



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 И ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ**

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения очная

Работа рекомендована к защите
« 21 » мая 2024 г.
Заместитель директора по УР
Д. Расцектаева Расцектаева Д.О.

Выполнил(а):
студентка группы ОФ-318-196-3-1
Байгужина Арина Денисовна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Гридусова Ксения Сергеевна

Челябинск
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ.....	7
1.1 Развитие пространственных и временных представлений в онтогенезе	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.....	12
1.3 Актуальные средства развития пространственных и временных представлений.....	16
Вывод по первой главе	18
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ.....	19
2.1 Исследование уровня развития пространственных и временных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.....	19
2.2 Содержание коррекционно-воспитательной работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.....	27
2.3 Анализ полученных результатов	30
Вывод по второй главе.....	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	40
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	42
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	46

ВВЕДЕНИЕ

Одним из необходимых условий гармоничного развития ребёнка является способность к ориентировке в пространстве. Развитие пространственно-временной ориентировки можно рассматривать как необходимую предпосылку формирования личности, эффективности её деятельности в различных сферах жизни. Познание ребёнком пространства и ориентировка в нём – процесс сложный и длительный. Усвоение данных понятий даётся нелегко, так как они носят условный и относительный характер и требуют специального обучения. Овладение же пространственной ориентировкой и временными представлениями, умение отражать их в речи являются важными показателями готовности к обучению в школе.

Исследования учёных Н.Я. Семаго, Т.Д. Рихтерман, Л.А. Венгера показали, что, если пространственные и временные представления сформированы у ребёнка с общим недоразвитием речи недостаточно или неточно, это напрямую влияет на уровень его интеллектуального развития: при конструировании ребёнку бывает трудно составить целое из частей, воспроизвести заданную форму, у него нарушается графическая деятельность. Из-за того, что ребёнку трудно различать, как располагаются в пространстве отдельные элементы букв, запомнить их конфигурацию, он может писать некоторые буквы в зеркальном отображении. При письме нарушаются высота, ширина и наклон буквы, что, конечно же, сказывается и на качестве и скорости письма. Кроме того, впоследствии у ребёнка нередко возникают трудности при овладении чтением и счётом.

Проблема освоения окружающего пространства приобретает особую актуальность в обучении детей с речевыми нарушениями. При общем недоразвитии речи формирование пространственно-временных представлений имеет свои особенности [6].

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [1].

Пространственные представления - это представления, в которых находят отражение пространственные отношения предметов (величина, форма, месторасположение, движение).

Временные представления - это представления о последовательности смены явлений и состояний материи. Когда мы говорим о временных представлениях, имеем в виду смену времени суток, времён года и других регулярно повторяющихся явлений.

Развитие пространственно-временной ориентировки у ребенка происходит в неразрывной связи с развитием его речи и мышления, с помощью которых он абстрагирует и обобщает пространственные признаки и отношения между воспринимаемыми предметами. Существенные изменения в восприятии пространства у ребенка наблюдаются в связи с появлением в его словаре специальных слов, обозначающих форму, величину и пространственное расположение предметов и вещей. Благодаря овладению речью восприятие пространства поднимается на новый, качественно более высокий уровень, происходит образование пространственных представлений.

Необходимо отметить, что существуют методы и подходы, которые помогают детям развивать и улучшать свои пространственные и временные представления. Например, игры и упражнения, направленные на развитие моторики и координации движений, могут способствовать формированию более точных пространственных представлений. Также важно обращать внимание на развитие зрительного восприятия, чтобы ребенок мог лучше распознавать и запоминать формы и расположение объектов. Для улучшения навыков письма и чтения рекомендуется использовать специальные упражнения, например, тренировки по распознаванию и

воспроизведению букв и слов. Такие упражнения помогут ребенку лучше понять структуру букв и слов, а также развить навыки ориентации в пространстве. Таким образом, формирование точных пространственных и временных представлений играет важную роль в интеллектуальном развитии детей. Понимание этой проблемы и использование соответствующих методов поможет детям преодолеть трудности и развить свои навыки в этой области.

Важную роль в понимании пространственных отношений у дошкольников с речевыми нарушениями играет визуальная основа. Это соответствует учению И.М. Сеченова, поскольку анализ пространственных отношений происходит в простейшей форме благодаря деятельности зрительной и двигательной систем.

Отсюда следует, что данная тема «Развитие пространственных и временных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня» является актуальной.

Объект - Развитие пространственных и временных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Предмет – особенности развития пространственных и временных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически реализовать коррекционно-развивающую работу по развитию пространственных и временных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть развитие пространственных и временных представлений в онтогенезе.
2. Изучить психолого-педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

3. Определить актуальные средства развития пространственных и временных представлений.

4. Провести исследование уровня развития пространственных и временных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

5. Осуществить коррекционно-воспитательную работу с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

6. Проанализировать полученные результаты.

Методы исследования:

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

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

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №55 г. Челябинска. В исследовании принимало участие 7 детей.

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

ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

1.1 Развитие пространственных и временных представлений в онтогенезе

Пространственное представление является одной из первостепенных функций, однако оно длительное время развивается на протяжении онтогенеза [28]. Первые движения ребенка направлены на объекты – эти движения служат способом ориентации в пространстве и являются отправной точкой в формировании конкретных пространственных представлений. В процессе речевого развития эти представления превращаются в пространственные понятия, которые обобщают пространственные отношения реальности в словесной форме [18].

И.М. Сеченов когда-то отмечал, что зрение и осязание играют ведущую роль в восприятии пространства: "На самом деле, в повседневной жизни рука с ранних лет и практически на каждом шагу выполняет для человека функцию инструмента для понимания и ощущения, но она не способна выполнять эту функцию без помощи глаз... Ладонная поверхность руки... позволяет сознанию распознавать формы предметов, а движения рук... сообщают сознанию размеры и положение неподвижных предметов относительно нашего тела" [29].

Развитие пространственных представлений начинается с самых ранних месяцев жизни, когда ребенок устанавливает местоположение окружающих его объектов относительно себя, своего тела, неподвижных и движущихся в пространстве. Кроме того, процесс формирования пространственных представлений является одним из показателей умственного развития ребенка [13]. В первые месяцы жизни ребенка можно

наблюдать его способность интерпретировать ощущения своего тела. Однако у ребенка еще нет различных реакций организма на конкретные раздражители, он реагирует на общие сигналы. Это проявляется в рефлекторных движениях, которые ребенок совершает при касании, дискомфорте и других ситуациях. Одним из проявлений таких первоначальных движений является поворот головы при прикосновении к щеке, что пока что считается реакцией организма ребенка на поиск пищи. Эта реакция указывает на первичные предпосылки формирования ориентации в собственном теле [3].

Кроме того, зрение играет важную роль в формировании пространственно-временных отношений. В возрасте одного месяца зрение ребенка еще недостаточно сформировано. Ребенок узнает только значимые для него объекты, например, лицо матери [5].

В первые полгода своей жизни ребенок научается следить за движущимися объектами взглядом. Многие исследования детей раннего возраста показывают, что внимание ребенка привлекают не только блестящие и светлые предметы, но и движущиеся [1]. Движение объекта – основное условие для формирования восприятия пространства. Однако, как замечает Ананьев Б.Г. (1960), это еще не активное наблюдение или следование только в его самой элементарной форме. Он подчеркивает важность замечания Эльконина Д.Б. (1960) о том, что "Развитие глаз к четвертому месяцу жизни позволяет ребенку просто наблюдать за движущимся объектом: на данном этапе движение объекта вызывает движение глаз. Вот глаза сами по себе не двигаются вдоль предмета – не ведется рассмотрение или визуальный поиск объекта. Эти функции зрения развиваются позже в связи с развитием движений рук и понимания речи" [33].

Начиная с третьего месяца, когда устойчивость и объемность зрения формируются, особую роль в развитии зрительного восприятия играет звук и слуховая ориентировочная реакция [2].

С четвертого по шестой месяцы ребенок начинает выполнять крупные движения руками, что способствует развитию осознания местоположения рук относительно окружающего пространства. Важную роль в освоении пространства детьми играют руки, как отметил немецкий психолог В. Штерн. На этапе развития, когда ребенок непроизвольно соединяет кисти рук у груди так, чтобы они касались друг друга, появляется важный признак развития координации между сторонами тела. Хватание предметов, их ощупывание и рассматривание говорят о переходе к процессу формирования базового пространственного предметного восприятия и практической ориентации ребенка в пространстве.

В конце первого полугодия жизни ребенка происходит интенсивное развитие сенсорных механизмов благодаря воздействию комплекса пространственных раздражителей. Зрительная фиксация, слежение, различение пространственного направления звука, его локализация и ощупывающие движения рук становятся все более развитыми. Взаимодействие глаза и движущейся руки начинает формироваться постепенно.

