



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 ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ В ПРОДУКТИВНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

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. Расщетаева Расщетаева Д.О.

Выполнила:
студентка группы ОФ-318-196-3-1
Бабилова Яна Андреевна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Дзюба Дария Робертовна

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	8
1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по развитию пространственных представлений у детей в период онтогенеза	8
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.	14
1.3 Продуктивные виды деятельности как средство развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	21
Выводы по первой главе.....	25
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОДУКТИВНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	27
2.1 Диагностика уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	27
2.2 Реализация коррекционно-развивающей работы по развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим нарушением речи посредством продуктивных видов деятельности	32
2.3 Результаты коррекционно-развивающей работы по развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим нарушением речи посредством продуктивных видов деятельности	35
Вывод по второй главе.....	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	39

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	42
ПРИЛОЖЕНИЕ	46

ВЕДЕНИЕ

Среди сегодняшних дошкольников часто встречаются дети с различными речевыми патологиями. Из них самую многочисленную группу занимают дети, имеющие общее недоразвитие речи (далее ОНР). По статистике, дошкольников с ОНР встречается около 40% из всего числа дошкольников с нарушениями речи. На данный момент у многих детей речь не появляется до 3 лет [15].

Одним из важнейших показателей целостного гармоничного развития ребенка является уровень овладения пространственными представлениями, умение свободно ориентироваться в пространстве и знание основных пространственных понятий. Сформированные пространственные представления необходимы в различных видах деятельности и формах активности детей, таких как двигательная деятельность, игра, счет, письмо, рисование, конструирование, чтение и другие.

В философских, психолого-педагогических исследованиях отмечается исключительное значение сформированности пространственных представлений для построения целостной картины мира, осознания своего места в нём. Ориентировка в пространстве охватывает все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, таким образом оказывая влияние на развитие самосознания, что, как известно, является неотъемлемой частью социализации личности.

Важность сформированности пространственных представлений у детей была обозначена многими авторами: А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, А.В. Семенович, М.М. Семаго, К.С. Лебединская, М.В. Вовчик-Блакитная, О.С. Никольская, Т.А. Мусейибова, Н.Я. Семаго и др.

На уровне дошкольного образования пространственные представления развиваются в различных видах деятельности: в процессе образовательной деятельности по формированию математических

представлений, изобразительной деятельности, на музыкальных и физкультурных занятиях, в процессе индивидуальной работы с детьми. Также идет активное формирование пространственных представлений в ходе режимных моментов: прием, утренняя гимнастика, умывание, прием пищи; в дидактических и подвижных играх.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) выделяет ряд принципов, которым должна соответствовать программа дошкольной образовательной организации (далее ДОО). Одним из них выступает принцип интеграции различных видов деятельности. Целью интеграции является обеспечение у детей целостного восприятия окружающего мира.

Исследования отечественных психологов А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина показали, что развитие детей происходит в присущих им видах деятельности: сюжетно-ролевой игре и продуктивной деятельности (рисование, лепка, моделирование, конструирование, аппликация и др.).

В нашем исследовании мы рассмотрим как продуктивные виды детской деятельности рисование, и конструирование влияет на развитие пространственных представлений дошкольников с ОНР.

Особенностью всех вышеперечисленных видов деятельности является то, что в процессе их реализации также формируются пространственные представления. В соответствии с ФГОС ДО более эффективно развитие пространственных представлений будет осуществляться при соблюдении принципа интеграции различных видов деятельности. Так, например, Т.А. Мусейбовой обозначены этапы работы по формированию пространственных представлений, соответствующие усложнению пространственных ориентировок в содержании дидактических игр и упражнений. О.В. Бурачевская рассматривает формирование пространственных представлений у детей посредством конструирования.

Однако, в настоящий момент недостаточно рассмотрены возможности использования продуктивных видов деятельности в процессе развития пространственных представлений. В связи с этим мы выбрали следующую тему исследования «Развитие пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в продуктивных видах деятельности».

Цель исследования: теоретически обосновать проблему исследования и экспериментально реализовать разработанную коррекционно-развивающую работу по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Предмет исследования: продуктивные виды деятельности как средство развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Гипотеза исследования: успешному развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в продуктивных видах деятельности будут способствовать следующие условия:

- обогащение развивающей предметно-пространственной среды соответствующими материалами и пособиями.

- проведение коррекционно-развивающей работы по теме исследования.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие «пространственные представления» и особенности их формирования в дошкольном возрасте.

2. Изучить психолого-педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Рассмотреть возможности использования продуктивных видов деятельности в развитии пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

4. Выявить актуальный уровень сформированности пространственных представлений у детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте.

5. Разработать содержание и реализовать коррекционно-развивающую работу, направленную на развитие пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

6. Проанализировать результаты исследования.

Методы исследования:

- теоретические: анализ научной литературы;
- эмпирические: педагогический эксперимент, тестирование (констатирующий этап);
- количественный и качественный анализ полученных данных.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 308 «Звёздочка» г. Челябинска», старшая группа.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что разработанное содержание коррекционно-развивающей работы по развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством использования продуктивных видов деятельности может применяться в педагогической практике.

Выпускная квалификационная работа включает введение, две главы, заключение, список использованной литературы, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по развитию пространственных представлений у детей в период онтогенеза

Пространственные представления – представления о пространственных и пространственно-временных свойствах, и отношениях, величине, форме, расположении объектов относительно друг друга, расположение объектов в пространстве, сказал Б.Г. Ананьев [23].

Пространственные представления – это деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов, сказал А.В. Белошистая [24]. В развитии ребенка дошкольного возраста, важен процесс развития пространственных представлений, потому что одно из важнейших условий его успехов. Развитие данных представлений протекает в онтогенезе, четкая последовательность в соответствии со структурой пространственных представлений. У детей с общим недоразвитием речи часто остаются несформированными все ступени оптико-пространственных представлений. Механизм развития пространственных представлений достаточно сложен и начинается в раннем детстве, развитие постепенно исходит из записанных уровней выше. Развитие пространственных представлений неразрывно связано с использованием разных приемов ориентации в пространстве (видимом и воображаемом). Восприятие окружающего мира происходит благодаря двигательной активности, при помощи зрения, слуха, осязания, поэтому пространственные представления развиваются в процессе обогащения чувственного опыта ребенка, постепенно углубляются его знания об окружающем мире,

расширяется поле его практической деятельности. Существует различные мнения о том, как осуществлять развитие пространственных представлений: О.Б Епишева., И.А. Володарская считают, что развитие следует осуществлять через приемы мыслительной деятельности; Л.М Фридман, М.И. Меерович– через культуру мышления; В.А. Курецкий– через развитие особых качеств мышления; И.Я. Каплунович– через развитие определенных подструктур мышления. В дошкольном возрасте развитие пространственных представлений проходит через несколько этапов, представленных в таблице

Таблица 1 – Этапы развития пространственных представлений

Этапы	Возраст	Характеристика
1	3-4 года	Овладевают умением ориентировке в окружающем пространстве. Умение пользоваться усвоенной системой отсчета начинается с реального соотнесения окружающих объектов с исходной точкой отсчета. Позднее появляется соотнесение на расстоянии – с помощью зрительной оценки расположения объектов относительно исходной точки.
2	5-6 года	Ориентируются 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.
3	6-7 года	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.

Общий путь развития у детей процесса ориентировки в пространстве и отражения его таков: вначале – диффузное нерасчлененное восприятие, 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 [28].

С увеличением выделенных участков в длину и ширину они постепенно смыкаются, формируя общее представление о местности как

едином непрерывном, но уже дифференцированном пространстве. Каждая точка на этой местности теперь точно локализуется и определяется как расположенная впереди, или впереди справа, или впереди слева и т. п. Ребенок приближается к восприятию пространства как целого в единстве его непрерывности и дискретности [27].

Познание ребёнком пространства и ориентировке в нём – это сложный процесс, а развитие пространственных представлений детей требует специального обучения. По мнению Н. Я. Семаго, пространственные знания являются одной из важных основополагающих задач психической работы. Автор отмечает, что их сформированность играет решающую роль в ее полном развитии, овладении в перспективе знаний и умений. Всевозможные расстройства пространственных исследований в процессе индивидуального развития затрудняют развитие познавательной сферы и препятствует процессу нормального развития личности в целом.

Основой такого обучения должно быть прежде всего накопление чувственных знаний о предметах окружающего мира в их пространственных отношениях. Большое значение для формирования механизма второсигнальной регуляции пространственного различения имеет словарная работа и восприятие культуры речи как на различных занятиях (по математике, по развитию речи, изобразительной деятельности, физкультурных), так и в играх детей и в их повседневной жизни.

