

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Алтайский государственный педагогический университет»

Институт психологии и педагогики

Кафедра специальной педагогики и психологии

**Формирование пространственных представлений у детей  
старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в  
условиях психолого-педагогического сопровождения**

*Магистерская диссертация  
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование:  
Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными  
возможностями здоровья*

Выполнила:  
магистрант 2851з группы  
*Вайс Людмила Сергеевна*

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Научный руководитель:  
кандидат психологических наук,  
доцент  
*Пилипчук Лариса Сергеевна*

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Выпускная работа защищена  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 г.  
Оценка \_\_\_\_\_

Председатель ГЭК: *Корягина Н.Г.*

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Барнаул 2020

## Содержание

Введение .....	3
Глава 1 Теоретические основы изучения проблемы формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения .....	12
1.1 Сущность понятия «пространственные представления» в психолого-педагогической литературе .....	12
1.2 Особенности развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития и с общим недоразвитием речи .....	18
1.3 Современные подходы к организации формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения .....	27
Вывод по первой главе .....	39
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения .....	41
2.1 Описание базы, методик и процедуры исследования .....	41
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	49
2.3 Разработка и реализация программы по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения .....	58
2.4 Анализ результатов проведенного экспериментального исследования .....	69
Вывод по второй главе .....	82
Заключение .....	84
Список использованной литературы .....	87
Приложение .....	96

## Введение

**Актуальность исследования.** Современные исследования в области специальной педагогики и психологии связаны с переосмыслением научно-практических подходов к образованию детей с особыми потребностями и направлены на поиск наиболее эффективных технологий и методов коррекционно-развивающей помощи. (Н. Н. Малафеев [44], Е. Н. Гончарова [44], О. Е. Грибова [44], О. И. Кукушкина [44], Е. А. Стребелева [69], Г. В. Чиркина [73] и др.).

Исследователями в области дефектологии отмечается прогрессирующий рост количества детей с тяжелыми речевыми нарушениями, среди которых выделяются дети с общим недоразвитием речи. В этой связи одной из актуальных проблем в специальной педагогике, и логопедии в частности, является преодоление общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. Коррекционная работа на данном возрастном этапе развития ребенка максимально значима для становления полноценной речи, а также формирования речевых предпосылок успешного обучения в школе.

Общее недоразвитие речи рассматривается как системный вид речевого недоразвития, имеющий сложный комплекс языковых и неязыковых расстройств (Р. Е. Левина [37], Е. М. Мастюкова [45], Е. Ф. Собонович [66], Т. Б. Чиркина [73]).

Взаимосвязь между речевыми нарушениями с другими сторонами психического развития одной из первых обосновала Р. Е. Левина, выделив в структуре речевого дефекта общего недоразвития речи вторичные нарушения, описав характер их проявлений и механизм влияния вторичных нарушений на формирование и развитие речевой функции у детей с общим недоразвитием речи [37].

Современные исследования развития детей с общим недоразвитием речи (Е. Н. Ахальцева [4], Г. И. Градова [18], Е. М. Мастюкова [45],

Т. А. Павлова [54]) показывают высокую полиморфность группы детей с общим недоразвитием речи, теоретически и экспериментально доказывают, что специфика особенностей развития речевой сферы у детей с общим недоразвитием речи, взаимосвязана и взаимообусловлена спецификой формирования познавательной сферы, включающей и пространственные представления. Кроме того, в поле исследования данной проблемы рассматривается вопрос выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и определения его компенсаторного фона (Т. В. Ахутина [5], Е. Ф. Соболевич [66], Т. В. Туманова [73], Т. Б. Филичева [73], Т. А. Фотекова [75], Г. В. Чиркина [73] и др.).

В целом ряде исследований указывается на то, что овладение пространственными представлениями является важным фактором, определяющим возможности полноценного формирования познавательной и речевой деятельности, адаптации ребенка к окружающей действительности (Э. Дж. Айрес [1], М. М. Безруких [7], Н. А. Берштейн [9], М. А. Еливанова [24], У. Кислинг [31], Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [61], W. H. Perkins, V. P. Garwood [83], G. P. Rourke [84] и др.).

Многие исследователи (М. М. Безруких, [7], Л. С. Выготский [15], Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [61], D. A. Hayden [81], J. W. Lerner, S. R. Lerner [82], и др.) считают, что создание условий для формирования пространственных представлений является обуславливающим фактором для когнитивного развития начиная с раннего возраста, при этом пространственные представления определяются как универсальная способность, активизирующая познавательную деятельность в процессе восприятия.

Важным условием для формирования пространственных представлений у детей, включая и детей с проблемами речевого развития, по мнению большого числа исследователей (Л. Б. Батяева [6], Л. А. Венгер [13], А. М. Леушина [39], А. А. Люблинская [42], Т. А. Мусейибова [50], А. Н. Гвоздев [16], В. П. Глухов [17], Т. Б. Филичева, Г. В.

Чиркина [73] и др.), является специально организованная коррекционно-развивающая работа, в основе которой лежит целостное развитие ребенка, через интеграцию педагогического процесса.

Доказано, что степень включения в речь категорий пространства отражает уровень речевого развития ребенка (Б. Г. Ананьев [2], А. А. Люблинская [42], Т. А. Мусейибова [50], Л. С. Цветкова [76] и др.). Это определяет необходимость поиска наиболее эффективных путей коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения, включающего работу по развитию пространственных представлений на основе современных методов и интегрированных технологий.