С шести месяцев ребенок начинает активно перемещаться, что позволяет ему лучше осознавать окружающее пространство и расстояние до предметов. Перемещаясь, ребенок изучает физическую структуру пространства и осознает то, что видит. Однако, если в этом возрасте ребенок плохо интегрирует ощущения, которые он получает во время ползания, возможны трудности с оценкой расстояния и размеров в будущем. В возрасте от шести до восьми месяцев тактильные ощущения совместно с ощущениями, поступающими от суставов и мышц, предоставляют ребенку основную информацию и направляют его движения. Однако для более точных движений ребенку требуется точная информация от зрительного анализатора [23].

К восьмимесячному возрасту дети начинают искать отсутствующие в поле зрения предметы и осознают, что предметы существуют, несмотря на

то, что они не видят их. Ребенок уже способен ставить предметы рядом или отделять их друг от друга [5].

К одному году ребенок научается контролировать положение своего тела относительно окружающего пространства. В конце первого года жизни наблюдается дифференциация восприятия, включая восприятие ситуаций и пространственных отношений, а также предметов как структурных единиц [31].

Появление категории времени в устной речи ребенка связано с его стремлением понять и объяснить окружающий мир. Младенцы проявляют чувствительность к прикосновениям на лице с самого рождения, и к двум годам ребенок может примерно определить место касания и соответствующе на него отреагировать [8].

В двухлетнем возрасте дети активно изучают окружающий мир с помощью движений и анализаторов. Работа зрительного и кинестетического анализаторов должна быть хорошо скоординированной для развития пространственного восприятия [14].

В период от года до трех лет закрепляется стереотип вертикального положения тела ребенка, а функциональное преобразование всей структуры пространственной ориентации становится важным. Различные изменения положения тела передаются в мозг непрерывными сигналами, которые укрепляют связи между зрительным анализатором и вестибулярным аппаратом. Возникает формирование функциональной асимметрии рук в предметной деятельности и системы механизма восприятия пространства [1].

После 5-6 лет дети могут ориентироваться в расстоянии на основе зрительного восприятия. Они способны определять положение предметов относительно себя на любом большом расстоянии. Пространство воспринимается детьми непрерывно, но лишь в строго изолированных секторах.

Старшие дошкольники хорошо владеют словесным обозначением пространственных направлений. В этом возрасте дети могут ориентироваться в пространстве относительно других объектов, сначала практически занимая место предмета, от которого осуществляется ориентировка, а затем лишь мысленно становясь в его позицию.

Детям дают представление о том, что утро, день, вечер, ночь составляют сутки. Учат на конкретных примерах устанавливать последовательность различных событий: что было раньше, что позже, определять, какой день был вчера, какой сегодня, какой будет завтра.

Одной из задач в старшей группе является формирование у детей знаний о неделе. Ознакомление дошкольников с днями недели следует соотносить как меру рабочего и выходного времени. В неделе семь суток. Для лучшего запоминания дней недели можно использовать картинки, короткие стихи, модели и т. д. Чтобы дети лучше запомнили последовательность дней недели, можно рекомендовать родителям закреплять эти знания дома. В обучении детей этого возраста используются дидактические игры, различные упражнения: «Назови следующий день», «Назови соседей названного дня» и т. д. Дошкольникам можно показать, что если неделя начинается с понедельника, то заканчивается она в воскресенье, а если с четверга, то заканчивается в среду

К 6 годам завершается процесс «дифференциации» собственного тела.

Формирование пространственных представлений в подготовительном к школе возрасте (6-7 лет)

Дошкольники 6-7 лет выделяют в пространстве две зоны, в каждой из которых по два участка («вверху справа», «впереди слева»). Границы этих зон условны и подвижны.

К 6-7 годам дети усваивают основные пространственные соотношения, осваивают и дифференцируют их словесные обозначения, хорошо различают положение фигур на плоскости, овладевают умением практически соизмерять длину, высоту, ширину и форму предметов.

Детям дают элементарные представления о времени: его текучести, периодичности, необратимости, о последовательности всех дней недели, месяцев, времен года. Учат пользоваться в речи словами-понятиями: сначала, потом до, после, раньше, позже, в одно и то же время. Развивают «чувство времени», умение беречь время, регулировать свою деятельность в соответствии со временем; различать длительность отдельных временных интервалов (1 минута, 10 минут, 1 час) Учат определять время по часам с точностью до 1 часа.

Таким образом, процесс формирования пространственно-временных представлений является сложным, последовательным и системным. Этот процесс зависит от уровня развития анализаторных систем ребенка, их чувствительности; состояния познавательной и языковой окружающей среды; уровня реализации ведущей для ребенка деятельности, а также от учета закономерностей развития пространственных представлений в процессе воспитания и обучения.

Овладение пространственно-временными представлениями повышает результативность и качество познавательной деятельности. Уровень сформированности пространственно-временных представлений, как важнейшее условие психического развития, определяет дальнейшее успешное обучение ребенка в школе, а также его развитие в целом.

Работе по формированию пространственно-временных представлений необходимо уделять особое внимание в педагогической, психологической и коррекционной работе с дошкольниками.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня

Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи было сформировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного

возрастов, проведенных Левиной Р.Е. и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, ныне НИИ коррекционной педагогики (Никашина Н.А., Каше Г.А., Спирина Л.Ф., Жаренкова Г.М., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В., Филичева Т.Б. и др.). [31]

Под термином «общее недоразвитие речи» (ОНР) понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте. У детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Словарный запас отстает от возрастной нормы, как по количественным, так и по качественным показателям; оказывается недоразвитой связная речь (Воробьева В.К.(1986), Гриншпун Б.М.(1968), Глухов В.П. (1987), Левина Р.Е. (1968), Филичева Т.Б. (1985), Чиркина Г.В (1985) и др.) [34]

Данные проявления общего недоразвития речи указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности. Речевой опыт таких детей ограничен, языковые средства несовершенны. Потребность речевого общения удовлетворяется ограниченно. Разговорная речь является бедной, малословной, тесно связана с определенной ситуацией и вне этой ситуации она становится непонятной. Связная монологическая речь или отсутствует, или развивается с большим трудом (своеобразием) и характеризуется качественным своеобразием.

Специальные исследования детей с ОНР показали клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи. Их можно разделить на три основные группы. (Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х.) [25].

У детей первой группы имеют место признаки лишь общего недоразвития речи без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант ОНР. У этих детей отсутствуют

локальные поражения центральной нервной системы. В их анамнезе нет четких указаний на выраженные отклонения в протекании беременности и родов. Лишь у одной трети обследуемых при подробной беседе с матерью, выявляются факты нерезко выраженного токсикоза второй половины беременности и родов или длительной асфиксии в родах. В этих случаях часто можно отметить недоношенность или незрелость ребенка при рождении, его соматическую ослабленность в первые месяцы и годы жизни, подверженность простудным заболеваниям.

У детей второй группы общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Это осложненный вариант ОНР. При тщательном неврологическом обследовании детей второй группы выявляется ярко выраженная неврологическая симптоматика, свидетельствующая о негрубом повреждении отдельных мозговых структур (В.В.Ковалев, И.И. Кириченко, 1970).

Клиническое и психолого-педагогическое обследование детей второй группы выявляет наличие у них характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой работоспособностью.

У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия. У этих детей выявляются признаки поражения (или недоразвития) корковых речевых зон головного мозга и, в первую очередь зоны Брока. При моторной алалии имеют место сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения [23].

Характерными признаками моторной алалии являются следующие: выраженное недоразвитие всех сторон речи - фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм письменной и устной речи. Рассмотрим более подробно клинико-педагогические особенности детей с моторной алалией.

Е.Ф. Собонович (1981) отмечает, что основным при моторной алалии является нарушение овладения знаковой формой языка, т.е. правилами сочетания и использования знаков в процессе порождения речи. У детей не формируются операции программирования, отбора, синтеза языкового материала в процессе порождения высказывания; могут быть несформированными как операции выбора, так и операции комбинирования, следствием чего оказывается нарушенным языковое (и речевое) оформление высказывания. Нарушаются все аспекты лексико-грамматического структурирования: выбор слов и порядок их расположения, грамматическое маркирование и звуковое оформление высказывания. В целом это может быть охарактеризовано как несформированность психофизиологических механизмов, обеспечивающих усвоение, воспроизводство и адекватное восприятие знаков языка [13].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различие звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Ведущий признак ОНР - позднее начало речи, маленький словарный запас, дефекты произношения. Все проявления общего недоразвития речи указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности. В работах разных авторов выявлены особенности речевого развития при ОНР на основе применения различных критериев: физиологических, клинических, психологических и др. Успехи в изучении общего недоразвития речи достигнуты благодаря тому, что исследователи в своей деятельности стали широко опираться на методологию комплексного подхода.