Развитие пространственных представлений невозможно без практического освоения этого самого пространства, что невозможно без нормального функционирования двигательной сферы, зрелости коры больших полушарий, адекватного взаимодействия анализаторов. Отсюда вытекает, что ребенку необходимо пройти все этапы развития, прежде чем он сможет полностью овладеть пространственной ориентировкой, усвоить названия основных направлений, овладеть предлогами, отражающими пространственные отношения. Немаловажную роль в постижении

ребенком пространственных представлений, занимают его родители, их активное общение с малышом, совместная бытовая и игровая деятельность. Только под воздействием данных факторов возможно адекватное развитие пространственных представлений и всех составных компонентов ориентировки в пространстве. Именно в период дошкольного детства устанавливаются первые связи и отношения с взрослыми и сверстниками [26].

Однако А.А. Люблинская, в своих работах отмечала, что включение слова в процесс восприятия, овладение самостоятельной речью в значительной степени способствуют совершенствованию пространственных отношений, направлений. «Чем точнее слова определяют направление, - подчеркивает А.А.Люблинская, - тем легче ребенок ориентируется в нем, тем полнее включает эти пространственные признаки в отражаемую им картину мира, тем более осмысленной, логичной и цельной она становится для ребенка».

А.А. Люблинская, изучая возрастные особенности восприятия пространства, выделила три категории знания о пространстве, которые ребенок усваивает: понимание удаленности предмета и его местоположения; определение направлений; отражение пространственных отношений.

При этом она дала характеристику развития восприятия пространства как процесса активного практического взаимодействия ребенка и окружающей действительности. Такое практическое освоение ребенком пространства функционально преобразует всю структуру его пространственной ориентировки. Начинается новый период в развитии восприятия пространства, пространственных признаков и отношений предметов внешнего мира [18].

Понятие «пространственная ориентация» используется для характеристики умения человека ориентироваться не только на местности, но и на себе, на другом человеке (левая рука, правая рука), на различных

предметах, в условиях ограниченного пространства, например на листе бумаги. Этот процесс также предполагает активные действия субъекта в пространстве. Зрительное пространственное познание тесно связано с пространственным поведением, таким, как пространственный поиск, ориентация и навигация.

Ребенок сначала осваивает пространство через зрительно-моторные координации. Зрительная система стимулирует двигательную активность, а двигательная активность, уточняет зрительные оценки направлений и расстояний.

Б.Г. Ананьев пишет, что восприятие пространства – основано на взаимодействии различных анализаторов (зрительного, двигательного, осязательного). Ориентация - определение своего положения на местности, умение разобраться в окружающей обстановке, осведомленность в чем-либо. Развитие пространственных представлений происходит в результате условно-рефлекторной деятельности мозга, с участием многих анализаторов, ведущим из которых является двигательный. Глаз имеет доминирующее значение при ориентировке в окружающем мире [22].

Доминантность зрительной системы, пишет Б.Г. Ананьев, определяется сочетанием четырех факторов: целостностью предметного образа, предметного действия с объектами действительности, восприятием и пространственной ориентацией образа [21].

А.Г. Литвак, В.М. Сорокина, Т.П. Головина пишут о том, что ориентировка в пространстве есть процесс практического применения пространственных представлений, среди которых важную роль играют топографические представления. Топографические представления - это представления о местности, возникающие на основе восприятия и локализации объектов в пространстве.

Топографические представления являются сложной совокупностью образов памяти, в которых отражается форма, величина, удаленность объектов и направления, в котором они расположены по отношению к

какой-либо точке отсчета. В понятие пространственная ориентировка входит оценка расстояний, размеров, форм, взаимного положения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося [20].

Е.И. Тихеева указывала: "Ориентировка в пространстве развивается у детей медленнее, чем ориентировка в других сенсорных представлениях (цвете, форме предмет). Между тем, развитие у детей пространственных ориентировок крайне необходимо начинать в дошкольном возрасте" [19].

Таким образом, познание окружающего мира, как доказали многие ученые, сложный процесс, и начинается он с непосредственного или опосредованного чувственного познания. Пространственные представления и восприятия – емкие понятия, отражающие многогранность пространственных характеристик объективного мира. Форма, объем, протяженность объектов в длину, ширину и высоту, их местоположение в пространстве, пространственные отношения и расстояния между предметами, направления в пространстве представляют собой различные пространственные категории.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: что пространственные представления – это отражение пространственных отношений предметов (величина, форма, месторасположение, движение). Познание ребенком «схемы» своего тела является основой для освоения им словесной системы отсчета по основным пространственным представлениям. С. Л. Рубинштейн писал, что восприятие пространства - положения предмета в пространстве, его величины, контура, рельефа, так же как его покоя и движения - совершается обычно движущимся глазом, и мышечное чувство - в сочетании с собственно зрительными ощущениями - играет в деятельности самого глаза существенную роль. Благодаря ему глаз может наподобие руки «ощупывать» предмет [25].

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 так далее можно утверждать, что ребенок относительно адекватно отражает окружающее пространство.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.

По мнению Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной общее недоразвитие речи рассматривается как системное нарушение речевой деятельности, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, касающихся и звуковой, и смысловой сторон, при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Речевая недостаточность при общем недоразвитии речи у дошкольников может варьироваться от полного отсутствия речи до развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Под ОНР у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой стороне речи.

Общее недоразвитие речи - различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и сохранном интеллекте [3].

Общее недоразвитие речи в чистом виде встречается крайне редко: только у 30% детей группы наблюдаются признаки ОНР без нарушения нервно - психической деятельности. Остальные имеют как психоневрологические, так и соматические проблемы.

Под уровнем недоразвития речи Р.Е. Левина, выделяла «отсутствие общеупотребительной речи», которое характеризуется полным или почти

полным неумением пользоваться обычными речевыми средствами общения (алалия, слухонемота).

Характеристика детей с общим недоразвитием речи.

Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятная.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы [1]. Отмечаются недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Особенности мышления дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

В связи с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Трудности наблюдаются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с ОНР отстают от нормы развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе. ОНР может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии - в тех случаях, когда

выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы фонетико-фонематическом развитии.

Этиология общего недоразвития речи.

Причины общего недоразвития речи могут быть различны, и соответственно этому будет различна структура аномальных проявлений:

1. Слабость акустико-гностических процессов. В этих случаях при сохранном слухе наблюдается пониженная способность к восприятию речевых звуков. В результате нарушения слухового восприятия - недостаточное различение акустических признаков, характерных для каждой фонемы, вторично при всём этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова.

2. Органическое поражение или недоразвитие отделов центральной нервной системы.

3. Физическая ослабленность ребенка, частыми соматическими заболеваниями.

4. Общее недоразвитие речи может быть вызвано и социальными причинами (двухязычие, многоязычие, воспитание ребенка глухими взрослыми) [2].

Классификация детей с ОНР.

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют 4 уровня ОНР. 1-3 уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, 4 уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой.

I уровень речевого развития характеризуется ограниченными речевыми средствами общения. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика.

Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названием предметов открывать - «дверь» (дрерь), и наоборот - название предметов заменяются

названиями действий (кровать - «пат»). Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления.

В речи детей преобладают корневые слова, лишённые флексий. «Фраза» состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Пассивный словарь детей шире активного.

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. В произношении имеются противопоставления гласных - согласным, ротовых - носовым, некоторых взрывных - фрикативным. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии.

Отличительной чертой речевого развития детей этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

II уровень речевого развития характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством постоянного, хотя всё ещё искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, одежды, мебели, профессий.

Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова, близкими по смыслу.

Ошибки в употреблении грамматических конструкций:

- смешение падежных форм («едет машину» вместо на машине);

- нередко употребление существительного в И. п., а глагол в инфинитиве или форме третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени;

- в употреблении числа и рода глагола, при изменении существительного по числам («два каси» - два карандаша, «де туп» - два стула);

- отсутствие согласования прилагательных с существительным и числительных с существительным.

Много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при всём этом употребляется в исходной форме («книга идет то» - книга лежит на столе); возможна и замена предлога («гиб лятет на делевим» - гриб растёт под деревом). Союзы и частицы употребляются редко.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушение произношение мягкости и твердости звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонкими и глухими («пять книга» - пять книг; «папутька» - бабушка;). Проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи.

Затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры слова. При правильном воспроизведении контура слов нарушается звукопополняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов («морашка» - ромашка, «куника» - клубника).

Выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно или несколько звуков этой или близкой фонетической группы. Например, мягкий звук «с», сам ещё недостаточно четко произносимый, заменяет звук «с» («сяпоги»), «ш» («сюба» вместо шуба), «щ» («сетка» вместо щетка); замена группы звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительным, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех - четырехсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

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

IV уровень речевого развития характеризуется трудностями в выражении антонимических отношений следующих слов: бег - шаг, бежать - ходить. Особенности грамматического оформления речи у детей выявляются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа (например: в зоопарке кормили лисов, собаков), сложных предлогов; Нарушение согласования прилагательных с существительными.