В последнее время в работах современных исследователей все чаще поднимаются вопросы, связанные с процессом психолого-педагогического сопровождения субъектов образования. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения, его организации и содержания раскрыли в своих исследованиях С. Д. Забрамная, Е. И. Казакова, В. А. Калягин, А. А. Майер, Д. М. Маллаев, А. П. Овчарова, И. В. Пищик, М. В. Сурнина, Н. А. Чушева, Е. Д. Файзуллаева, Л. М. Шипицина, Н. О. Яковлева и др.

Понятие «сопровождение» рассматривается как особого вида оказание помощи и поддержки, связанной, прежде всего, с созданием условий для всестороннего развития ребенка. В рамках нашего исследования психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как создание условий для деятельности направленной на актуализацию знаний, умений, навыков ребёнка, их практического применения во взаимодействии с окружающим на основе принципов субъектности образовательной деятельности, сотрудничества детей и взрослых [26].

Характеризуя разработанность рассматриваемой темы, следует подчеркнуть, что она не является новой, однако, несмотря на интерес к проблеме, многообразие научных исследований и методических разработок, затрагивающих эту проблему, в практике дошкольного образования не

сложилось целостного видения решения проблемы формирования пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения.

В этой связи обостряется **противоречие** между доказанной значимостью развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста и недостаточной разработанностью эффективных подходов обеспечивающих формирование пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения.

**Проблема** заключается в поиске эффективных подходов к организации коррекционной работы по развитию пространственных представлений, позволяющих комплексно воздействовать на преодоление речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи.

**Объект исследования** – пространственные представления у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования** – процесс коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения.

**Цель исследования** – разработать, провести и оценить эффективность программы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Цель и предмет исследования определили **гипотезу**, согласно которой формирование пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР в процессе психолого-педагогического сопровождения будет эффективным, если:

– будут определены критерии эффективности формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения;

– будет разработана и реализована программа формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения;

– будет выявлена динамика в речевом развитии детей с общим недоразвитием речи.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие **задачи:**

1. Проанализировать научно-теоретические основы изучения пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития и с общим недоразвитием речи.

2. Подобрать диагностический инструментарий, позволяющий оценить эффективность работы по развитию пространственных представлений.

3. Разработать программу формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения.

4. Провести исследование по выявлению эффективности предложенной программы и изучить ее влияние на преодоление речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи.

**Теоретико-методологическую основу** работы составили:

– положения теории речевой деятельности о взаимосвязи языка и мышления (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия);

– положения общей и специальной психологии и педагогики о единстве речевого и психического развития и о комплексном подходе к его изучению (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия);

– концепция общего недоразвития речи у детей как системной

речевой патологии (Г. И. Жаренкова, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева);

– исследования особенностей и путей формирования пространственных представлений у детей, в том числе, с патологией речи (Л. С. Выготский, М. М. Безруких, Т. А. Мусейибова, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, А. В. Семенович и др.);

– исследования в области организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ (Е. И. Казакова, В. А. Калягин, А. А. Майер, Д. М. Маллаев, И. В. Пищик и др.).

**Методы исследования** определены целью работы и задачами по ее решению:

1. Метод теоретического анализа: изучение психологической, педагогической литературы и психолого-педагогической документации;
2. Эмпирические методы: беседа с педагогическим персоналом; наблюдение за детьми в процессе взаимодействия со специалистами и сверстниками;
3. Методы количественного и качественного анализа;
4. Экспериментальные методы: разработка и проведение констатирующего, формирующего, контрольного экспериментов.

**Опытно-экспериментальной базой** исследования явилось Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Степнозерский центр развития ребенка – детский сад «Золотая рыбка» Благовещенского района Алтайского края. В исследовании приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Научная новизна исследования** заключается в выявлении специфики формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения.

**Положения, выносимые на защиту:**

– Программа формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения, в основе которой лежит комплексный подход к практическому освоению категорий пространства, учитывающая индивидуальные особенности ребенка позволяет развивать пространственных представления и способствует преодолению речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи.

– Эффективность реализуемой Программы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения определяется динамикой в развитии пространственных представлений, а также в речевом развитии ребенка с общим недоразвитием речи.

**Практическая значимость:** заключается в разработке программы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Результаты исследования могут быть использоваться специалистами, работающими с детьми дошкольного возраста для организации коррекционной работы по развитию пространственных представлений в комплексной работе преодолению общего недоразвития речи в условиях ДОУ.

Материалы теоретического изучения и анализа представляют значимость для проведения научных исследований, могут быть рекомендованы к использованию при подготовке студентов педагогических вузов, повышения квалификации педагогов и дефектологов специализированных учреждений.

**Апробация и внедрение полученных результатов:**

Основные теоретические положения и выводы получили отражение в 2 публикациях:

1. Вайс Л.С. Общие направления работы по развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Л.С. Вайс // Официальный сайт МБДОУ СЦРР детский сад «Золотая рыбка» Благовещенского района, Алтайского края: <http://ds-zr.ru/?p=3957>, 30.08.2019 г.

2. Вайс Л.С. Применение STEM технологий в работе по развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР/ Л.С. Вайс // Официальный сайт МБДОУ СЦРР детский сад «Золотая рыбка» Благовещенского района, Алтайского края: <http://ds-zr.ru/stem/> 29.05.2020 г.