1.3 Актуальные средства развития пространственных и временных представлений

Методическая разработка дидактического пособия познавательной направленности лэпбук предназначена для детей старшего дошкольного возраста. Целью дидактического пособия является развитие пространственно-временных представлений у дошкольников, умения ориентироваться в пространстве, различать время суток, время года; пополнять знания о действиях людей в различное время суток и время года; развивать воображение, создавать образ на основе зрительного и слухового восприятия.

Актуальность методической разработки лэпбук обусловлена тем, что формирование системы пространственных представлений - это одна из важнейших составляющих психического развития ребёнка. Развитие пространственных представлений начинается с первых месяцев жизни каждого ребёнка и оказывает влияние на его умственное развитие. В процессе взаимодействия с окружающим миром и получением жизненного опыта у ребёнка формируются представления о закономерностях, происходящих в окружающем мире.

Новизна методической разработки заключается в предоставленной возможности ребёнку с помощью лэпбука систематизировать информацию, понять и запомнить данный материал, закрепить полученные знания в процессе организованной деятельности с включением дидактического пособия познавательной направленности лэпбук.

Данная методическая разработка направлена на формирование навыка ориентирования в пространстве и времени, закрепление представлений о пространственно-временных связях. Подобранный комплекс игр и упражнений способствует активизации речи, пополнению словарного запаса, развитию логики, мышления и воображения; развитию игровой, изобразительной, конструктивной, учебной и познавательной деятельности;

формированию умения эффективно работать сообща в парах и группе сверстников.

Использование игр и упражнений, представленных в лэпбуке, в работе с детьми по формированию пространственно-временных представлений позволит:

- повысить уровень пространственно-временных представлений у дошкольников;
- применить полученные знания в практической деятельности;
- осознать временные понятия (дни недели, месяцы, времена года, время суток), ввести их в активный словарный запас ребёнка, что будет способствовать совершенствованию грамматического строя устной речи, а в дальнейшем и письменной;
- сформировать познавательный интерес, способствовать развитию наблюдательности, мыслительной деятельности и разговорной речи.

Арутюнян Татьяна Александровна проделала большую работу по изготовлению лэпбука, изучив необходимую методическую, учебную литературу, статьи в периодических изданиях по теме методической разработки. Игры и игровые упражнения в лэпбуке могут дополняться и предлагаться усложнение заданий для детей.

Данная методическая разработка имеет практическую значимость. Материал каждого раздела предназначен как для организации и проведения игровой, познавательной, исследовательской, так и для образовательной деятельности дошкольника.

Методическая разработка познавательной направленности лэпбук отвечает всем требованиям ФГОС ДО, является содержательно-насыщенной, трансформируемой, доступной и безопасной. Она логична по структуре, разнообразна по содержанию, соответствует требованиям в области педагогики и методики дошкольного образования, методического сопровождения образовательного процесса детского сада и рекомендована к использованию в работе педагогов ДОО [11].

Таким образом, систематическое использование лэпбука в образовательной деятельности, свободный их доступ для детей, проявление устойчивого интереса дошкольников для создания и использования лэпбуков повышает познавательную активность дошкольников. Применение в ДОУ инновационной технологии «Лэпбук» создает определённые условия для поддержки детской инициативы, посредством чего осуществляется индивидуализация образовательного процесса, а значит, выполняются требования ФГОС ДО.

Вывод по первой главе

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различие звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования.

Ведущий признак ОНР - позднее начало речи, маленький словарный запас, дефекты произношения. Все проявления общего недоразвития речи указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности. В работах разных авторов выявлены особенности речевого развития при ОНР на основе применения различных критериев: физиологических, клинических, психологических и др.

Успехи в изучении общего недоразвития речи достигнуты благодаря тому, что исследователи в своей деятельности стали широко опираться на методологию комплексного подхода. Раскрыли механизм поэтапного формирования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста в период их подготовки к обучению в школе посредством занимательного дидактического материала.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

2.1 Исследование уровня развития пространственных и временных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня

Практическая часть исследования была проведена на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «ДС №55 г. Челябинска». В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 7 детей. У каждого ребенка имеется заключение ПМПК – задержка психического развития.

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии:

1. Единые условия обучения;
2. Одинаковые сроки обучения.
3. Возраст
4. Заключение ПМПК.

Экспериментальная работа состоит из следующих этапов:

1. Констатирующий этап - подбор методик исследования уровня пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2. Формирующий этап - реализация разработанного содержания коррекционно-развивающей работы средствами дидактических игр с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Контрольный этап - проведение исследования, сравнительный анализ результатов.

Целью констатирующего этапа является выявление пространственных и временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Задачи:

1. Подбор методик для проведения исследования;
2. Проведение исследования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
3. Изучение уровня сформированности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались методики обследования пространственно-временных представлений

Данная методика модифицирована и адаптирована нами по возрасту обследуемых детей, а именно для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Серия заданий, направленная на исследование пространственно-временных представлений, включает:

1. Исследование пространственной ориентировки на листе бумаги

Цель: изучить умения ориентироваться на листе бумаги.

Речевой материал: имена существительные (прямоугольник, треугольник, квадрат, ромб, круг, овал; середина, угол); имена прилагательные (верхний, левый); предлоги (производные составные – справа от; производные простые – около; производные простые – над, под, в).

Оборудование: лист бумаги, 6 геометрических фигур (прямоугольник, треугольник, квадрат, ромб, круг, овал).

Инструкция: «Перед тобой лежит лист бумаги и геометрические фигуры. Назови их. Выполни задание. Положи прямоугольник в верхний левый угол. Положи треугольник в середине листа и т. д.»

Исследование представлений о взаимоотношении внешних объектов между собой.

Вариант 1

Цель: изучить умения ориентироваться во взаимоотношении внешних объектов между собой на уровне экспрессивной речи.

Речевой материал: предлоги (производные составные – справа от, слева от; производные простые – между, за, под, над).

Оборудование: карандаш, коробка.

Инструкция: «Перед тобой лежит карандаш и коробка. Ответь на мои вопросы. Если я положу карандаш сюда (справа от коробки), как сказать, где лежит карандаш по отношению к коробке? и т. д.». [4]

2. Исследование временных представлений.

Исследование представлений о месяцах года

Цель: изучить умения ориентироваться в последовательности месяцев и соотносить их с определенной порой года.

Речевой материал: имена существительные (январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь; зима, лето, осень, весна); имена прилагательные (зимний, летний, осенний, зимний, последний); имена числительные (второй); предлоги (производные простые – после; производные простые – до).

Инструкция: «Скажи, сколько всего месяцев в году? Назови осенние месяцы. Назови, что бывает до сентября. Определи, к какой поре года относятся эти месяцы: март, апрель, май и т. д.».

Исследование представлений о днях недели

Цель: изучить умения ориентироваться в последовательности дней недели.

Речевой материал: имена существительные (понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье); предлоги (производные простые – после; производные простые – между, до).

Инструкция: «Назови дни недели по порядку. Скажи, какой день недели между средой и пятницей? и т. д.».

Исследование представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»

Цель: изучить умения ориентироваться в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра».

Речевой материал: наречия (завтра, вчера, сегодня).

Инструкция: «Ответь на вопрос, используя слова «сегодня», «вчера», «завтра». Как называется день, который уже прошел? и т. д. Определи, все ли правильно в этих предложениях? Исправь ошибку.

Завтра дети написали диктант и т. д. Закончи предложение нужным словом – «вчера», «сегодня», «завтра». Мы гуляем на улице... и т. д.».

Исследование представлений о временах суток

Цель: изучить умения ориентироваться в последовательности времени суток и узнавать их на картинках.

Речевой материал: имена существительные (утро, день, вечер, ночь); наречие (раньше, потом).

Оборудование: сюжетные картинки «Времена суток».

Инструкция: «Посмотри на картинки и выполни задания. Выбери картинку, на которой изображен день и т. д. Назови пропущенное слово, используя слова утро, день, вечер, ночь. Мы завтракаем ... и т. д.».

Исследование представлений о порах года

Цель: изучить умения ориентироваться в последовательности пор года и узнавать поры года на картинках.

Речевой материал: имена существительные (зима, весна, лето, осень); предлоги (производные простые – после; непроизводные простые – между, перед, за, до).

Оборудование: сюжетные картинки «Поры года».

Инструкция: «Назови все поры года. Выбери картинку, где изображена весна. Скажи, какая пора года между летом и зимой? и т. д.».

На основании учебных программ дошкольного образования [3, 4, 8] выделены критерии и показатели для оценки состояния пространственно-временных представлений у детей с ОНР. В качестве критериев выступают:

– состояние пространственно-временных представлений:

- ориентировка в двухмерном пространстве (на листе бумаги);
- ориентировка в трехмерном пространстве: ориентировка во взаимоотношении внешних объектов между собой (на уровне экспрессивной и импрессивной речи);
- ориентировка в последовательности месяцев и их соотнесение с определенной порой года;
- ориентировка в последовательности дней недели;
- ориентировка в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»;
- ориентировка в последовательности времен суток и узнавание их на картинках;
- ориентировка в последовательности пор года и узнавание их на картинках.

