после повысился и был выявлен у 7 [70%] человек.

Таким образом, результаты исследования показывают, что уровень развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи после реализации комплекса игр повысился. Следовательно, можно сделать вывод, что комплекс игр по развитию пространственных представлений способствует улучшению запоминания и воспроизведения информации, подтвердилась.

Выводы по второй главе

Во второй главе нами было проведено исследование особенностей пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи нами был проведён констатирующий эксперимент на базе [МБДОУ «ДС №438 г. Челябинска»]. В исследование приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: на первом этапе подбирались методики для проведения исследований; на втором этапе проводились исследования, по выбранным методикам, на третьем этапе разработан комплекс игр на развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, проведен анализ повторного исследования и описаны полученные данные.

На основании поставленной нами цели, для исследований уровня пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, нами была выбрана следующая психодиагностическая методика: «Изучение особенностей

пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития» [Е.И. Зайцевой]

Результаты исследования показывают, что пространственные представления детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи характеризуется средним, ниже и низким уровнями. Следовательно, можно сделать вывод, что пространственные представления детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи снижены, и с детьми следует реализовать коррекционную работу по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Нами был разработан комплекс игр по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Определили цель и задачи комплекса игр. Разработали содержание коррекционной работы по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

После реализации комплекса игр по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на коррекционно-развивающих занятиях было проведено повторное исследование пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Результаты исследования показали, что уровень развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи после реализации комплекса игр повысился. Следовательно, можно сделать вывод, что гипотеза исследования развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и частоты использования игровых методов обучения, что способствует улучшению запоминания и воспроизведения информации, подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование пространственных восприятий у ребенка с развитием в норме происходит постепенно: сначала от ощущений восприятия собственного тела и взаимодействия его с окружающим пространством, от ощущений во взаимодействии со взрослым, развития мышления до речевого оформления тех или иных категорий пространства. Для успешного обучения и развития важно, чтобы ребенок как можно раньше усвоил и овладел основными пространственными представлениями и понятиями.

Пространственные представления - это психический процесс отражения предметов или явлений и их взаимоотношение в пространстве, которые не воспринимаются в конкретный момент, но воссоздаются на основе полученного жизненного опыта. Формирование представлений [процесс отражения и закрепления в памяти объекта и его дальнейшее уточнение, обогащение и осмысливание в процессе разнообразной деятельности] о пространстве значительно различаются в развитии нормального и умственного отсталого ребенка, его особое психическое развитие требует специального коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Проведённое теоретическое и экспериментальное исследование показало, что в настоящее время проблема формирования пространственных представлений у старших дошкольников остаётся достаточно актуальной. В ходе работы были получены данные, которые показали достаточную степень сформированности этих представлений у дошкольников, однако некоторые дети испытывают сложности. Об этом свидетельствуют полученные в исследовании данные о уровне необходимых навыков ориентировки в направлениях окружающего пространства, в анализе, вербализации и практической организации пространственных отношений между предметами.

С целью изучения особенностей пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи нами был проведён констатирующий эксперимент на базе [МБДОУ «ДС №438г. Челябинска»]. В исследование приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: на первом этапе подбирались методики для проведения исследований; на втором этапе проводились исследования, по выбранным методикам; третий этап – разработан комплекс игр на развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, проведен анализ повторного исследования и описаны полученные данные.

На основании поставленной нами цели, для исследований уровня развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, нами была выбрана следующая психодиагностическая методика: «Изучение особенностей пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития» [Е.И. Зайцевой]

Результаты повторного исследования уровня ориентировки в схеме собственного тела детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи показали: низкий уровень снизился и не был выявлен 0 [0%] человек; средний уровень повысился и был выявлен у 6 [60%] человека; высокий уровень выше повысился и был выявлен у 4 [40%] человек.

Результаты повторного исследования уровня ориентировки в направлениях пространства с точкой отсчета «от себя» детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи показали: низкий уровень снизился и не был выявлен 0 [0%] человека; средний уровень повысился и был выявлен у 6 [60%] человека, высокий после повысился и был выявлен у 4 [40%] человек.

Результаты повторного исследования уровня умения определять пространственное расположение предметов и отношения между ними детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи показали: низкий уровень снизился и был выявлен у 1 [10%] человека; средний уровень повысился и был выявлен у 3 [30%] человека, высокий уровень повысился и был выявлен у 6 [60%] человек.