Результаты исследования обсуждены и получили одобрение на Педагогических Советах МБДОУ СЦРР – детский сад «Золотая рыбка» Благовещенского района Алтайского края (р.п. Степное Озеро 30 августа 2019г., р.п. Степное Озеро 29 мая 2020г.).

#### **Исследование проводилось в три этапа.**

**Первый этап** – поисково-теоретический: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по исследованию, осмысление методологических и теоретических положений исследования; определение объекта и предмета исследования, формулирование гипотезы и задач; разработка программы опытно-экспериментальной части, отбор методов исследования, проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов.

**Второй этап** – теоретико-экспериментальный. Разработка и апробация программы по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, фиксирование и обоснование результатов.

**Третий этап** – итогово-обобщающий. Анализ результатов исследования обобщение и систематизация полученных результатов, оформление результатов исследования.

**Структура работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

**В первой главе** «Теоретические основы изучения проблемы формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения» рассматривается сущность понятия «пространственные представления», их роль их роль в развитии речи, освещаются особенности развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития и с общим недоразвитием речи, раскрываются современные подходы организации формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения.

**Во второй главе** «Экспериментальное исследование по реализации программы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения» описывается ход экспериментальной проверки положений сформулированных в гипотезе; анализируется результат исследования.

**В заключении** изложены основные выводы исследования.

**В приложении** представлены материалы работы по теме исследования.

Работа изложена на 95 страницах машинописного текста, содержит 12 таблиц, 4 рисунка. Список использованной литературы включает 84 источника. В работе представлено 7 приложений.

# **Глава 1 Теоретические основы изучения проблемы формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения**

## **1.1 Сущность понятия «пространственные представления» в психолого-педагогической литературе**

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

В толковом словаре С. И. Ожегова дается следующее определение понятия «пространство»: «Одна из форм (наряду со временем) существования бесконечно развивающейся материи, характеризующаяся протяженностью и объемом. Вне времени и пространства нет движения материи» [52, с. 615].

Е. И. Щербакова определяет пространство как «форму существования материи, не зависящая от нашего сознания, объективную реальность. Восприятие пространства включает восприятия расстояния, или отдаления, в котором предметы расположены от нас и друг от друга, направления, в котором они находятся, величины и формы предметов» [78].

В философском контексте пространство являет собой объективную реальность, независимую от нашего сознания и отражаемую им.

Ссылаясь на психологический словарь С. О. Умрихин раскрывает пространственные представления как представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов [70].

Т. А. Мусейбова дает следующее определение: «Пространственные представления – это представления о пространственно-временных и пространственных свойствах и отношениях: относительном расположении

объектов, их вращательном и поступательном движении: величине, форме, их вращательном и поступательном движении» [50, с. 42].

Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко [2], Т. А. Мусейибова [50], Т. Г. Визель [14] пришли к выводу, что пространственные представления – это сложная интермодальная ассоциация, образующаяся из взаимодействия анализаторов внешней и внутренней среды. Компенсация функций при патологии осуществляется благодаря тесному взаимодействию зрительной, слуховой, тактильной, вестибулярной, кинетической анализаторных систем.

Пространственные представления (по А. Н. Леонтьеву) составляют базовую основу познавательной деятельности человека, они образуют «ось координат» посредством которой человек воспринимает окружающую действительность и строит индивидуальный образ мира [38].

А. В. Семенович определила пространственные представления как «сложную матричную структуру психики» и обладающих сложным многофакторным строением и включающих:

- оптико-пространственную деятельность;
- восприятие целостного перцептивного поля;
- координатные представления;
- метрические представления;
- структурно-топологические представления;
- проекционные представления [62].

Пространственные представления строятся на основе ощущений и пространственного восприятия, которое по определению С. Л. Рубенштейна представляет собой «восприятие расстояния или отдаления, в котором предметы расположены от нас и друг от друга, направления, в котором они находятся, величины и формы предметов» [59, с. 255].

При рассмотрении вопроса о пространственных представлениях чаще встречается понятия «пространственная ориентировка», «пространственные отношения».

По мнению Т. С. Будько, «пространственная ориентировка» – это оценка расстояния, размера, формы предметов, взаиморасположение предметов и их положение относительно человека [12].

Т. А. Дорофеева рассматривает понятие «пространственная ориентировка» как процесс определения человеком своего местоположения при помощи какой-либо системы отсчета, 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 (на листе бумаги) [21].

Смысл понятия «пространственные отношения» О. М. Дьяченко определяет как отношения между объектами пространства или их пространственными признаками. В речи они отражаются в словах обозначающих направления (вперед-назад, влево-вправо, вверх-вниз), расстояния (далеко-близко), местоположение (с краю, в центре) отношение (между, дальше-ближе), протяженности объектов пространства (длинный-короткий, высокий - низкий) [22].

А. Р. Лурия выявил три уровня становления пространственных представлений:

1. Внутреннее пространство – соматогнозис или представления о пространстве своего тела. Является первым пространством формирующимся в онтогенезе по средствам болевой и кожной чувствительности, проприоцепции, вестибулярного чувства, движения.

2. Внешнее пространство. Его освоение происходит на базе внешнего пространства с помощью дистантных органов чувств: зрения, осязания, слуха, вкусового и обонятельного анализаторов. Его особенностью является возможность передачи в форме реалистичных изображений, а затем и с использованием знаков и символов.