Показателями их сформированности являются правильность и самостоятельность ориентировки в пространственно-временных представлениях. Используются следующие виды помощи (С.Я. Рубинштейн) [26]:

- стимулирующая («Молодец!», «Верно!», «У тебя хорошо получается!»);
- организующая («Посмотри внимательнее!», «Послушай еще раз!»);
- вербальная (повторении инструкции, уточняющие вопросы (используются в случае, когда ребенок несколько раз меняет вариант ответа, например, «какой будет твой ответ: учитель стоит у доске или у доски?»), наводящие вопросы, например, «еж был под листьями, значит, он выглядывает откуда?»);
- наглядная (дополнительная наглядность (в заданиях, выполняемых на слух), демонстрация действия).

На основе выделенных показателей определены уровни сформированности пространственно-временных представлений у детей

старшего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий, критически низкий.

Высокий уровень – ориентировка в двухмерном и трехмерном пространстве, в последовательности пор года, времени суток, дней недели, единичные ошибки при ориентировке в месяцах года. Единичные случаи использования стимулирующей и организующей помощи экспериментатора.

Средний уровень – единичные ошибки при ориентировке на листе бумаги и в расположении предметов относительно друг друга, ошибки при ориентировке в последовательности месяцев года, единичные ошибки при ориентировке в днях недели. Чаще требуется вербальная помощь в виде повторения инструкции, уточняющих и наводящих вопросов.

Низкий уровень – ошибки при ориентировке на листе бумаги, в расположении предметов относительно друг друга, единичные ошибки при ориентировке в схеме собственного тела, трудности ориентировки в последовательности месяцев года, дней недели, трудности понимания понятий «вчера», «сегодня», «завтра», единичные ошибки при ориентировке во времени суток и порах года. В большинстве случаев используется наглядная помощь со стороны экспериментатора.

Таблица 1 – Результаты исследования пространственно- временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня

Дети	Исследование пространственных представлений		Исследование временных представлений	
	2	3	4	5
	Констатирующий этап		Констатирующий этап	
1	1	низкий	2	средний
2	1	низкий	1	низкий
3	2	средний	1	низкий
4	1	низкий	1	низкий
5	1	низкий	1	низкий
6	1	низкий	2	средний
7	1	низкий	2	средний

Рассмотрим подробно динамику выполнения каждого диагностического задания.

Далее рассмотрим раздел «Исследование пространственных представлений» задание «Ориентировки на листе бумаги».

Средний уровень сформированности представлений пространственно-временных представлений ориентировки на листе бумаги показали 30 % детей

Низкий уровень сформированности пространственно-временных представлений ориентировки на листе бумаги показали 70 % детей

В результате констатирующего этапа исследования пространственных представлений по второй методике «представлений о взаимоотношении внешних объектов между собой» получены следующие результаты.

Средний уровень сформированности пространственно-временных представлений взаимоотношение внешних объектов между собой показали 40% детей

Низкий уровень сформированности пространственно-временных представлений взаимоотношение внешних объектов между собой показали 60% детей

В результате констатирующего этапа исследования временных представлений по методике представлений о месяцах года получены следующие результаты.

Высокий уровень сформированности представлений о месяцах года показали 30% детей

Средний уровень сформированности представлений о месяцах года показали 70% детей

В результате констатирующего этапа исследования временных представлений по второй методике представлений днях недели получены следующие результаты.

Средний уровень сформированности временных представлений о днях недели показали 50% детей

Низкий уровень сформированности временных представлений о днях недели показали 50% детей.

В результате констатирующего этапа исследования временных представлений по третьей методике представлений о понятиях «вчера», «сегодня», завтра».

Высокий уровень сформированности временных представлений о понятиях «вчера», «сегодня», завтра» показали 20 % детей

Средний уровень сформированности временных представлений о понятиях «вчера», «сегодня», завтра» показали 70 % детей

В результате констатирующего этапа исследования временных представлений по четвертой методике представлений о временах суток получены следующие результаты.

Средний уровень сформированности временных представлений о временах суток показали 25% детей.

Низкий уровень сформированности временных представлений о временах суток показали 75% детей.

В результате констатирующего этапа исследования временных представлений по пятой методике представлений о порах года

Высокий уровень сформированности временных представлений о порах года показали 45 % детей.

Средний уровень сформированности временных представлений о порах года показали 55 % детей.

Полученные результаты констатирующего этапа приведены в диаграмму для наглядности на рисунке 1.

Итак, по результатам констатирующего этапа, видно, что значительно низкие показатели уровня сформированности пространственно-временных представлений характерны для испытуемых, что обуславливает необходимость проведения формирующего этапа.

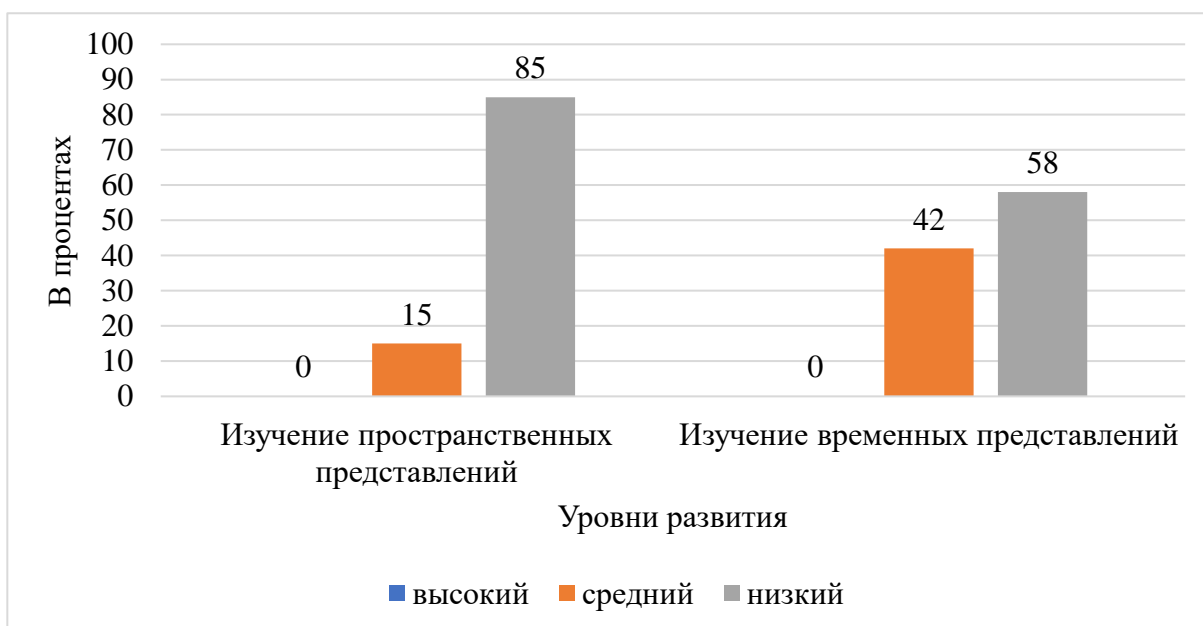


Рисунок 1 – Результаты исследования пространственных и временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня на констатирующем этапе

2.2 Содержание коррекционно-воспитательной работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня

На основании результатов констатирующего этапа нами была разработана коррекционно-воспитательная работа с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня по развитию пространственных и временных представлений.

В основу разработанной коррекционно-воспитательной работы были включены следующие положения:

- системное и разностороннее развитие речи и коррекцию речевых расстройств (с учетом уровня речевого развития, механизма, структуры речевого дефекта у детей с ТНР);
- социально-коммуникативное развитие;
- развитие и коррекцию сенсорных, моторных, психических функций у детей с ТНР;
- познавательное развитие,
- развитие высших психических функций;
- коррекцию нарушений развития личности, эмоционально - волевой

сферы с целью максимальной социальной адаптации ребёнка с ТНР.

Нами был разработан перспективный план коррекционно-воспитательной работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня по развитию пространственных и временных представлений, обозначенный в таблице 1.