Особую сложность представляют для этих детей конструкции предложений с разными придаточными:

- пропуски союзов: «мама предупредила, я не ходил далеко» (чтобы не ходил далеко);
- замена союзов: «я побежал, куда сидел щенок» (где сидел щенок);
- инверсия: «наконец, все увидели долго искали, которого котенка; (увидели котенка, которого долго искали).

Следующей отличительной особенностью детей 4-ого уровня является своеобразие их связной речи:

- в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок, выявляются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;
- рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями;
- остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

1.3 Продуктивные виды деятельности как средство развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Усвоение пространственных представлений происходит в таких видах деятельности, как игровая, коммуникативная, самообслуживание и элементарный бытовой труд, музыкальная, двигательная и продуктивная. Именно ее использование, мы будем рассматривать в нашем исследовании как условие успешного и своевременного развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте особое внимание необходимо уделять продуктивной деятельности, в ходе которой формируются пространственные представления и понятия.

Одним из видов такой деятельности является изобразительная деятельность и навыки чтения изображений (объемных, графических). Овладевая приемами чтения и построения рисунка, ребенок осваивает пропорции, формы, величины, перспективные проекции, учится произвольно строить известную систему координат изображаемого пространства и располагать на условном пространстве листа те или иные изображения предметов в определенных пространственных взаимосвязях. Обучаясь рисунку, ребенок преодолевает трудности, связанные с развитием зрительно-пространственных координации и приобретает навык в управлении движением своей руки.

В старшей группе детей необходимо учить свободно ориентироваться на плоскости, то есть в двумерном пространстве. В содержание понятия «ориентировка на плоскости» входит:

- умение фиксировать местоположение точки на листе;
- понимание пространственных отношений между различными предметами на листе бумаги;

- умение выполнять различные практические задания при ориентировки на плоскости;

- умение самостоятельно характеризовать пространственную размещённость объектов на листе бумаге, при этом пользоваться соответствующей терминологией;

- умение ориентироваться на листе бумаги в клетку.

Формирование ориентировки в двухмерном пространстве начинается с обучения детей размещать предметы в указанном направлении: слева направо или справа налево, снизу вверх или сверху вниз. Далее детей обучают находить центр (середину) листа бумаги, верхний, нижний, правый и левый края листа, верхний правый и левый, нижний правый и левый углы листа. Дети должны правильно уметь употреблять понятия для обозначения расположения предметов по отношению к той или иной плоскости.

Практически все дети любят рисовать. Наряду с речью, рисунок становится тем языком, который ребёнок осваивает и самостоятельно создаёт. Да, именно создаёт. Ведь главное условие творчества — это свобода. Рисование нетрадиционными способами вызывает у детей ещё больше интереса и позитивных эмоций.

Когда ребёнок рисует, то у него развивается фантазия, творческие способности, мышление, воображение, проявляется индивидуальность, а также развивается мелкая моторика. Дети изучают и закрепляют понятия о цвете, форме; знакомятся с различными материалами.

В старшем дошкольном возрасте дети могут освоить уже более трудные методы и техники:

1. «пальчиковая живопись» (краска наносится пальцем, ладошкой)
2. монотипия (предметная, пейзажная)
3. восковые мелки + акварель
4. рисование по мокрой бумаге

5. свеча + акварель
6. набрызг
7. рисование песком
8. рисование мыльными пузырями
9. кляксография (нитью, выдувание трубочкой, рисование от пятна)
10. печать по трафарету
11. витраж
12. граттаж (чёрно-белый, цветной)

Нетрадиционные техники рисования очень благоприятны для развития речи детей с ОНР. Когда такие дети работают с бумагой, ножницами, глиной, красками, карандашами, то они не только совершенствуют сенсорно-двигательные упражнения, но и углубляют представления об окружающих предметах. Это способствует проявлению умственной и речевой активности, что очень важно для детей с ОНР.

Нетрадиционные техники рисования позволяют решать и коррекционно-воспитательные задачи. Такие, как самостоятельность и целенаправленность в выполнении работы, усидчивость и настойчивость, умение довести работу до конца, аккуратность, т. е. все качества, которые слабо выражены у детей с ОНР.

На таких занятиях обогащается словарь детей, совершенствуется разговорная речь. Благодаря своей наглядности изобразительная деятельность имеет большое познавательное, воспитательное и коррекционное значение.

Дети с различными речевыми нарушениями являются особой категорией и поэтому их изобразительная деятельность, конечно же отличается от изобразительной деятельности детей в норме. У детей с ОНР отмечается ослабленная память, рассеянность, нарушение тонких, дифференцированных движений пальцев. При рисовании могут не дорисовать какие-то детали, а также не умеют правильно держать

карандаш, кисть, не регулируют силу нажима на карандаш. А так как у детей повышенная возбудимость нервной системы, то они не могут долгое время сидеть, им обязательно надо менять вид деятельности.

Изобразительная деятельность детей с ОНР нуждается в целенаправленном развитии. Для этого надо работать с причиной, а не со следствием. Овладение умением изображать невозможно без развития целенаправленного зрительного восприятия. Часто дети создают свои рисунки по памяти, представлению, наблюдая во время прогулок, из чтения рассказов.

На занятиях изобразительной деятельностью чаще всего нужно обращать внимание детей на выразительность изображения. А задание должно строиться так, чтобы ввести ребёнка в образную ситуацию.

Поэтому, несмотря на то как выполнил ребёнок работу, нужно оказывать внимание результатам его стараний, усилий.

И так, мы можем сказать, что разнообразные техники рисования — это основное средство творческого развития ребёнка. Мы уделяем большое внимание внедрению современных техник изобразительного творчества в воспитательно-образовательный процесс. Главное в процессе развития изобразительного творчества научить детей эмоционально воспринимать произведения искусства, учитывая процесс овладения детьми изобразительными навыками, а также способность самостоятельно их использовать. Овладев техниками, ребёнок имеет право выбора в рисовании того или иного предмета, сюжета, т.е он экспериментирует с материалами.

Следующим видом продуктивной деятельности, в котором формируются пространственные представления, является конструирование. Под детским конструированием понимают различные постройки из строительного материала, изготовление поделок из бумаги, картона, дерева и других материалов.

Конструирование формирует определенный уровень мыслительных способностей, способствует формированию пространственных представлений, совершенствованию речи детей, так как в процессе работы они комментируют свои действия, делятся замыслами, учатся мотивировать их, общаясь друг с другом.

Организованная образовательная деятельность осуществлялась с учетом следующих требований:

- при объяснении правил педагог обращает внимание на пространственные отношения, направление движения и возможности его изменения;

- в ходе конструирования из деталей конструктора используются наглядные инструкции;

- привлекает к словесному отчету о своих действиях, содержанию конструирования и правил, расположении деталей конструктора в пространстве.

При конструировании для развития пространственных представлений могут применяться игры с использованием развивающего дидактического материала: палочки Кюизенера, логические блоки Дьенеша, геометрические игры-головоломки «Танграм», «Пифагор», «Монгольская игра», «Колумбово яйцо», «Вьетнамская игра», «Волшебный круг», «Пентамимо». Данный дидактический материал направлен на развитие как творческого конструирования, мелкой моторики, пространственного воображения, логики, так и пространственных представлений и навыков практической ориентировки на плоскости.

Выводы по первой главе

Проблема развития пространственных представлений, рассматривали множество авторов: Ананьев Б. Г., Белошистая А.В., Епишева О.Б., Володарская И.А., Фридман Л.М., Меерович М.И.,

Курецкий В.А, Каплунович И.Я. Пространственные представления – это отражение пространственных отношений предметов (величина, форма, месторасположение, движение). Познание ребенком «схемы» своего тела является основой для освоения им словесной системы отсчета по основным пространственным представлениям. Все эти представления развиваются на основе жизненного опыта ребёнка и служат одним из условий успешного развития детей.

И дети с ОНР характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произнесение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временны и пространственные отношения.

Из этого следует вывод, что развитие пространственных представлений благоприятно будет осуществляться через продуктивные виды деятельности. Важно использовать занятия в системе развития пространственных представлений детей, для успешности такой работы обязательно должна быть организована соответствующая пространственно-предметная среда и учитываться основные положения дифференцированного подхода к обучению детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Так как структура занятий направлена на развитие навыков ориентации в пространстве, изучение принципов взаимодействия с окружающими в тех или иных ситуациях, становятся сильным инструментом для развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОДУКТИВНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Диагностика уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В теоретической части нашей работы было выделено, что у детей с ОНР, помимо нарушения речи, имеются нарушения в пространственных ориентировках. В данной работе мы изучаем развитие пространственных представлений старших дошкольников с ОНР.