3. Квазипространство. Включает чувство времени, передачу в речи пространственно-временных понятий логико-грамматических конструкций языка, сравнительных категорий [41].

А. В. Семенович предлагает модель развития пространственных представлений, имеющая уровневое, вертикальное строение и свои индивидуальные пути развития в онтогенезе, которая разработана на основе теории Н. А. Бернштейна [9]. Пространственные представления формируются последовательно в соответствии со следующими уровнями:

1. Наличие чувствительности. Включает проприоцептивную систему и «темное мышечное чувство» (по И. М. Сеченову).

2. Соматогнозис или «схема тела» (по Б. Г. Ананьеву). На данном уровне происходит познание пространства в пределах своего тела и взаимодействие с пространством на основе собственного двигательного опыта [2].

3. Метрические и топологические представления. Характеризуется появлением «ближнего и дальнего оптико-модального, полимодального пространств», способностью к оценке расстояний, углов и пропорций [62]. Познание пространство осуществляется через непосредственное взаимодействие с предметами. В норме дизметрические ошибки могут сохраняться до 9 лет.

4. Координатные представления. Проявляется появлением пространственных ощущений: сверху-внизу, слева-справа, спереди-сзади.

5. Структурно-топологические представления. Освоение схемы пространственного строения предмета, его частей и целостного образа.

6. Проекционные представления. Способность ориентации абстрактном плане с помощью речевого и концептуального обозначения пространства. В норме формируется к 10 годам.

7. Стратегия оптико-пространственной деятельности. Состоит в актуализации процесса взаимодействия внутреннего пространства с окружающим миром. Формируется до 10-12 лет. Выделяют дедуктивную, пофрагментарную и хаотичную стратегии [62].

Перечисленные выше уровни формируются в онтогенезе постепенно, каждый последующий включает предыдущие уровни формирования

пространственных представлений. Дефицитарность любого из уровней оказывает негативное влияние на формирование последующих и на функционирование всей системы в целом.

Н. Я. Семаго, М. М. Семаго выделяют четыре уровня пространственных представлений, каждый из которых состоит из нескольких подуровней.

1. Пространственные представления о собственном теле: проприоцептивные ощущения, ощущения напряжения-расслабления; ощущения витальных потребностей (например, голод, сытость), ощущения от внешних воздействий и взаимодействия со взрослым.

2. Представления о взаимоотношении внешних объектов: топологические, координатные, метрические представления. Новообразование данного этапа развития целостные структурно-топологические представления.

3. Вербализация пространственных представлений. Новообразование данного этапа – возможность вербализации представлений второго уровня.

4. Лингвистические представления (пространство языка): речевая деятельность как составляющая стиля мышления и когнитивного развития ребенка [61].

Переработка пространственной информации, как подчеркивают многие исследователи, происходит с прямым участием речи, которая, включается в уровневую структуру пространственных представлений, является средством выражения сложной системы пространственных знаний, а также организует ориентировку в категориях пространства, следовательно и отражает уровень речевого развития: речь выступает как средство выражения знаний о пространстве с одной стороны; организует и систематизирует ориентировку в категориях пространства, таких как форма, месторасположение, величина, движение и отношения предметов в пространстве, с другой стороны.

Исследования Б. Г. Ананьева и Е. Ф. Рыбалко показывают важность пространственных представлений для освоения любого вида деятельности детей в процессе обучения, ориентировка в пространстве является важным условием усвоения знаний и умений. Уровень актуального интеллектуального развития ребенка напрямую зависит от уровня развития пространственных представлений, в том числе и квазипространственных [2].

А. В. Семенович указывает, что представления о пространстве относятся к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов – письмо, счет, чтение, мышление, речь и т. п. Недостатки в развитии данных представлений проявляются в нарушениях при чтении, письме, в изобразительной и конструктивной деятельности, в проблемах освоения математических операций, в трудностях понимания сложных логико-грамматических структур (отношений сравнений, инверсионных конструкций, предлогов и приставок с пространственным значением [62].

Таким образом, пространственные представления – это сложное понятие, которое рассматривается с различных взаимодополняющих позиций в педагогике, психологии, нейропсихологии и других смежных науках.

Пространственные представления – это базовая матричная структура психики, обладающая многофакторным строением, посредством которой человек воспринимает окружающую действительность и строит индивидуальный образ мира. Становление представлений о пространстве проходит сложную онтогенетическую эволюцию от элементарных ощущений до сложных квазипространственных понятий, где формирование каждого последующего этапа зависит от усвоения предыдущих. Ориентировка в пространстве охватывает различные стороны взаимодействия человека с реальностью и имеет большое значение для всех сторон деятельности и гармоничного развития личности.

## **1.2 Особенности развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития и с общим недоразвитием речи**

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития пространственных представлений.

Освоение пространства начинается в раннем младенчестве, еще задолго до начала становления речи. Развитие пространственных представлений является важнейшим показателем умственного развития ребенка [28].

В процессе взаимодействия с окружающим миром ребенок приобретает опыт его когнитивной переработки, благодаря чему у ребенка формируются представления о закономерностях окружающего пространства. Взаимодействие с пространством способствует возникновению объективных представлений в качестве когнитивных проекций объектов окружающего мира. У ребенка возникает понимание, что предметы находятся в пространственных взаимоотношениях друг с другом.