Таблица 2 – Перспективный план коррекционно-воспитательной работы

Тема по ктп	цель	Оборудование	Описание
1	2	3	4
Перелетные птицы	Развитие зрительно-пространственной ориентировки на листе бумаги.	Картинка с деревом, бумажные птицы	Назови место положение птиц используя предлоги. Например: «Эта птичка летит над деревом» и т.д.
	Развитие тонких дифференцированных движений пальцев рук, зрительно-пространственной ориентировки на листе бумаги.	Картинка лабиринт с птицами и клювами	Пальцами обведи дорожку от птицы к его клюву
Овощи, фрукты, ягоды, грибы	Закреплять у детей представления о временах года и их признаках; формировать элементарные образные представления об окружающем мире и о логических связях и отношениях между объектами.	Картинки с временами года, бумажные фрукты, овощи, ягоды, грибы	Педагог заранее собирает картину определенного времени года, состоящую из деталей. Среди картинок педагог размещает несколько деталей, посвященных другому времени года. Взрослый просит детей внимательно рассмотреть картину и найти несоответствие.
	Развитие зрительно-пространственной ориентировки на листе бумаги.	Картинки с медведем, ягодами и грибами и лист где будут все обозначаться	У нас есть карта, по которой нам нужно пройти. Внимательно её рассмотрите. Треугольник-это обозначение места Медведя, а круги-это ягоды и грибы, которые он должен собрать. Проведение дорожки с комментированием (Ставим карандаш на клеточку с Медведем и рисуем прямую линию вправо две клеточки и т.д.). (Два варианта карт – простая и сложная).
Труд людей в природе, растения цветы	Развитие ориентировки на листе бумаги	Картинка сада, бумажные цветы	Давай вместе посадим цветы в саду, но не обычным способом, я буду тебе говорить на какое место сажать, а ты должен внимательно слушать и выполнить, повторяя задание за мной (например: в левый угол сада)
	Развитие временных представлений времен года	Картинки времена года и труд к времени года	Посмотри на картинки и расскажи каким трудом люди занимаются в каждом времени года

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
	Развитие временных представлений месяцы	Картинки месяцев и труд к месяцам	Посмотри на картинки и расскажи кто, что делает в каждом месяце
День победы, наш город, наша страна	Развитие пространственных представлений, правильно ориентироваться с картинками	Разрезные картинки	Перед тобой разрезная картинка с танком тебе нужно собрать эту картинку как мозаику
	Развивать зрительное внимание,	Таблица с картинками с	Перед тобой таблица с разными военными, в некоторых ячейках не
	восприятие, умение концентрировать и распределять внимание, мышление.	разными военными	хватает военных, внимательно посмотри и кажи каких военных не хватает
Насекомые	Развитие временных представлений времени суток	Картинки с временами суток с насекомыми	Посмотри внимательно на картинки и расскажи мне что делают насекомые
	Формирование пространственного, зрительного представление	Картинки с насекомыми и лишними животными	Перед тобой лежат 4 картинки, ты должна внимательно посмотреть, сказать и убрать лишнее

Для проведения целенаправленной и систематической работы по развитию пространственных и временных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня нами была разработана и применена коррекционно-воспитательная работа, состоящая из 11 дидактических игр, оформленных в лэпбук. Работа проводилась во второй половине дня, индивидуально с каждым ребенком. Единая трехчастная структура каждого занятия способствовало эффективности и результативности коррекционно-воспитательной работы с детьми.

Вводная часть занятия включен был ритуал приветствия, способствующий привлечению внимания и настрою детей на предстоящую деятельность.

Основная часть занятия – это проведение упражнений, игр, выполнение заданий на развитие пространственных и временных представлений детей. Были проведены игры на развитие пространственных и временных представлений по темам недели: «перелетные птицы» лабиринты найди клюв птицы, где сидит птица. «Овощи, фрукты, ягоды, грибы» были задания о временах года, и ориентировка на листе бумаги

медведь собирает ягоды, грибы. «Труд людей в природе, растения цветы» ориентировка на листе бумаги – садим цветы в саду, времена года и месяца. «День победы, наш город, наша страна» мозаика, таблица с военными «кого не хватает». «Насекомые» времена суток с насекомыми, найди среди насекомых лишнее животное.

В заключительной части занятия обязательно проводилась рефлексия: педагог спрашивал детей, чем они занимались, что нового и интересного они узнали, что им особенно понравилось и запомнилось, что вызвало затруднения. Затем следовал ритуал прощания.

Таким образом нами был организован формирующий этап исследования, эффективность которого позволит увидеть контрольный этап.

2.3 Анализ полученных результатов

С целью выявления эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы проводился контрольный этап экспериментальной работы.

Основная задача контрольного этапа заключалась в выявлении динамики уровня сформированности пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня после проведения формирующего этапа исследования.

На контрольном этапе нами был взят диагностический материал тот же, что и на констатирующем этапе. В диагностической таблице представлены результаты повторного обследования уровня сформированности пространственно- временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты исследования пространственно- временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня

Дети	Исследование пространственных представлений				Исследование временных представлений.			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	средний	2	средний	3	высокий	3	высокий

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	2	средний	3	высокий	2	средний	2	средний
3	1	низкий	1	низкий	1	низкий	1	низкий
4	2	средний	2	средний	2	средний	2	средний
5	2	средний	3	высокий	2	средний	2	средний
6	2	средний	2	средний	3	высокий	1	низкий
7	2	средний	3	высокий	3	высокий	3	высокий

Как видно из таблицы, у детей старшего дошкольного возраста с общим нарушением речи наблюдается положительная динамика в уровне сформированности пространственно-временных представлений. Низкий уровень сформированности пространственно-временных представлений составляет 10 %, что на 40 % ниже результатов констатирующего этапа исследования.

Средний уровень сформированности пространственно-временных представлений показали 60 % детей.

Высокий уровень сформированности пространственно-временных представлений показали 30 %, что на 20 % выше результатов констатирующего этапа исследования.

Положительную динамику диагностики пространственно-временных представлений представим с помощью диаграммы ниже (рисунок 1).

Рассмотрим подробно динамику выполнения каждого диагностического задания.

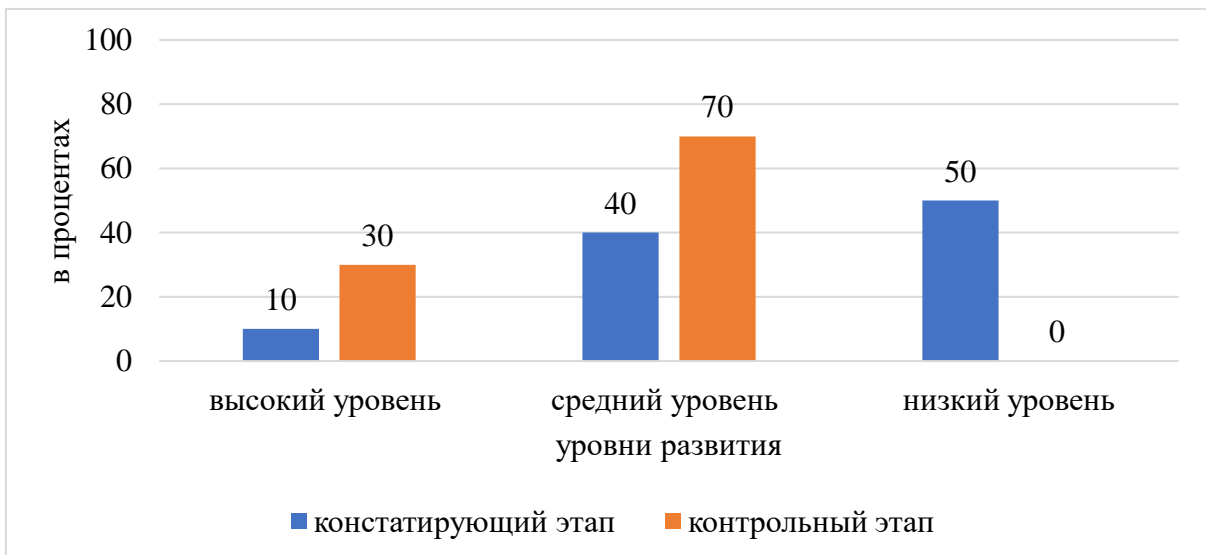


Рисунок 1 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования по всем методикам

Исследование пространственных представлений

Ориентировки на листе бумаги

Высокий уровень сформированности представлений пространственно-временных представлений ориентировки на листе бумаги показали 30 % детей

Средний уровень сформированности пространственно-временных представлений ориентировки на листе бумаги показали 70 % детей

Низкий уровень не показал ни один ребенок. Положительную динамику представим с помощью диаграммы ниже (рисунок 2)

В результате контрольного этапа исследования пространственных представлений по второй методике «представлений о взаимоотношении внешних объектов между собой» получены следующие результаты.