Результаты повторного исследования уровня ориентировки на листе бумаги детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи показали: низкий уровень снизился и был выявлен у 0 [0%] человека; средний уровень повысился и был выявлен у 3 [30%] человека, высокий уровень повысился и был выявлен у 7 [70%] человек.

Результаты исследования показывают, что уровень пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи после реализации комплекса игр повысился. Следовательно, можно сделать вывод, что гипотеза исследования развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи речевого развития и частоты использования игровых методов обучения, что способствует улучшению запоминания и воспроизведения информации, подтвердилась.

Таким образом, цель и задачи нашего исследования выполнены, гипотеза подтверждена.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аблитарова А. Р., Кондрашова Н. В. Пространственно-временные представления и особенности их формирования у детей старшего дошкольного возраста [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. [г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.]. - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 55-59.
2. Александрова, О.В. Развитие мышления и речи для малышей 4-6 лет / О.В. Александрова. - М.: Эксмо, 2013. - 48 с.
3. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М.: Просвещение, 2007. – 304 с.
4. Ананьев, Б.Г. Некоторые теоретические проблемы исследования пространственных восприятий и представлений / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко, Ф. П. Шемякин // Вопросы психологии. -2010. -№4. -С. 18-28.
5. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие[Текст]/Р.Арнхейм. –М.: Архитектура-С,2012. –392 с.
6. Ахутина, Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии / Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова. – Москва: МГУ, 1997. – 216 с.
7. Безрукова, В.С. Педагогика: Учебное пособие / В.С. Безрукова. - Рн/Д: Феникс, 2013. - 381 с.
8. Бордовская, Н. В. Психология и педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Н. В. Бордовская, С.И. Розум. - СПб.: Питер, 2013. - 624 с.
9. Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления. -М.: Либроком,2014.-120с.
10. Бурачевская О. В. Оценка уровня сформированности пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Вопросы дошкольной педагогики. - 2016. - №1. - С. 72-75.

11. Бурачевская О. В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка // Школьная педагогика. - 2016. - №1. - С. 21-24.
12. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Педагогика: Краткий курс лекций / М.Е. Вайндорф-Сысоева. - М.: Юрайт, 2013. - 197 с.
13. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: системный подход / Т. Г. Визель. – Москва: В. Секачев, 2005. – 160 с.
14. Виноградова, Н.А. Дошкольная педагогика. Обзорные лекции по подготовке студентов к итоговому междисциплинарному экзамену: Учебное пособие / Н.В. Микляева, Н.А. Виноградова, Ф.С. Гайнуллова; Под ред. Н.В. Микляева. - М.: Форум, 2012. - 256 с.
15. Владимирова И. Д., Скрипкина Н. В. К вопросу формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Молодой ученый. - 2016. - №12. - С. 764-768.
16. Волков Б.С. Возрастная психология. В 2-х ч. От младшего школьного возраста до юношества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова; под. ред. Б.С. Волкова. - М.: Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2008. - 343 с.
17. Волосовец, Т. В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. В. Волосовец, Г. В. Кутепова, С. Н. Шилова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.
18. Вульфов, Б. З. Педагогика: Учебное пособие для бакалавров / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов, А. Ф. Меняев; Под ред. П.И. Пидкасистый.- М.: Юрайт, 2013. - 511 с.
19. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2012. – 352 с.
20. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.

21. Галигузова, Л.Н. Дошкольная педагогика: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова-Замогильная. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 284 с.
22. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие для вузов / Ж. М. Глозман. – Москва: Академия, 2009. – 224 с.
23. Голованова, Н.Ф. Педагогика: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.Ф. Голованова. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 377 с.
24. Горяева Н.А. Перспектива и пространственное воображение [Текст] – М.: Просвещение, 2009. – 205 с.
25. Гуревич, П.С. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. - М.: Юрайт, 2013. - 479 с.
26. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва: Владос, 2006. – 335 с.
27. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 1990. – 239 с.
28. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – Москва: АПН РСФСР, 1960. – 430 с.
29. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – Москва: Академический проект, 2000. – 624 с.
30. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика [ранний и дошкольный возраст] : Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – Москва: Владос, 1997. – 304 с.
31. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

32. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А. В. Семенович. – Москва: Генезис, 2007. – 474 с.

33. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва: Гном-Пресс, 1999. – 128 с.

34. Цветкова, Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / Л. С. Цветкова. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 144 с.

35. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва: Институт практической психологии, 1995. – 416 с.