Экспериментальная работа включила следующие этапы:

1. Констатирующий этап.
2. Формирующий этап.
3. Контрольный этап.

Для того, чтобы более подробно исследовать пространственные представления данной категории детей, нами были подобраны методики исследования, направленные на изучение всех видов пространственных ориентировок.

Целью констатирующего эксперимента является выявление особенностей развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Задачи:

1. Подбор методик для проведения исследования;
2. Проведение исследования на выявление уровня развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР;

3.Изучение уровня развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 308 «Звёздочка» г. Челябинска».

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста. У каждого ребенка имеется заключение ПМПК – общее недоразвитие речи.

Для выявления уровня развития пространственных представлений у старших дошкольников в начале учебного года (октябрь 2023 г.) нами использовались следующие методики:

В работе была использована диагностическая методика Семаго Н.Я., Семаго М.М. «Диагностика пространственных представлений ребенка». Методика подобрана в соответствии с учетом соответствующей примерной образовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е Вераксы, Т.С Комаровой, М.А. Васильевой.

Данная диагностика включала в себя ряд заданий, которые проводились по 4 параметрам:

- 1.исследование понимания схемы тела,
- 2.исследование понимания пространственных взаимоотношений между предметом и собственным телом
- 3.исследование понимания пространственных взаимоотношений между двумя предметами,
- 4.исследование понимания лингвистических представлений.

Диагностическая методика Семаго Н.Я., Семаго М.М. состоит из 4 разделов:

Раздел 1: «Пространственные представления о собственном теле». Цель: выявить уровень понимания схемы тела. Описание: ребенку предлагается оценить, что находится у него на лице и каково взаиморасположение отдельных его частей (сначала по вертикальной оси,

а затем в горизонтальной плоскости). Диагностическая таблица представлена в приложении (таблица 6,7).

Раздел 2: «Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела». Цель: выявить уровень понимания пространственных взаимоотношений между предметом и собственном теле. Описание: ребенку показываются несколько предметов, нужно оценить их расположение. Диагностическая таблица представлена в приложении (таблица 8). Оборудование: книга (тетрадь), ручка, карандаш.

Раздел 3: «Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов». Цель: выявить уровень понимания пространственных взаимоотношений между двумя предметами. Уровень вербализации пространственных представлений. Описание: ребенку показывается коробочка с лежащим на ней карандашом/ручкой. Диагностическая таблица представлена в приложении (таблица 9,10,11).

Анализ пространственного взаиморасположения объектов по вертикальной, горизонтальной оси, затем в направлении вправо – влево. Пространственные взаиморасположения вначале анализируются на уровне понимания и показа ребенком (импрессивный уровень), далее – на уровне самостоятельного употребления ребенком предлогов и составления им пространственных речевых конструкций (экспрессивный уровень).

Раздел 4: «Лингвистические представления». Цель: выявить уровень понимания лингвистических представлений. Описание: ребенку показываются разные картинки. Диагностическая таблица представлена в приложении (таблица 12,13).

Критерии оценивания диагностики:

- Низкий уровень – 1–3 балла,
- средний уровень – 4–7 баллов,
- высокий уровень – 8–10 баллов.

Таблица 1 – Результаты диагностики Семаго Н.Я., Семаго М.М.
«Диагностика пространственных представлений ребенка».

	1 Уровень	2 Уровень	3 Уровень	4 Уровень	Средний балл	Уровень
Ребёнок 1	5 баллов	4 балла	5 баллов	5 баллов	4.8 балла	Средний
Ребёнок 2	3 балла	3 балла	3 балла	3 балла	3 балла	Низкий
Ребёнок 3	6 баллов	7 баллов	8 баллов	7 баллов	7 баллов	Средний
Ребёнок 4	8 баллов	8 баллов	5 баллов	6 баллов	6.7 балла	Средний
Ребёнок 5	7 баллов	8 баллов	5 баллов	6 баллов	6.5 балла	Средний
Ребёнок 6	2 балла	3 балла	3 балла	2 балла	2.5 балла	Низкий
Ребёнок 7	4 балла	2 балла	2 балла	2 балла	3 балла	Низкий
Ребёнок 8	3 балла	2 балла	2 балла	5 баллов	3.5 балла	Низкий
Ребёнок 9	6 баллов	3 балла	4 балла	4 балла	3.75 балла	Низкий
Ребёнок 10	4 балла	3 балла	2 балла	2 балла	3 балла	Низкий

Проанализировав данные результаты, мы выявили уровень развития пространственных представлений в процентном соотношении. Результаты представлены на рисунке 1.

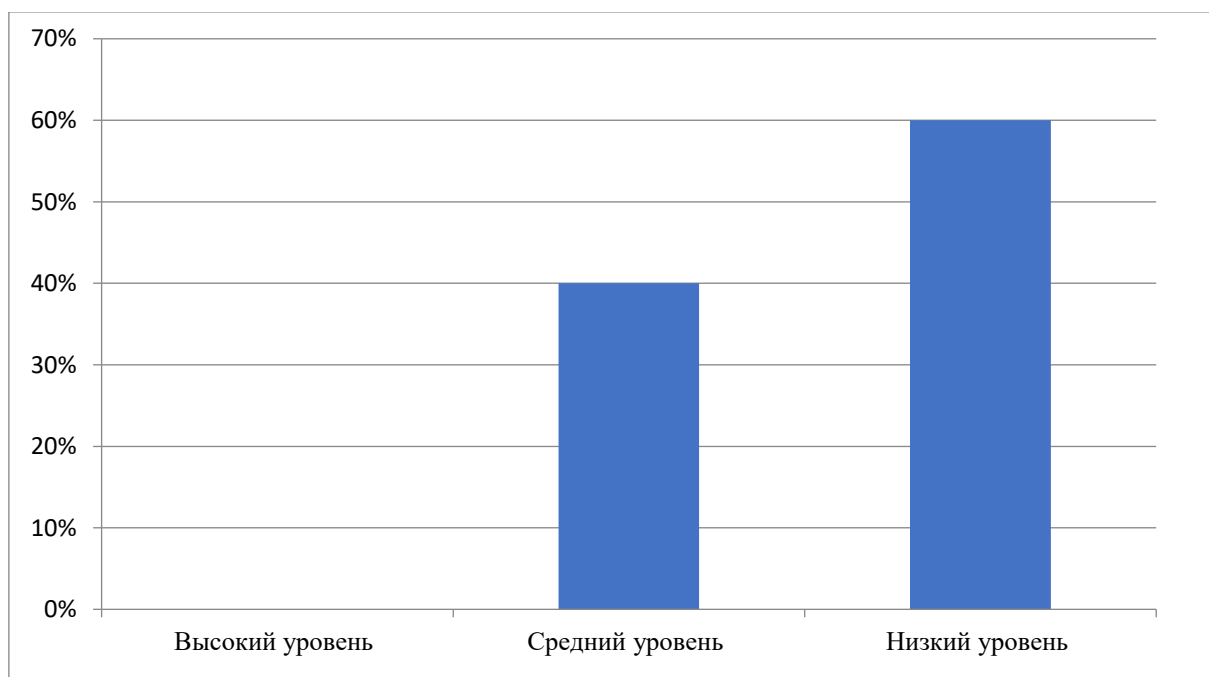


Рисунок 1 – Результаты диагностики на констатирующем этапе (в %)

После проведения всех диагностических заданий дети, принимавшие участие в исследовании, были распределены по уровням сформированности пространственных представлений. К низкому уровню сформированности пространственных представлений мы условно отнесли 6 детей (60%).

Этим детям приходилось повторять инструкцию несколько раз, испытывали трудности при ее восприятии, особенно когда инструкцию давали полностью. Дети испытывали трудности понимания о собственном теле, во взаимоотношении объектов, во взаимоотношении внешних объектах, лингвистических представлениях.

В разделе 1: дети выполняли задание с открытыми глазами, но с помощью прощупывания указываемых частей собственным пальцем или с ориентаций на меня или глядя в зеркало.

В разделе 2: дети испытывали трудность определении сторон «право»-«лево», или вовсе не различали, даже после озвучивания сторон.

Раздел 3: дети испытывали трудности в понимании взаимоотношениях объектов, в вербализации взаиморасположения объектов или не выполняли задание.

Раздел 4: дети испытывали трудности понимания во взаиморасположении объектов.