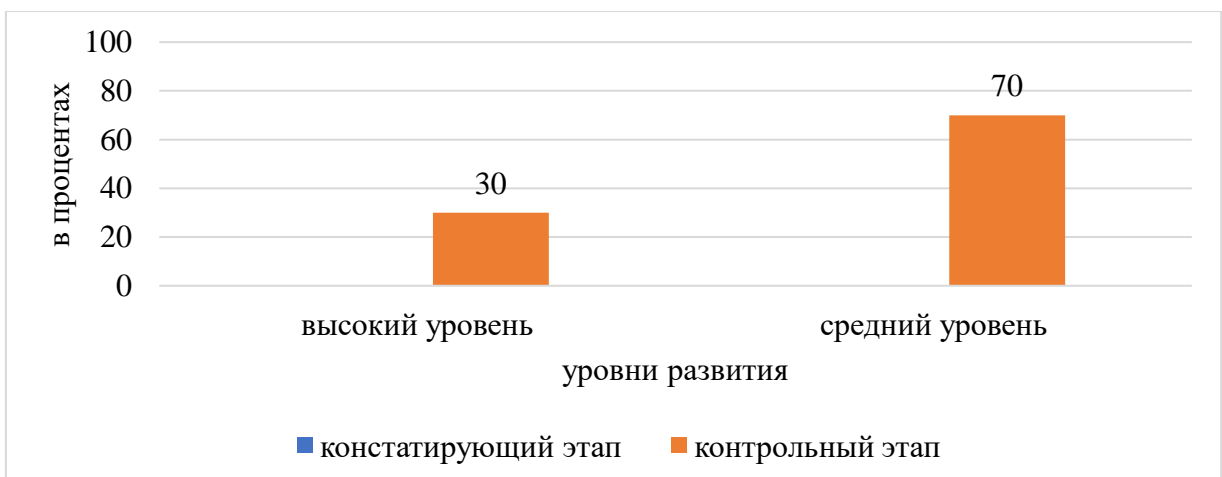


Рисунок 2 – Сравнительный результат констатирующего и контрольного этапа исследования по ориентировки на листе бумаги

Средний уровень сформированности пространственно-временных представлений взаимоотношение внешних объектов между собой показали 60% детей

Низкий уровень сформированности пространственно-временных представлений взаимоотношение внешних объектов между собой показали 40% детей (рисунок 3).

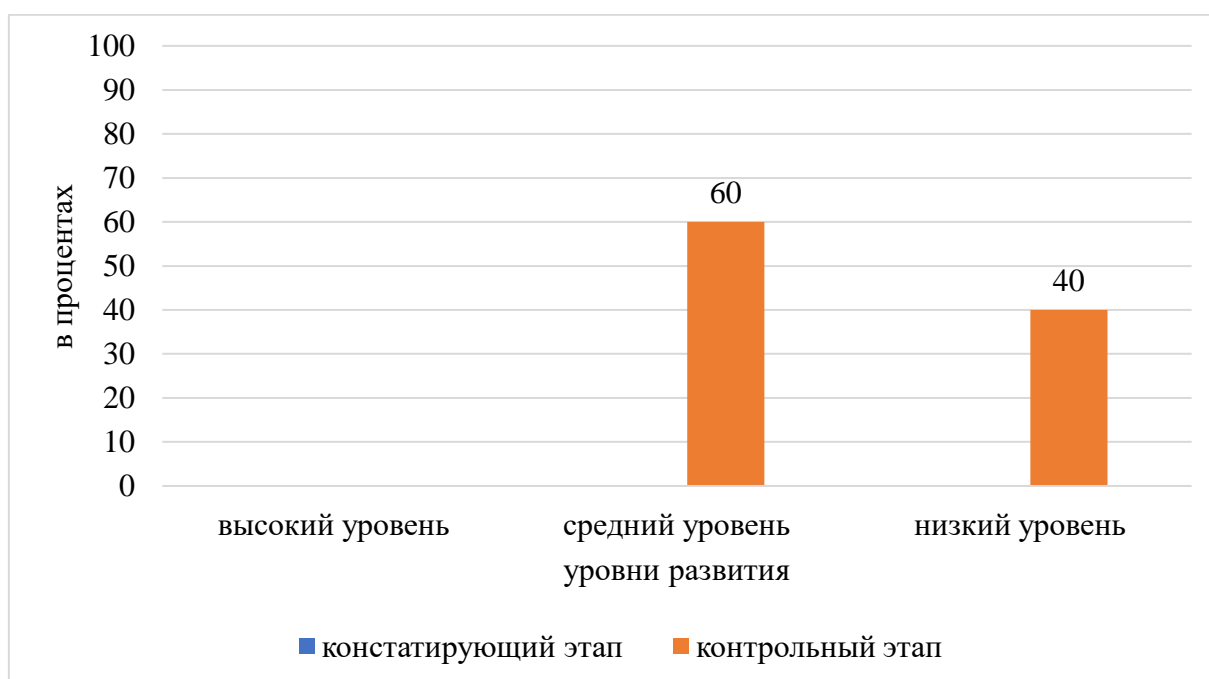


Рисунок 3 - Сравнительный результат констатирующего и контрольного этапа исследования по представлению о взаимоотношении внешних объектов между собой

У детей с ОНР недостаточная сформированность пространственно-временных представлений. Анализ результатов позволяет определить, что значительные трудности у детей с ОНР вызывает «представлений о взаимоотношении внешних объектов между собой».

При выполнении варианта, предполагающего ориентировку на уровне импрессивной речи в расположении предметов относительно друг друга дети с ОНР допускают ошибки при понимании простых производным предлогов между, перед, за. Предлоги перед и за дети с ОНР смешивают в

импрессивной речи, а непонимание предлога между проявляется в том, что испытуемые располагают нужный предмет в разных местах и часто меняют свое решение, пытаясь угадать правильное местоположение по реакции экспериментатора, у детей с ОНР характерной является выраженная трудность при выполнении данного варианта задания по двухступенчатой инструкции (например, «Положи ложку на тарелку, а вилку под ложку»).

В результате контрольного этапа исследования временных представлений по методике представлений о месяцах года получены следующие результаты.

Высокий уровень сформированности представлений о месяцах года показали 70% детей

Средний уровень сформированности представлений о месяцах года показали 30% детей.

Низкий уровень не показал ни один ребенок. Положительную динамику представим с помощью диаграммы ниже.

Исследование временных представлений показывает, что дети с ОНР имеют высокий уровень сформированности представлений о месяцах года. Но для некоторых детей с ОНР трудным было определение количества месяцев в году, при этом определить количество месяцев в каждой поре года удается большинству детей. Также сложным для них является название месяцев, относящихся к определенной поре года. (рисунок 4).



Рисунок 4 - Сравнительный результат констатирующего и контрольного этапа исследования о месяцах года

В результате контрольного этапа исследования временных представлений по второй методике представлений днях недели получены следующие результаты.

Средний уровень сформированности временных представлений о днях недели показали 30% детей

Низкий уровень сформированности временных представлений о днях недели показали 70% детей

При исследовании представлений о днях недели выявлено, что дети с ОНР способны называть дни недели в прямом порядке, но затрудняются, если их перечисление начинается с заданного экспериментатором дня. Также значительные трудности у испытуемых вызывает название дня «между» и «до» определенных дней. (рисунок 5)

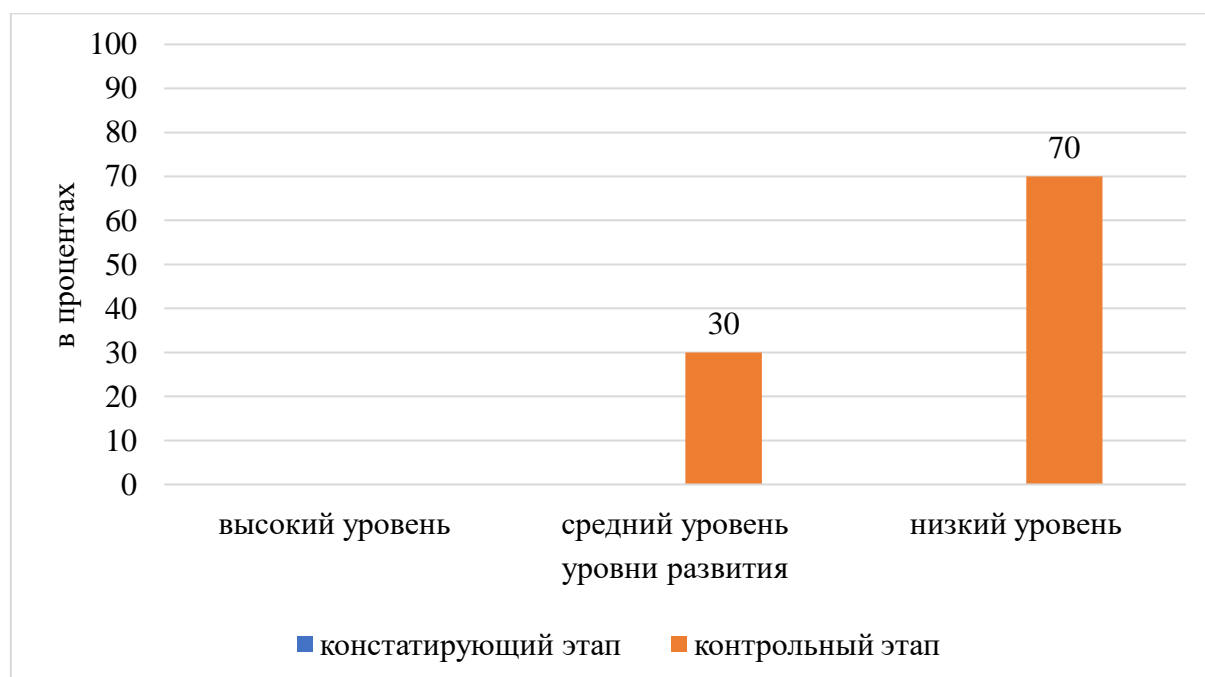


Рисунок 5 - Сравнительный результат констатирующего и контрольного этапа исследования о днях недели