Б. Г. Ананьев провел психологический анализ последовательного развития пространственных представлений у детей в разные возрастные периоды. Он выдвинул и обосновал утверждение о том, что в раннем возрасте восприятие пространства строится в основном на чувственной основе, а в дошкольном возрасте освоение пространства происходит в процессе обучения, которое опирается как на чувственную, так и на логическую (словесную основу) [2; с 140].

Р. И. Говорова и О. М. Дьяченко указывают, что пространственные представления возникают очень рано, являются более сложным процессом, чем умение различать качества предмета [2; с 14].

Особенности формирования пространственных представлений у детей с норматипичным развитием, раскрываемые в работах различных исследователей (Т. А. Мусейбова, Т. А. Павлова, А. В. Сунцова и др.) указывают на этапность освоения пространства ребенком.

Т. А. Мусейбова выделяет следующие этапы:

1. Ребенок первоначально выделяет только предметы, расположены в непосредственной близости к нему. Пространство собственного тела на данном этапе ребенком не выделяется.
2. Ребенок активно использует свое зрение для расширения границ воспринимаемого пространства и отдельных участков в нем.
3. Происходит осмысление ребенком удаленных объектов и увеличивается количество участников выделяемых ребенком в пространстве.
4. Дети способны ориентироваться на листе бумаги, лучше воспринимают пространство, расположение объектов в разных направлениях и в их связи друг с другом [50].

Ведущим этапом в структуре их формирования пространственных представлений является восприятие малышом собственного тела: ощущения расслабления и напряжения мышц, соприкосновение тела ребенка с внешним пространством и со взрослыми. На данном этапе у ребенка пока еще отсутствуют представление о собственном теле, информацию о мире и о самом себе он получает через тактильные ощущения, которые формируют границы его телесного «я». [49].

Соматогнозис становится отправной точкой формирования пространственных представлений, развитие которых происходит в процессе освоения ребенком «оси вертикали», когда ребенок начинает держать голову, садиться, вставать, двигаться.

В освоении пространственных категорий по отношению к окружающим предметам участвуют движения руки, глаз и головы. Определение пространственного отношения предметов к ребенку происходит с участием движения, которое ребенок сопровождает зрением, Перевод взгляда на различные предметы часто соотносится с протягиванием руки по направлению к нему, что позволяет ребенку определять положение предмета по отношению к собственному телу [57].

По наблюдениям Б. Г. Ананьева, Е. Ф. Рыбалко ребенок уже в раннем возрасте научается выделять предметы в пространстве, различать их размер, форму, положение или перемещение в определенном направлении. Зрительно-пространственный гнозис развивается благодаря мышечным ощущениям, возникающих при аккомодации, конвергенции, передвижения глаз во время рассматривания объектов, слежении за предметами при их передвижении [2].

Формирование у ребенка зрительно-пространственных представлений занимает достаточно продолжительное время. Восприятие величины, формы происходит благодаря взаимодействию ребенка с миром предметов, в процессе манипулятивных действий и игры. Для детей раннего и младшего дошкольного возраста характерно опредмечивание геометрических форм (овал – «огурчик»), которое затем заменяется уподоблением (квадрат – «как кармашек» [74].

В дошкольный период происходит развитие глазомера ребенка. Первоначально ребенок учится решать задачи на сравнение длины линий, сложные глазомерные задачи дети оказываются способными решать только начиная с шести-семи летнего возраста, на скорость их развития при этом влияет целенаправленное обучение [58].

В формировании представлений об удаленности предметов большую роль играют перемещения в пространстве самого ребенка. Ребенок познает пространство «мерой собственных шагов». Действуя с соской, погремушкой, ребенок познает «близкое» пространство. Далеким пространством ребенок овладевает с началом самостоятельного передвижения [46].

Развитие пространственных представлений в онтогенезе протекает неравномерно и нелинейно. У детей до пяти лет практически отсутствуют структурно-топологические и проекционные представления, и их элементы начинают появляться ближе к шести годам, причем они находятся в «зоне ближайшего развития», так как отследить их проявление можно только при копировании, которое следует рассматривать как вид помощи [75].

Представления о пространстве у детей с нормой развития постепенно, переходя от пространственного восприятия, характеризующегося тем, что ребенок может действовать в наглядно обозримом пространстве, к действиям по представлениям. Дальнейшее формирование пространственных представлений идет в тесной взаимосвязи с развитием моторики, предметных действий и речи при условии правильно организованной деятельности и активности самого ребенка. По мере развития мышления и речи на основе представлений начинают пространственные понятия [78].

В дошкольном возрасте формирование пространственных представлений подчиняется закону основной оси: первоначально формируются представления о вертикали, затем о горизонтали вперед – «от себя», далее – о правой и левой стороне. Позже остальных формируется понятие «сзади». Итогом развития пространственных представлений становится целостная картина мира взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления). В норме данные представления должны быть сформированы к трем годам. Представления о взаиморасположении объектов по отношению друг к другу характеризуются понятиями «выше – ниже» формируются у детей к четырем годам, «выше, чем – ниже, чем» к четырем с половиной годам [28].

Проявление пространственных представлений в речи ребенка соотносится с законами развития движения в онтогенезе (закон основной оси). Первоначально в речи появляются такие слова как верх, низ, близко, далеко и т. п., а только затем предлоги, означающие относительное расположение объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед и т. п.) При нормотипичном развитии все эти речевые понятия пространственных отношений формируются к 6-7 годам [49].