К среднему уровню сформированности пространственных представлений мы условно отнесли 4 детей (40%). Дети корректно используют слова при описании и определении местоположения предметов, дают приблизительное, не точное определение при помощи слов: «рядом с», «далеко от», «около» вместо «нижний правый», «верхний левый» и т. д. Некоторые дети плохо слушали инструкцию взрослого и в дальнейшем исправляли ошибки с помощью взрослого.

К высокому уровню сформированности пространственных представлений мы условно отнесли 0 детей (0%) так, как никто не справился с заданными заданиями без ошибок или помощи.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что: во-первых, 40% детей 5-6 лет имеют западания по нескольким показателям уровня развития пространственных представлений;

во-вторых, развитие пространственных представлений детей должно осуществляться как поэтапный, системно-организованный процесс, в

качестве основного средства развития пространственных представлений детей должны использоваться различные виды продуктивной деятельности.

Полученные данные требуют проведения с детьми коррекционной работы, направленной развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

2.2 Реализация коррекционно-развивающей работы по развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим нарушением речи посредством продуктивных видов деятельности

Исходя из полученных результатов исследования и теоретического анализа, мы решили разработать конспекты занятий, включающие в себя все направления развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель данной работы – разработать сборник, направленный на развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачи:

- Развивать умение ориентироваться в схеме собственного тела;
- Развивать понимание пространственных взаимоотношений между предметами и собственным телом;
- Развивать понимание пространственных взаимоотношений между двумя предметами.

Так же в процессе развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи предполагается решать следующие коррекционно-развивающие задачи:

- Развитие познавательных возможностей;
- Совершенствование сенсорного и интеллектуального развития ребенка;

- Совершенствование словесно-логического характера мышления, произвольного внимания и памяти ребенка с ОНР.
- Совершенствование понимания речи, речевого подражания;
- Обогащение пассивного и активного словарного запаса;
- Работа по совершенствованию правильных лексико-грамматических структур;
- Работа над связной речью;
- Работа по закреплению правильного звукопроизношения и слог наполнению.

Нами было предположено, что развитие пространственных представления детей старшего дошкольного возраста с ОНР будет более успешным, если в процессе обучения детей дошкольного возраста будет целенаправленно и систематически использоваться сборник по развитию пространственных представлений посредством продуктивных видов деятельности.

Нами был разработан сборник, направленный на развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Техники подбирались в соответствии с исследованием уровня сформированности пространственных представлений на констатирующем этапе, а также с учётом возраста детей. Также при подборе учитывалась время, наглядность, доступность и понятность материала детям.

При затруднении в работе ребёнок начинал нервничать и переживать. В связи с этим ребёнку были заданы наводящие вопросы, а также словесные высказывания для уверенности ребёнка.

Занятия проводились в течение 25-30 минут и у детей поддерживалась увлечённость, после чего интерес детей ослабевал, и дети отвлекались. Этот момент важен, так как перегрузка умственной деятельности влияет на самочувствие и эмоциональный настрой, впечатление от занятия создаётся неприятное.

Организация к проведению занятий включала:

- подбор материала и темы согласно программным требованиям;
- указание времени на выполнения работы;
- подбор подходящего места, в котором дети могут выполнить работу в спокойной обстановке. Такое помещение было отведено в групповой комнате за столом при групповом занятии и в спальном комнате при индивидуальном; установление числа играющих детей (персонально, группа, либо по подгруппам);
- подбор дидактического материала (картинки, игрушки, предметы и т.д.);
- подготовка педагога к занятию: исследование хода работы;
- подготовка детей к занятию: предоставление им познаний, представлений о событиях и вещах, находящихся вокруг, нужных для выполнения определённой работы.

Перед творческим процессом намечалось ознакомить воспитанников с содержанием занятия, с подходящим материалом, используемым в нашей дальнейшей деятельности.

Разъяснение правил и деятельности в период занятия. При объяснении направлялось внимание на выполнение детьми правил, на точное их исполнение; демонстрация действий реализуется перед началом работы, где происходило обучение детей верно выполнять действие; в подведение итогов работы был виден результат детей, что доказывало ее эффективность и интерес к ней.

При подведении итогов нужно заметить, что хорошо выполненная работа была вероятна только при внимании ребёнка, его настойчивости, и дисциплинированности.

В конце занятия проводилась рефлексия. В ней задавались вопросы, что у них получилось, что было трудно и непонятно.

При выполнении задачи необходима самостоятельность, по этой причине воспитанникам разъяснялись задание и его правила. Занятия

организовывались по определённому времени – 20-25 минут, главное то, что во временной отрезок не уменьшалась умственная активность детей, не снижался интерес к творческой задаче. Они проводились в первую и вторую половину дня, в свободную деятельность детей.

Именно в ходе процесса развития пространственных представлений дети с речевыми проблемами усваивают глагольные формы, учатся правильно употреблять их, рассказывают о действиях, совершаемых в определенный временной отрезок.

Решение всех этих задач предполагает специфичную, отличительную методику обучения для детей с ОНР. Она имеет ряд отличительных особенностей от методов обучения детей массовых детских садов, учитывает как обще дидактические, общепринятые принципы обучения, методы, средства, так и специальные подходы к обучению.

2.3 Результаты коррекционно-развивающей работы по развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим нарушением речи посредством продуктивных видов деятельности

Итогом констатирующего и формирующего этапов эксперимента стало проведение контрольного этапа эксперимента.

Разработанный и апробированный сборник для развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР предусматривала 3 момента: подготовка к проведению занятия, само проведение работы, анализ полученного результата.

Технологии работы соответствовали возрасту детей и задачам, материал был доступным. У детей наблюдался интерес к деятельности, внимание было на получении качественного результата и правильном выполнении работы.

Между проведением последовательных занятий были проведены физкультурные минутки, которые позволили отвлечься ребёнку. После проведения занятий мы провели повторную диагностику

пространственных представлений по методикам Сеаго Н.Я., Сеаго М.М. «Диагностика пространственных представлений ребенка».

Таблица 5 – Результаты повторной диагностики Сеаго Н.Я., Сеаго М.М. «Диагностика пространственных представлений ребенка».

	1 Уровень	2 Уровень	3 Уровень	4 Уровень	Средний балл	Уровень
Ребёнок 1	8 балла	7 балла	8 балла	6 баллов	8 балла	Высокий
Ребёнок 2	5 балла	4 балла	5 балла	5 балла	4 балла	Средний
Ребёнок 3	9 балла	9 баллов	9 балла	9 балла	9 баллов	Высокий
Ребёнок 4	8 балла	8 баллов	7 балла	8 балла	8 балла	Высокий
Ребёнок 5	10 балла	10 балла	10 балла	10 балла	10 балла	Высокий
Ребёнок 6	3 балла	2 балла	3 балла	3 балла	3 балла	Низкий
Ребёнок 7	6 балла	6 балла	3 балла	4 балла	5 балла	Средний
Ребёнок 8	3 балла	2 балла	4 балла	5 балла	5 балла	Средний
Ребёнок 9	8 балла	5 балла	5 балла	6 балла	6 балла	Средний
Ребёнок 10	4 балла	4 балла	3 балла	3 балла	4 балла	Низкий

Результаты контрольного этапа представлены на рисунке 2. Для большей наглядности мы представим уровень развития пространственных представлений в процентном соотношении.

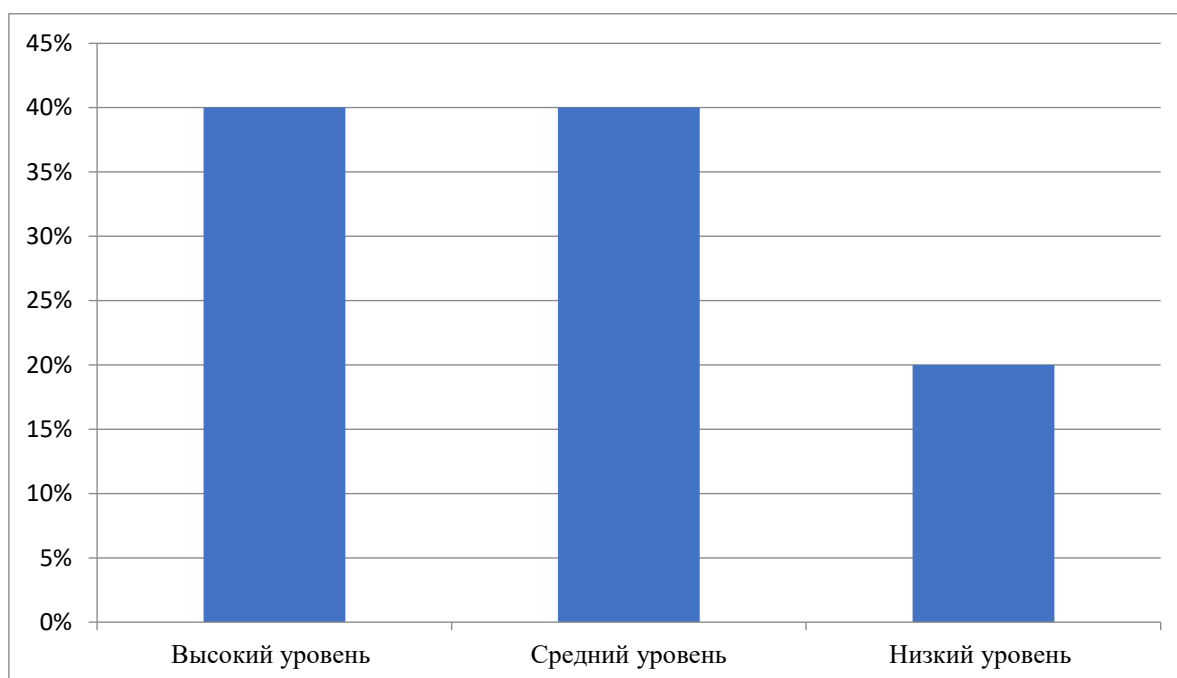


Рисунок 2 – Результаты диагностики на контрольном этапе (в %)

Исходя из результатов диагностики, мы пришли к выводу, что общий уровень развития детей дошкольников находится преимущественно на среднем и высоком уровне развития.