В результате контрольного этапа исследования временных представлений по третьей методике представлений о понятиях «вчера», «сегодня», завтра»

Высокий уровень сформированности временных представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» показали 50 % детей

Средний уровень сформированности временных представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» показали 50 % детей

Низкий уровень не показал ни один ребенок. Положительную динамику представим с помощью диаграммы ниже

Изучение представлений о времени суток показывает, что дети с ОНР без труда узнают заданное время суток на картинке, однако затрудняются в понимании того, что было «раньше» определенного времени суток и что «потом». Также дети с ОНР затрудняются в соотношении действий с временем суток, в которые их совершает человек. Так, при определении времени суток, когда человек обедает, испытуемые с ОНР часто называют «вечер» и «утро». При определении времени суток, когда человек ложится спать, эти дети чаще всего называют «ночь» вместо «вечер». (рисунок 6)

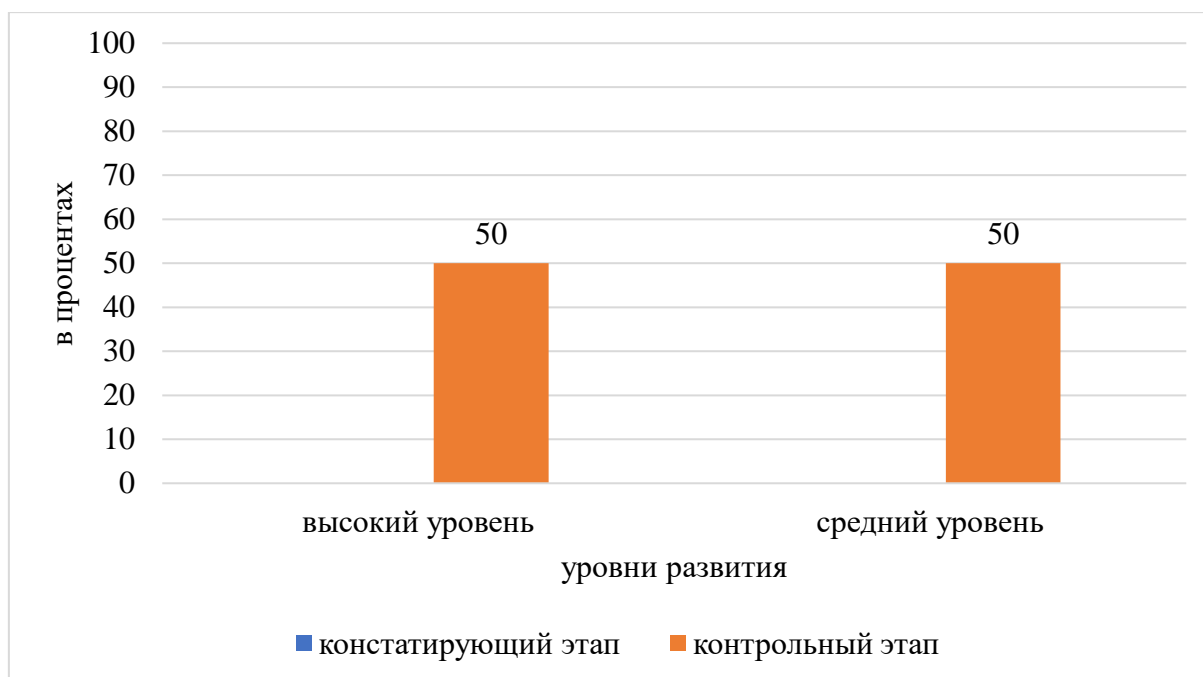


Рисунок 6 - Сравнительный результат констатирующего и контрольного этапа исследования о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»

В результате контрольного этапа исследования временных представлений по четвертой методике представлений о временах суток получены следующие результаты.

Средний уровень сформированности временных представлений о временах суток показали 75% детей

Низкий уровень сформированности временных представлений о временах суток показали 25% детей (рисунок 7)



Рисунок 7 - Сравнительный результат констатирующего и контрольного этапа исследования о временах суток

В результате контрольного этапа исследования временных представлений по пятой методике представлений о порах года

Высокий уровень сформированности временных представлений о порах года показали 55 % детей

Средний уровень сформированности временных представлений о порах года показали 45 % детей

Низкий уровень не показал ни один ребенок. Положительную динамику представим с помощью диаграммы ниже

Успешнее всего испытуемые с ОНР справляются с заданием, направленным на изучение представлений о порах года. Дети легко узнают поры года на картинках. Значительные трудности у детей с ОНР проявляются при назывании поры года «между» заданными экспериментатором (рисунок 8)

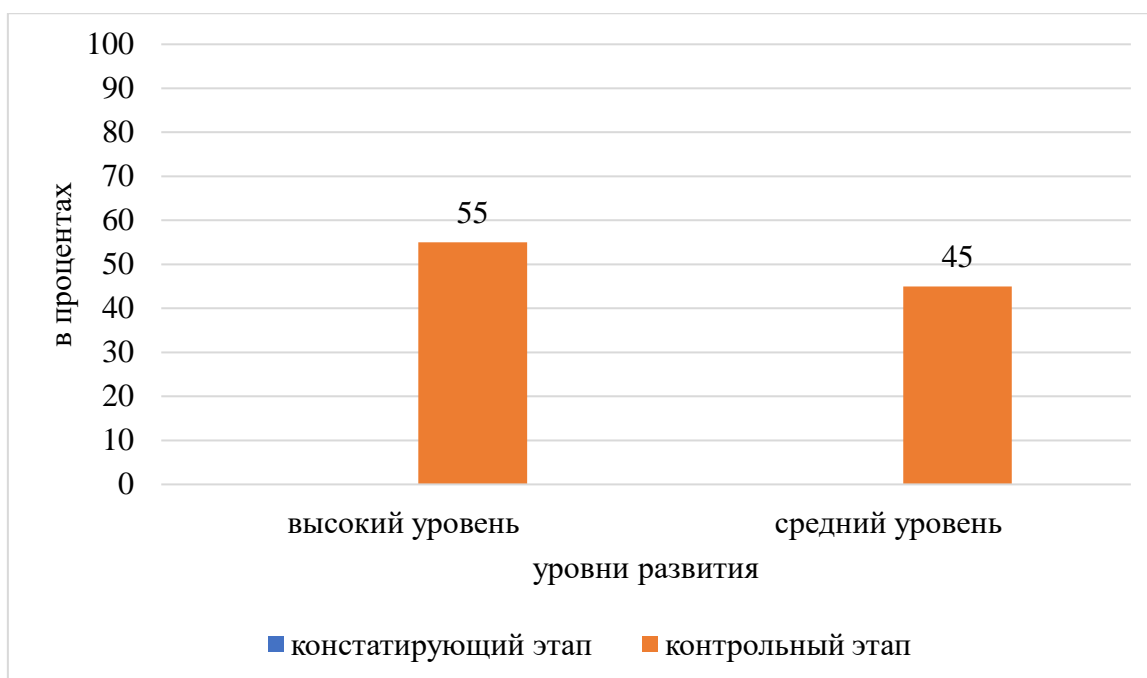


Рисунок 8 - Сравнительный результат констатирующего и контрольного этапа исследования о порах года

Итак, по результатам контрольного этапа экспериментальной группы, мы видим, что значительно увеличились показатели уровня сформированности пространственно-временных представлений, что говорит об эффективности проведенной нами коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Вывод по второй главе

На основании полученных результатов мы можем сделать вывод, что:
 - процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста пространственно-временных представлений происходит в рамках разработанной модели, которая основывается на системном, аксиологическом, личностно-деятельностном подходах и содержит следующие взаимосвязанные компоненты: целевой (цель); организационно-педагогический (организация психологопедагогических условий, принципы, методы, средства и формы работы), процессуально-

деятельностный (реализация психолого-педагогических условий, методов, средств и форм работы) и результативный (результат).

-формирование у детей старшего дошкольного возраста пространственно – временных представлений будет обеспечиваться следующими психолого-педагогическими условиями: обогащение развивающей предметно пространственной среды материалами и средствами для самостоятельной деятельности детей; включение дидактических игр для организации совместной деятельности воспитателя и детей в режимных моментах; использование разнообразных форм работы с семьями детей по формированию у детей старшего дошкольного возраста пространственно – временных представлений.