Пространственные представления продолжают формироваться на протяжении всего дошкольного возраста. Успешность развития пространственных представлений находится в зависимости от

функциональной специализации определенных мозговых областей, которые у детей с общим недоразвитием речи имеют свою специфику формирования [75].

Возрастные показатели развития пространственных представлений у нормально развивающихся детей, предложенные Б. Г. Ананьевым представлены в приложении 1.

Общее недоразвитие речи – это комплексное речевое нарушение, при которых у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом наблюдаются нарушения в формировании всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне.

Как отмечает Ю. А. Блохина, для детей с речевыми нарушениями органического генеза характерны различные нарушения пространственного восприятия и задержка формирования пространственных представлений [10].

Многие исследователи (Е. Н. Ахальцева [4], Ю. А. Блохина [10], Г. Н. Градова [18] и др.) отмечают у детей с общим недоразвитием речи однотипность как речевой, так и неречевой симптоматики, имеющую стойкий характер, и связывая это с несформированностью пространственных представлений.

И. Н. Моргачева указывает, что развитие пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи формируются медленнее, с отклонениями и в более поздние сроки, чем у нормотипичных детей из-за особенностей психического развития данной категории детей, но подчиняется тем же закономерностям, что и при нормальном развитии [49].

Как известно у детей с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения двигательных реакций по пространственно-временным параметрам. Ю. А. Блохина отмечает такие отличия в выполнении двигательных упражнений как нарушение очередности элементов действий, пропуски и уподобление составных частей упражнения. Ю. А. Блохина считает, что, несмотря на наличие полноценных предпосылок для овладения пространственными представлениями доступных их возрасту, дети с общим

недоразвитием речи, имеют сложности в координации, в ориентировке в пространственном направлении и выполнении движений по словесной инструкции, отмечая ошибки определения формы и величины объекта трудности овладения понятиями «лево-право», «верх-низ» [10].

У дошкольников с общим недоразвитием речи по сравнению с нормально развивающимися сверстниками задерживается развитие представлений о собственном теле. Это проявляется в нарушении восприятия собственной схемы тела, в формировании представлений о частях лица и тела, о ведущей руке. Ю. А. Блохина предполагает, что именно по причине недостаточности понимания дошкольниками «схемы тела» в их речи наблюдается отсутствие в речи предлогов, обозначающих пространственные отношения между объектами. Кроме того у детей с общим недоразвитием речи отмечают нарушения орального стереогноза [10].

Наиболее выраженные нарушения орального стереогноза отмечаются у детей с наиболее грубыми нарушениями экспрессивной речи (особенно у детей с алалией и дизартрией, при выраженности у них нарушений фонетической стороны речи). Выраженные нарушения орального стереогноза наблюдаются особенно у детей с грубым нарушением лицевого гнозиса. [45].

По данным Е. Ю. Медведевой старшие дошкольники с общим недоразвитием речи даже при правильной ориентировке в схеме собственного тела, лица, имеют трудности в определении отношения частей тела друг к другу, испытывают проблемы в дифференциации локализации прикосновения в области лица; не различают понятия «право-лево» на уровне собственного тела и лица. Многие пространственные понятия (вверху, внизу, спереди, сзади) дети способны освоить только в ходе специального обучения. Кроме того они затрудняются в понимании наречий, а также предлогов обозначающих пространственные отношения (под, около, над) [46].

У детей с нарушением речи наиболее часто встречаются негрубые метрические ошибки. Данная недостаточность выявляется в заданиях на

зрительное сопоставление протяженности предметов (особенно по горизонтали) и оценке пространственных отношений между ними, и чаще обнаруживается в условиях конкуренции нескольких видов ориентировки (цвет, форма, расположение), требующих хорошей концентрации и распределения внимания.

Большую трудность, чем для здоровых сверстников, для детей с общим недоразвитием речи представляют задачи на оперирование зрительно-пространственными образами: мысленная ротация изображений и операции пространственной координации [65].

Е. М. Мастюкова исследуя гностические функции у детей с общим недоразвитием речи, выявила корреляцию между пониманием и владением пространственными предлогами и сформированностью оптико-пространственного гнозиса и праксиса.

В ходе наблюдений за деятельностью детей с речевой патологией в процессе рисования, конструирования обучения грамоте было выявлено, что функция оптико-пространственного гнозиса у детей с общим недоразвитием речи, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, находится на значительно более низком уровне. Наблюдения за динамикой развития пространственного восприятия выявили, что наиболее благоприятна эта динамика у детей с задержкой речевого развития, а наименее благоприятна при алалии. Кроме того, исследование показало, что степень нарушения оптико-пространственного гнозиса напрямую зависит от развития пространственных представлений [45].

Трудности в дифференциации слева-справа дети с общим недоразвитием речи испытывают и при ориентировке на листе бумаги, а при переходе к подготовке к школе у детей обнаруживаются сложности при ориентировке в схеме тетрадного листа. У многих из них нарушено восприятие целостного образа предмета. Трудности вызывают задания сложить разрезную картинку, выполнить конструирование по образцу из палочек и строительного материала [71].

У старших дошкольников с нарушениями особенность усвоения речевых норм обозначения пространства обусловлена тем, что ограниченность речевого общения, отставание в развитии познавательной деятельности препятствуют самостоятельному овладению более сложными предлогами (из-под, из-за, между, над). Отсюда появляются ошибки на замену и смешение предлогов. Например: «Котенок вылез из стола. Люстра висит на столе». При составлении рассказов по картинке требующих объяснения пространственного расположения героев и предметов, ребенку требуются словесные и изобразительные подсказки. В процессе рассказа отмечаются длительные паузы, рассказы часто носят фрагментарный характер. Недостаточен уровень самостоятельности при свободных высказываниях, такие дети нуждаются в смысловых опорах, помощи взрослого.