Согласно анализу динамики, при использовании сборника в образовательной деятельности были выявлены существенные изменения. Исходя из результатов, низкий уровень уменьшился на 40%. Средний уровень не изменился, высокий уровень увеличился на 40% больше первичной диагностики. В целом диагностика показала высокий уровень развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Можно сделать вывод, что продуктивные виды деятельности, способствуют развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР и эффективны при систематическом их использовании в образовательной деятельности.

Вывод по второй главе

Таким образом, основной целью исследовательской работы явилась проверка гипотезы исследования, которая заключается в том, что развитие пространственных представления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР будет более успешным, если в процессе обучения детей дошкольного возраста будет целенаправленно и систематически использоваться сборник с технологиями применения продуктивных видов деятельности.

Экспериментальная работа проводилась в 3 этапа: На констатирующем этапе исследования, были отобраны методики и проведена первичная диагностика уровня формирования пространственных представлений детей. Получили следующие данные: низкий уровень развития пространственных представлений показали 60% детей, средний уровень показали 40% детей, высокий уровень 0%.

На развивающем этапе исследования проводились занятия, направленные на развитие пространственных представлений. Они были направлены на развитие понимания схемы тела, на пространственное взаимоотношение между объектами и собственном теле и между двумя предметами, на лингвистическое представление.

На контрольном этапе исследования была осуществлена повторная диагностика уровня развития пространственных представлений, проведен анализ полученных результатов. Исходя из результатов низкий уровень уменьшился на 40%. Средний уровень не изменился, высокий уровень увеличился на 40% больше первичной диагностики.

Таким образом, гипотеза доказана и можно сделать вывод, что разработанный сборник может применяться в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполненного исследования нами была проведена теоретическая и исследовательская работа на развитие пространственного представления детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В исследовании были поставлены и решены следующие задачи:

1. Раскрыть понятие «пространственные представления» и особенности их формирования в дошкольном возрасте.

2. Изучить психолого-педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Рассмотреть возможности использования продуктивных видов деятельности в развитии пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

4. Выявить актуальный уровень сформированности пространственных представлений у детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте.

5. Разработать содержание и реализовать коррекционно-развивающую работу, направленную на развитие пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

6. Проанализировать результаты исследования.

При решении первой задачи нами было раскрыто понятие «пространственные представления» и особенности их формирования в дошкольном возрасте

В рамках решения второй задачи мы проанализировали психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и сделали вывод, что в современной педагогической литературе вопросы ОНР разрабатываются и являются актуальными.

В рамках третьей задачи мы выявили особенности использования продуктивных видов деятельности в процессе развития пространственных

представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Далее мы выявили уровень развития пространственных представлений детей старшего возраста с общим недоразвитием речи. Был сделан вывод, что важно понимание пространственных представлений, благодаря этому ребенок ориентируется не только в пространстве, но и схеме своего тела.

В практической части нашего исследования мы экспериментально проверили эффективность развития пространственного представления детей старшего дошкольного возраста с ОНР средствами продуктивных видов деятельности.

Мы разработали и внедрили сборник, ориентированный на развитие пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Эксперимент проводился с октября по май. На начало эксперимента воспитанники показали достаточно низкие результаты. Низкий уровень развития пространственных представлений показали 60% детей, средний уровень показали 40% детей, высокий уровень 0%.

Для повышения уровня развития пространственного представления детей старшего дошкольного возраста с ОНР на констатирующем этапе эксперимента была проведена работа по внедрению сборника занятий.

Контрольный этап исследования показал, что проведенная работа дала хорошие результаты: детей старшего дошкольного возраста с ОНР повысился уровень развития пространственного представления. Результаты диагностики показали наличие положительной динамики: так число детей с высоким уровнем пространственного представления увеличилось на 40%, число детей со средним уровнем 40%, а низкий уровень уменьшился на 40%.

Анализ полученных количественных и качественных результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи решены, цель исследования достигнута

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абенова, А. К. Развитие ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения [Текст] / А. К. Абенова, Б. Е. Тайлак // Молодой ученый. – 2014. – №6. – С. 669-671.
2. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей. – М., 1964. – 79 с.
3. Ананьев Б.Г. Системный механизм восприятия пространства и парная работа полушарий головного мозга. [Текст]// Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. Под ред. Ломова Б.Ф. М.: «Известия АПН РСФСР», 1961г. -200с
4. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М., 2004.
5. Ананьев, Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. учеб. пособие / Ананьев Б.Г, Рыбалко Е.Ф.- М: Просвещение1998г.
6. Белошистая А.В. Развитие пространственных представлений и пространственного мышления младших школьников. – М.: Пресс, 2009. – 160с.
7. Бурачевская О.В. Арт-технологии как средство развития пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Бурачевская // Инновационные педагогические технологии: материалы II междунар. науч. конф. - Казань: Бук, 2015. - С. 139-142.
8. Бурачевская О.В. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста посредством конструирования // Вопросы дошкольной педагогики. - 2015. - №2. - С. 55-57.

9. Дьяченко, О.М. Психологические особенности развития дошкольников [Текст] / О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. – М.: Эксмо, 2009. -176 с.
10. Кибанова, А.Я. Психология и педагогика (адаптированный курс для бакалавров) / А.Я. Кибанова. - М.: КноРус, 2012 - 480 с.
11. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии, Москва, 1968
12. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. – М.; Просвещение, 1974
13. Люблинская, А.А. Детская психология. учеб. пособие /Люблинская А.А. - М: Просвещение, 1986г.
14. Люблинская, Л.Н. К вопросу о познании пространства и времени. // Вопросы теории познания / Под ред. А.Д. Корчагина, В.В. Орлова. - Пермь.: Пермское книжное издательство, 1998г.
15. Мазепина Т.Б., Развитие пространственно – временных ориентиров ребенка в играх, тренингах, тестах /Серия «Мир вашего ребенка». – Ростов н/Д: Феникс, 2012
16. Мусейбова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственных ориентаций у детей дошкольного возраста. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI.- СПб., 2014.
17. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М.: Просвещение, 1990
18. Немов, Р.С. Общая психология:учеб. пособие/ Немов Р.С. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003г.
19. Никольский О.С. Развитие пространственного мышления. – М., 2001.
20. Овчинникова, Е. О совершенствовании элементарных математических представлений // Дошкольное воспитание, 2005г. - № 8.

21. Поваляева М.А. Помощник дефектолога. - Ростов н/Дону: РГПУ, 1997. – 120 с.
22. Попова Т.Б. Развитие пространственных представлений [Электронный ресурс] / Т.Б. Попова. – Режим доступа: [www. URL: http://detsad-45.ucoz.ru](http://detsad-45.ucoz.ru) (дата обращения 14.04.2023)
23. Программа воспитания и обучения в детском саду «От рождения до школы» / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М., МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015.
24. Ромусик, М.Н. Психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними [Текст]/ М.Н. Ромусик // Логопед в детском саду. – 2008. – № 3. – С. 32-37.
25. Семаго Н., Семаго М., Пространственные представления ребёнка [Текст] // Школьный психолог №42010.–С.15-22. Семенович А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. – М., 1998. – 50 с.
26. Сивцова В. А. Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / В. А. Сивцова // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 93-100.
27. Степаненкова Э.Я. К вопросу о формировании пространственных ориентировок у детей 5 – 6 лет в подвижных играх и упражнениях. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. - СПб., 1994.
28. Степаненкова, Э.Я. К вопросу о формировании пространственных ориентировок у детей 5 - 6 лет в подвижных играх и упражнениях. // Теория и методика развития элементарных

математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. - СПб., 1994г.