-показатели и уровни сформированности у детей старшего дошкольного возраста пространственно–временных представлений характеризуются наличием: представлений о времени и его свойствах (о последовательности частей суток; днях недели; месяцах времени года; понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»; порах года; умения определять: собственное положение в пространстве пространственной ориентировки на листе бумаги; представлений о взаимоотношении внешних объектов между собой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование, позволило нам сделать следующие выводы и наметить перспективы дальнейшего изучения проблемы.

1. В ходе исследования было установлено, что проблема формирования пространственно-временных представлений является актуальной. Пространственно-временные представления лежат в основе формирования высших психических функций и эмоциональной жизни человека. Недостаточность сформированное пространственно – временных представлений у ребенка напрямую влияет на уровень его актуального интеллектуального развития. Пространственно – временные представления рассматриваются как единство временных и пространственных отношений между объектами, как умение ориентироваться в окружающей действительности, направлено на развитие умственных способностей детей старшего дошкольного возраста, а также оказывающий влияние на процесс формирования их личности с помощью психолого – педагогических условий.

2. Пространственное представление является одной из первостепенных функций, однако оно длительное время развивается на протяжении онтогенеза. Первые движения ребенка направлены на объекты – эти движения служат способом ориентации в пространстве и являются отправной точкой в формировании конкретных пространственных представлений. В процессе речевого развития эти представления превращаются в пространственные понятия, которые обобщают пространственные отношения реальности в словесной форме.

3.Эффективность процесса формирования у детей старшего дошкольного возраста пространственно-временных представлений обеспечивается следующими психолого-педагогическими условиями: обогащение предметно-развивающей среды материалами и средствами для самостоятельной деятельности детей; включением дидактических игр для

организации совместной деятельности воспитателя и детей в режимных моментах; использование разнообразных форм работы с семьями детей.

4. Обоснован уровневый характер процесса формирования у детей старшего дошкольного возраста пространственно-временных представлений, в котором показателями оценки уровня сформированности пространственно-временных представлений характеризуются наличием: представлений о времени и его свойствах (о последовательности частей суток; о днях недели; месяцах времени года; понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»; порах года); умения определять: собственное положение в пространстве пространственной ориентировки на листе бумаги; представлений о взаимоотношении внешних объектов между собой.

Проведённое нами исследование не исчерпывает всех возможных аспектов проблемы формирования у детей старшего дошкольного возраста пространственно-временных представлений. Дальнейшая работа может быть посвящена поиску педагогических условий для реализации преемственности в системе «детский сад-школа»; изучению организации педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня по пространственно-временным представлениям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьева Б. Г., Ломов Б. Ф. Проблемы восприятия пространства и пространственных отношений / Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломов. М.: Просвещение, 1961. — 197 с.
2. Ананьев Б.Г. Системный механизм восприятия пространства и парная работа полушарий головного мозга // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. - М., 1961.
3. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М.: Просвещение. - 1964. - 304 с
4. Андреева Е. В. «Формирование и развитие пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста».
5. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития Пер. с англ. Ю. Даре. - Т.: Теревинф, 2009. 272 с.
6. Башаева Т. В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук /Т. В. Башаева. — Ярославль: Академия развития, 1997. — 240 с.
7. Брак У.Б. Ранняя диагностика и коррекция. М., 2007. Т.1.
8. Бурдина И.В. Лексико-семантические способы выражения категории времени в онтогенезе речи: Дис... канд. филолог. наук/ И.В. Бурдина. - М.,1997.
9. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до шести лет / Л. А. Венгер. — М.: Просвещение, 1988. — 144 с.
10. Выготский Л. С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка. /Вопросы психологии № 6 / Л. С. Выготский.— М.:Просвещение, 1966. — 541 с.
11. Гатовская Д. А. (Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС. — Пермь: Меркурий, 2015.

12. Ендовицкая Т.В. К вопросу о развитии остроты зрения в дошкольном возрасте. «Известия АПН РСФСР», вып. 64. -М., Изд-во «Высшая школа» 1962.

13. Ерофеева, Т.И. Математика для дошкольников. Книга для воспитателей детского сада [Текст] / Т.И. Ерофеева – М.: Просвещение, 2007. – 175 с.

14. Иванов М.В. Пространственные представления при нормативном и нарушенном развитии// Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012 №28.

15. Колесникова А.Н. Нарушения понимания и выражения средствами языка пространственно-временных отношений при экспрессивной алалии: Дис...канд. пед. наук/ А.М. Колесникова. - М., 2007.

16. Кислякова Ю.Н., Мороз Л.Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений. Минск: НИО, 2007.

17. Кондратьева С.Ю., Щербакова Н. Развитие пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дошкольная педагогика. - 2009. - №6. - стр.26-30.

18. Кузьмина Н.И., Рождественская В.И. Воспитание речи у детей с моторной алалией.

19. Люблинская А.А. Роль речи в развитии восприятия у детей дошкольного возраста. Сб. «Вопросы общей и детской психологии». Под ред. Б.Г. Ананьева. М., Изд-во АПН РСФСР, 1954.

20. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. - Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004 с. - 224с.

21. Мусеибова Т.А. Развитие понимания пространственных отношений и отражение их в речи у детей дошкольного возраста. Сб. «Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений». Под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

22. Михайлова З. А., Носова Е. А., Столяр А. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова, Е. А. Носова, А. А. Столяр. — СПб.: Детство — Пресс, 2008. — 384 с.
23. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Л.В. Лопатиной. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009.
24. Прессман А. А. О роли предметного действия в формировании зрительного образа ребенка. Сб «Проблемы психологии». Под ред. Б.Г. Ананьева. Л., Изд-во ЛГУ, 1948.
25. Понятие о пространственных и временных представлений Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей/ Понятие о нр (Логопедия. \ под ред. Л.С.Волковой. 2-е изд.1995г.\).
26. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Под научной ред. И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 96 с. (Специальная психология.) ISBN 978–5–4441–0049–3
27. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. 3-е изд. М.: Просвещение, 1986.
28. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. — М.: Просвещение, 1982. — 48 с.
29. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М., 2002.
30. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М., 1947.
31. Учебная программа дошкольного образования. Минск: НИО; Аверсев, 2019
32. Шемякин Ф.Н. Развитие руки на первом году жизни ребенка. «Ученые записки Института психологии», т.2 М., 1941.
33. Шашкина Г.Р. Исторический аспект проблемы недоразвития речи у детей. /«Специальная педагогика и специальная психология:

современные проблемы теории, истории, методологии». Материалы шестого международного теоретико-методологического семинара, М., 2014, с. 248-253

34. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960.

35. Ярмоленко А.В. Роль речи в отражении пространства// Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений: Сб. науч. тр./ М., 1961.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Дидактический материал к методикам исследования

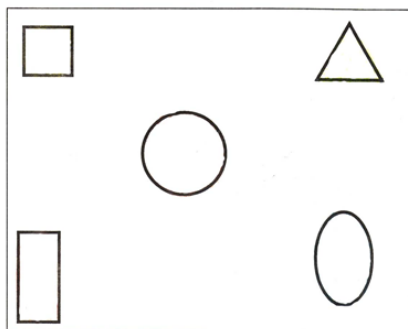


Рисунок 9 – Исследование пространственной ориентировки на листе бумаги

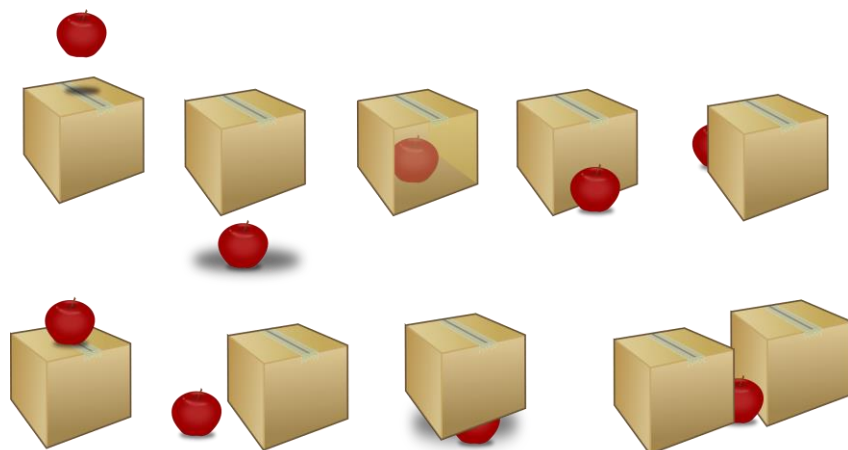


Рисунок 10 – Ориентировка во взаимоотношении внешних объектов между собой на уровне экспрессивной речи.



Рисунок 11 – Исследование представлений о временах суток



Рисунок 12 – Исследование представлений о порах года