Употребление предлогов также представляет выраженные трудности для старших дошкольников с недоразвитием речи.

Е. М. Мастюкова, исследуя особенности речи детей с тяжелой речевой патологией выявила, что у дошкольников при сохранной способности устанавливать пространственные отношения между явлениями действительности в предметно-практической деятельности, отмечаются трудности вербализации пространственных отношений, дошкольники с нарушением речи не находят или используют неверные языковые средства. Дети с общим недоразвитием речи нередко и в старшем дошкольном возрасте недостаточно понимают и редко используют в своей речи пространственную терминологию и предлоги, которые должны были усвоить на более раннем возрастном этапе. [45].

По мнению Т. В. Ахутиной, Т. А. Фотековой вследствие несформированности базовых пространственно-временных представлений у детей с общим недоразвитием речи у детей возникают сложности понимания сложных логико-грамматических структур языка. Дети с общим недоразвитием речи не пользуются в речи предлогами, которые обозначают

пространственные взаимоотношения людей и предметов, что может также указывать на низкий уровень сформированности пространственных представлений [4], [75].

В экспрессивной речи дошкольников с общим недоразвитием речи прослеживается несформированность грамматического строя, выражающаяся в трудностях употребления служебных частей речи, наречий, отражающих пространственные отношения. В связной речи обнаруживается нарушение программирования связных высказываний и их языкового оформления: бедность использования синтаксических и лексико-грамматических средств, трудности отбора слов для высказывания и структурирования предложений [10].

При общем недоразвитии речи формирование грамматического строя происходит с наибольшими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено абстрактностью грамматических значений и наличием большого количества языковых правил в грамматической системе языка. [33].

Таким образом, анализ исследований пространственных представлений показывает, что у нормально развивающихся детей представления о пространстве складываются постепенно и поэтапно. В основе механизма восприятия пространства восприятие ребенком собственного тела, развитие пространственных представлений происходит в процессе двигательной деятельности. У дошкольников с общим недоразвитием речи обнаруживается неспособность свободно пользоваться в речи словесными обозначениями пространственных характеристик. Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи демонстрируют недоразвитие пространственных и квазипространственных представлений, что проявляется в снижении умения ориентироваться в схеме собственного тела, в сложности ориентации право-левосторонней асимметрии пространства, в сложности понимания предлогов с пространственным значением, в трудностях установления

пространственных отношений, а также в затруднениях понимания расположения геометрических фигур на листе бумаги.

Исходя из вышесказанного основным направлением в системе логопедической работы по коррекции нарушений речи у дошкольников должно быть формирование пространственных представлений, так как задержка в освоении пространства и сложности связанные с ними являются структурными компонентами комплекса речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи.

### **1.3 Современные подходы к организации формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения**

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова «сопровождение» трактуется как действие по глаголу «сопровождать», то есть «проводить, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать». В самом общем значении «сопровождение» – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути. «Сопровождать» – значить проходить с кем-либо часть его пути в качестве спутника или провожатого [52, с 721].

Появление в науке термина «сопровождение» не является результатом научно-лингвистического эксперимента, как указывает С. Д. Забрамная [25]. Она справедливо считает, что замена его принятыми понятиями: «помощь», «поддержка» или «обеспечение» – не отражает в полной мере суть явления [26]. О том, что «педагогическое сопровождение представляет собой самостоятельный педагогический феномен, обладающий существенной спецификой по отношению к педагогической помощи и поддержке, не допускающий их содержательно-смыслового смешения» высказывается Н. О. Яковлева [79, с. 47]. Е. И. Казакова дает следующее определение сопровождению: «Сопровождение - сложный процесс взаимодействия

сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка» [29, с. 257].

Важной для понимания сущности процесса сопровождения является мысль А. А. Майера о том, что сущностной характеристикой сопровождения в психологическом плане является создание условий для перехода личности к самопомощи. Данный автор, определяет существенные различия между понятиями «коррекционная технология» и «технология сопровождения», указывая, что сопровождение предполагает не «исправление недостатков и переделку», а «поиск скрытых ресурсов индивида и его окружения, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления» [43, с. 81]. Кроме того, А. А. Майер также отмечает, что целью социального, психологического и педагогического сопровождения является активизация внутреннего потенциала организма ребенка с ограниченными возможностями здоровья для вхождения его «в зону ближайшего развития» [43]. С этим же мнением согласна Л. М. Шипицина. Она отмечает, что успешно организованное сопровождение, предусматривающее поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности «открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна» [77, с. 19].

Также ключевым моментом в рассматриваемом понятии является мысль С. Д. Забрамной о комплексном подходе к процессу сопровождения. По ее мнению, сопровождение – это взаимосвязь, взаимодействие и преемственность в работе всех участников образовательного процесса, включая родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. Автор считает, что сопровождение начинается с момента поступления ребенка с особыми образовательными потребностями в то или иное дошкольное или школьное учреждение и продолжается до окончания обучения, а в некоторых случаях бывает необходимо и далее, таким образом, прослеживается мысль о пролонгированном течении данного процесса [25].

Е. И. Казакова указывает, что психолого-педагогическое сопровождение является не просто суммой разнообразия методов коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, а представляется как комплексная технология поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации [29].