29. Т.А. Генезис отражения пространства и пространственных ориентаций у детей дошкольного возраста. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI.- СПб., 1994г.

30. Тетерина, М. О. Почему увеличивается количество дошкольников с общим недоразвитием речи? Причины и пути решения проблемы

31. Титова О.В. Справа-слева. Формирование пространственных представлений детей с ДЦП / О.В. Титова. – М.: «Издательство «ГНОМ и Д», 2004. – 56 с.

32. Томме, Л. Е. Развитие речевых предпосылок усвоения математики у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Л.Е. Томме // Дефектология. – 2008. – N 5. – С. 35-40.

33. Удальцова Е.И., Занятия по математике с использованием дидактических игр в детском саду /Е.И. Удальцова, М.К. Сай. – Минск, 2009.

34. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999. – С. 87–98, С. 137–25.

35. Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи // Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999. – С. 87-98, С. 137-250.

36. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно – методические рекомендации / Т.Б Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина – 2-е изд., стереотип. – М.: ДРОФА, 2010. – 189 с

37. Шорыгина Т.А. Учимся ориентироваться в пространстве: Материалы для развития пространственного восприятия у дошкольников. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 80 с

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 6 – Пространственные представления о собственном теле

Вопрос	Отметка о выполнении
Что выше: голова или плечи	
Что ниже: глаза или нос	
С боку от носа	
Над глазами	
Под носом	
Над носом	
Надо лбом	
Под губами	
Что находится между глазами и ртом	
Какая часть тела находится над шеей	
Какая часть тела находится под шеей	
Какая часть тела находится под коленом	
Что находится между коленом и стопой	
Всего баллов	

Таблица 7 – Пространственные представления о собственном теле

Вопрос	Отметка о выполнении
Какой рукой ты кушаешь, пишешь, рисуешь? назвать ее	
Показать левую/правую руку	
Правую ногу	
Левый глаз	
Правое ухо	
Левую ногу	
Показать левой рукой правый глаз	
Правой рукой показать левое ухо	
Части тела у человека, сидящего напротив	
Правую руку	
Левый глаз	
Левую ногу	
Правое ухо	
Всего баллов	

Таблица 9 – Пространственные представления о взаимоотношении
внешних объектов

Вопрос	Отметка о выполнении
А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается НАД коробкой)?	
А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается ПОД коробкой)?	
А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается МЕЖДУ ребенком и коробкой)?	
А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается СПРАВА или СЛЕВА от коробки)?	
А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается ЗА коробкой (по отношению к ребенку).)?	
Всего баллов	

Таблица 8 – Пространственные представления о взаимоотношении
внешних объектов и тела

Вопрос	Отметка о выполнении
Покажи, какой предмет находится справа от тебя	
Покажи, какой предмет находится слева от тебя	
Что находится впереди тебя	
Что находится сзади тебя	
Положи книгу справа от себя	
Положи карандаш слева от себя	
Положи ручку перед собой	
(предметы должны быть справа или слева)	
Где находится шкаф	
Где находится окно	
Где находится дверь	
Всего баллов	

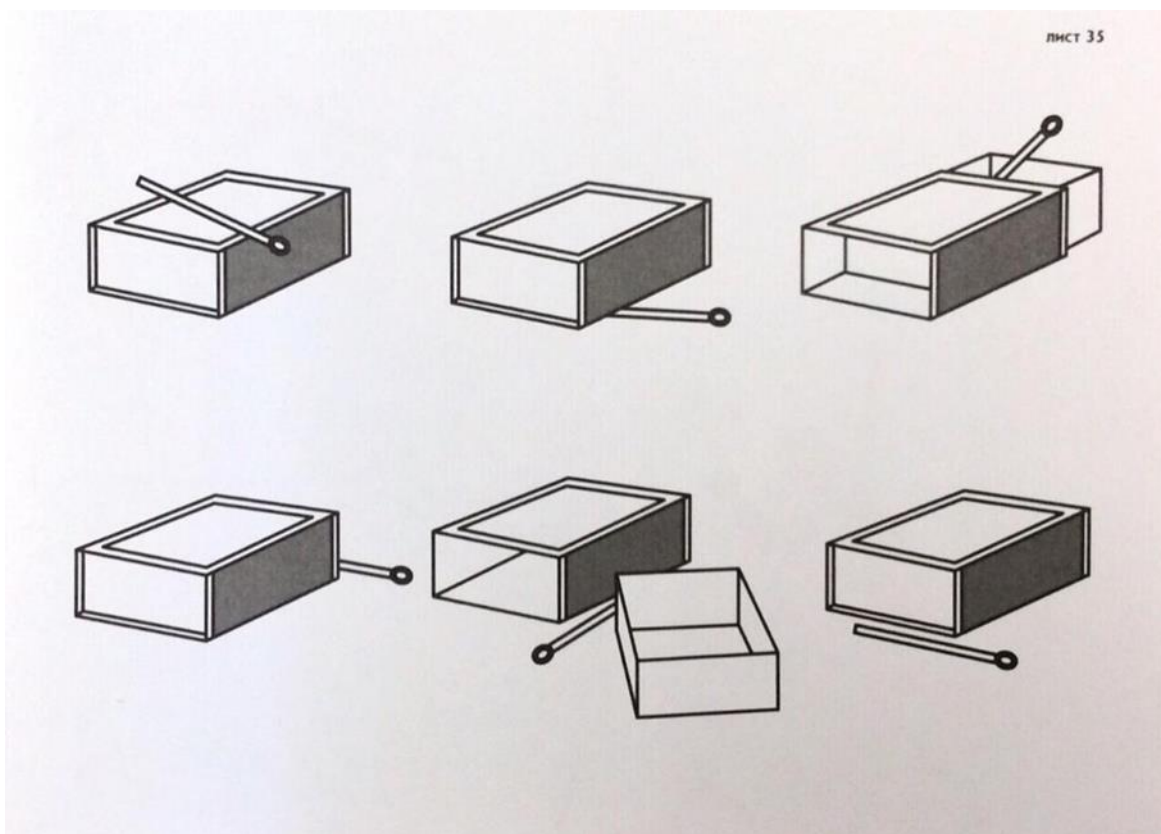


Рисунок 4 – Иллюстрация к методике по определению пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела

Таблица 10 – Пространственные представления о взаимоотношении
внешних объектов

Вопрос	Отметка о выполнении
Понимание предлогов	
Скажи, что ближе всего	относительно тела ребенка – 2б. г) Ребенок не выполняет задание 1б
Скажи, что дальше всего	
Что перед квадратом	
Что за квадратом	
Что впереди круга	
Что сзади круга	
Употребление предлогов	
Скажи, где находится круг по отношению к квадрату	круг?) г) Ребенок не выполняет задание – 1б
Где находится ромб по отношению к кресту	
Где находится квадрат по отношению к кругу и ромбу	
Где расположен крест по отношению к остальным фигурам	
Где расположен ромб по отношению к остальным фигурам	
Всего баллов	

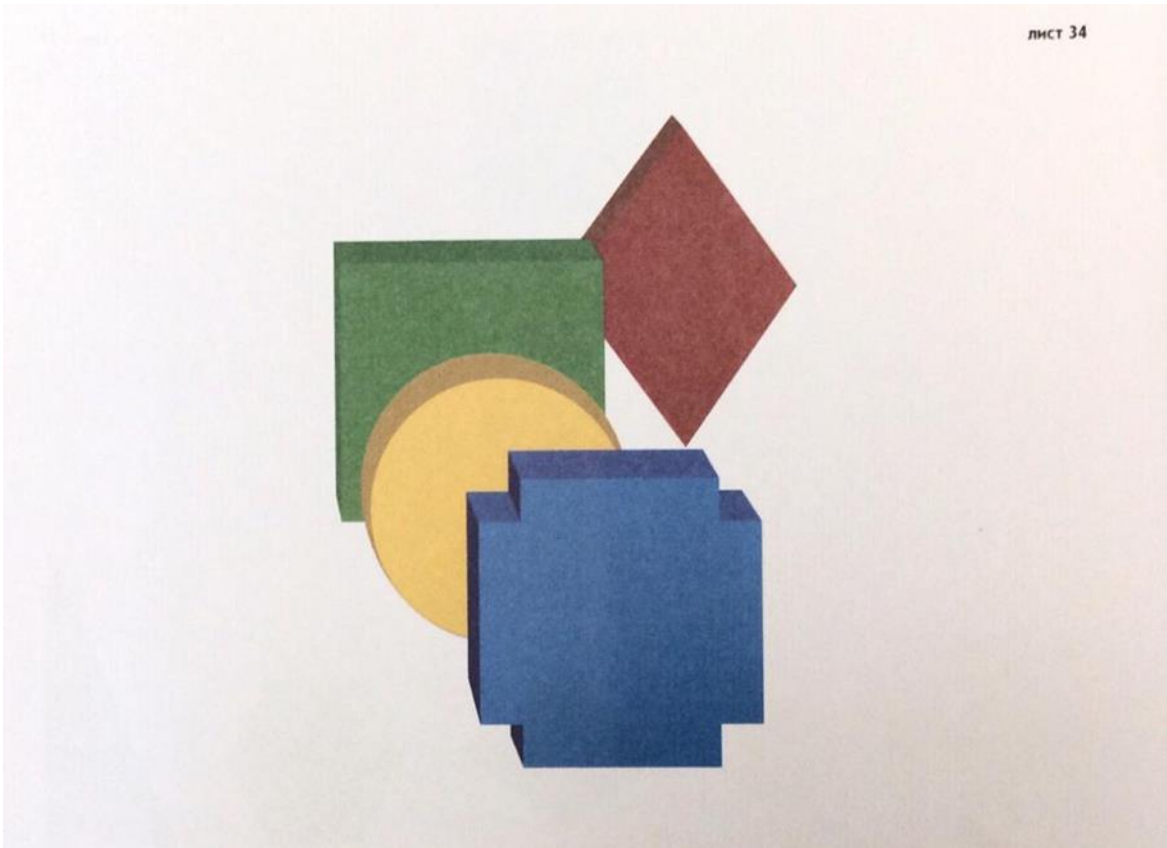


Рисунок 5 – Иллюстрация к методике по определению пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов

Таблица 11 – Пространственные представления о взаимоотношении
внешних объектов

Вопрос	Отметка о выполнении
Понимание предлогов	
Что расположено выше треугольника	
Что расположено ниже треугольника	
Что расположено над звездой	
Что расположено под звездой	
Какая фигура расположена в верхнем ряду	
Что расположено ближе к кресту	
Что расположено дальше от креста	
Употребление предлогов	
Где находится ромб по отношению к кругу	
Где находится ромб по отношению к треугольнику	
Где находится круг по отношению к ромбу	
Где находится звезда	
Всего баллов	

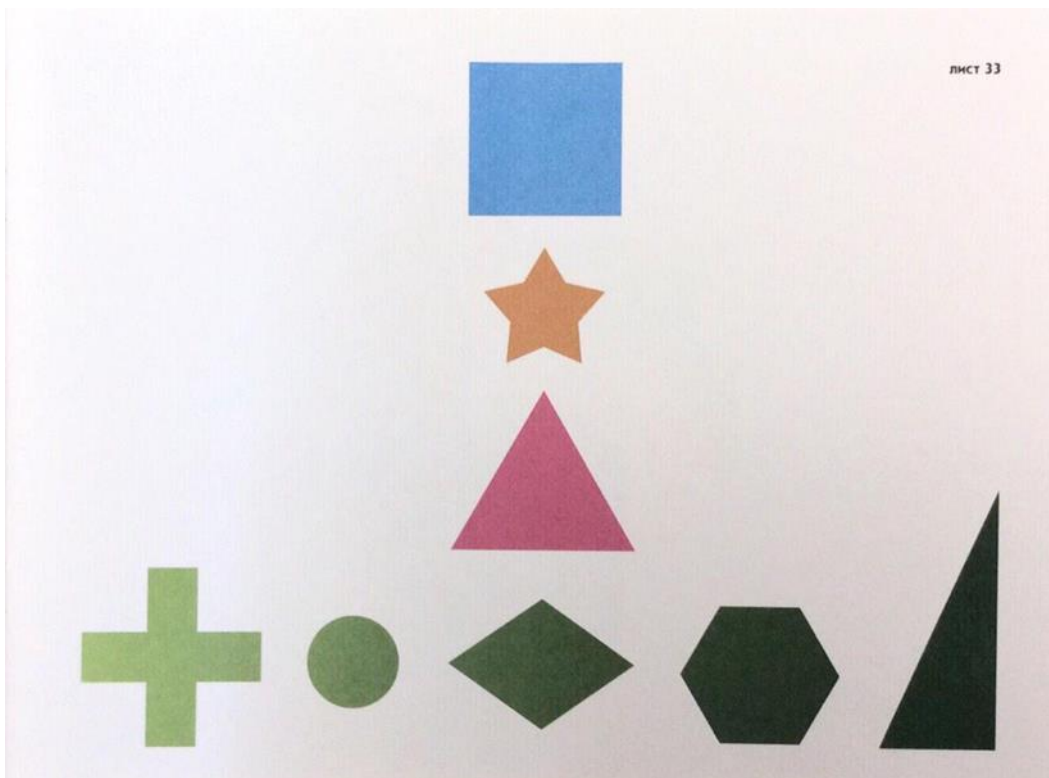


Рисунок 6 – Иллюстрация к методике по определению пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов

Таблица 12 – Лингвистические представления

Вопрос	Отметка о выполнении
перед ящиком бочонок	
под бочонком ящик	
в ящике бочонок	
ящик на бочонке	
перед бочонком ящик	
Всего баллов	

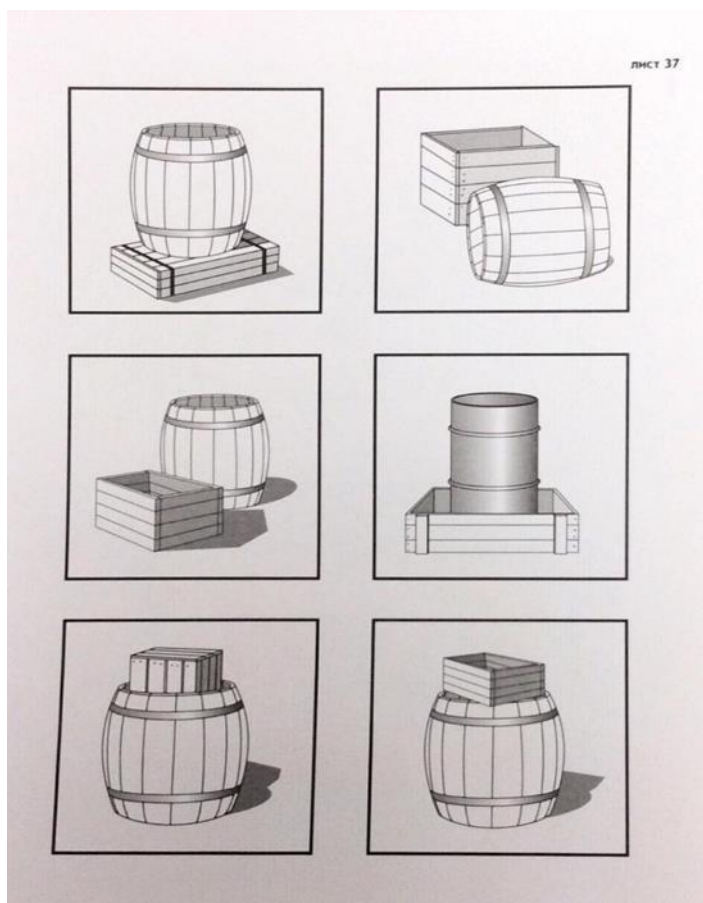


Рисунок 4 – Иллюстрация к методике по определению лингвистических представлений

Таблица 13 – Лингвистические представления

Вопрос	Отметка о выполнении
дочка мама	
мамина дочка	
хозяин коровы	
корова хозяина	
Скатерть накрыта клеенкой	
Мальчик спасен девочкой	
Мужчина обижен женщиной	
Перед грузовиком трактор	
Книгой накрыта газета	
Всего баллов	

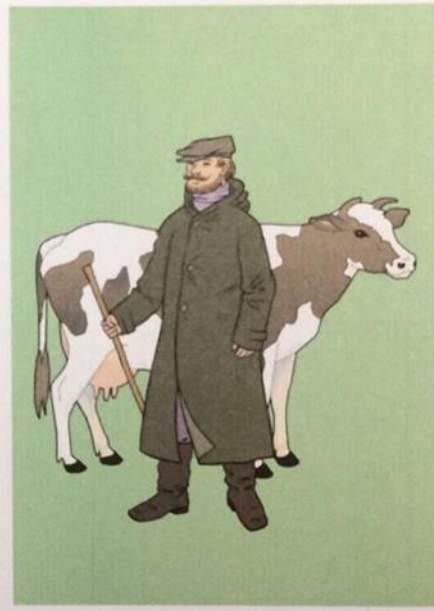


Рисунок 4 – Иллюстрация к методике по определению лингвистических представлений