«Эффективность сопровождения находится в прямой зависимости от того, включены ли в этот процесс другие субъекты образовательного процесса (родители, педагоги, нормально развивающиеся сверстники)», утверждают М. В. Сурнина, Н. А. Чушева [68, с. 47].

Способом практического осуществления процесса сопровождения является метод сопровождения. Метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностической, информационной, консультативной и первичной помощи на этапе реализации плана решения [56].

Анализ основных направлений психолого-педагогических исследований показывает, что не всякий педагогический процесс в одной и той же мере способствует формированию пространственного восприятия у детей. Следовательно, встает вопрос об определении содержания психолого-педагогического сопровождения и выбора педагогических технологий и условий наиболее эффективно обеспечивающий процесс формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [37].

Психолого-педагогическое сопровождение должно осуществляться посредством комплексной медико-психолого-педагогической поддержки, предполагающей взаимодействие всех участников педагогического процесса, включая логопеда, дефектолога, воспитателей, воспитателя по физической культуре, музыкального руководителя осуществляющих совместно разработанную индивидуальную программу сопровождения ребенка сообщим недоразвитие речи, а также предполагающую взаимодействие и

сотрудничество с родителями ребенка по вопросам создания оптимальных условий для развития [37].

Различные исследователи (Л. А. Брюховских, О. В. Елецкая, И. А. Филатова, Щербакова и др.) говорят о необходимости и важности специального обучения направленного на формирование умения адекватно воспринимать пространство.

Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста отражено в различных программах дошкольного воспитания, в том числе и для детей с речевыми нарушениями.

Программа Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной является основополагающей программой по коррекции недостатков речевого развития [73]. В этой программе пространственные представления рассматриваются в рамках ряда тем: «Предлоги», «Я и мое тело», а также в блоке математических представлений.

Логопедические занятия являются основной формой, в которой осуществляется работа по речевому развитию в рамках данной программы. Раздел «Развитие речи в процессе формирования элементарных математических представлений» описывает формирование математических представлений, составным элементом которых ориентировка в пространстве, знакомство с пространственными и временными отношениями (первоначально в пассивной, затем активной речи): справа, слева, внизу, вверху, спереди, сзади, далеко, близко, вчера, сегодня, завтра, а также название частей суток.

Учитывая особенности психофизического развития детей с общим недоразвитием речи предусмотрена специальная работа по формированию умения передавать в речи местонахождение людей, предметов, их расположение по отношению к другим людям или предметам, умение понимать и правильно выполнять действия, изменяющие положение того или иного предмета по отношению к другому. При определении временных отношений в активный словарь детей включаются слова-понятия: сначала,

потом, до, после, раньше, позже, в одно и то же время. Также формируется, точное понимание пространственных отношений, обозначаемых наречиями вперед, между сверху, сбоку, и т. п.; предлогами за, из, до; в, на, под; через, между, из-под, из-за и др. Данную работу рекомендуется проводить с опорой на наглядность, а затем и без нее.

Таким образом, в программе Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной не выделена работа по формированию базовых основ, таких как развитие соматогнозиса, двигательного освоения пространства, а также не предусматривает какого-либо особенного блока по освоению пространства в речи.

В программе Н. В. Нищевой для детей с тяжёлыми нарушениями речи с 3 до 7 лет [51] направления работы по развитию пространственных представлений представлены в образовательных областях «Речевое развитие», «Познавательное развитие» (в разделе «Развитие математических представлений»), «Художественно - эстетическое развитие», «Социально - коммуникативное развитие», «Физическое развитие», содержат целевые ориентиры, отражающие знания, умения и навыки, в овладении которыми необходимо помочь ребёнку. Недостатком программы является отсутствие блока коррекции пространственных представлений, а также и то, что игровые методики, способствующие их развитию носят обзорный характер.

Методика формирования пространственных представлений, предложенная Н. Я. Семаго, описывает последовательность формирования указанных представлений. Программа имеет уровневое строение и выделяет организационные параметры коррекционной работы (форма проведения, продолжительность и режим занятий), а также включает рекомендации по подбору и комплектации групп. Содержание работы на каждом из уровней предусматривает обязательную вербализацию всех соответствующих пространственных отношений [61].

Кроме того, анализируя литературные источники по проблеме были изучены другие модели коррекционно-развивающей работы, включающие в

себя комплекс авторских игр по развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, авторами которых являются Л. В. Кузнецова, Е. Ю. Медведева, И. Н. Моргачева, А. В. Сунцова, и др. [36], [46], [49], [67].

Систему работы по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста, основанную на онтогенитической эволюции, предложила и обосновала Т. А. Мусейибова. она включает следующие направления:

- ориентировку «на себе» (соматогнозис);
- ориентировку «на внешних объектах» (знакомство с различными сторонами предметов: тыльной, боковых, передней, нижней, верхней);
- освоение и применение словесной системы отсчета по основным направлениям пространства («вперед – назад», «вверх – вниз», «направо – налево»);
- ориентировку «от себя» (исходной точкой отсчета является сам субъект);
- определение своего расположения в пространстве («точки стояния») относительно других объектов (исходной точкой отсчета является каком-либо предмет);
- установление положения предметов в пространстве относительно друг друга;
- установление положения расположения объектов в двухмерном пространстве и относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они расположены [50].

В своем исследовании Т. Г. Визель, отмечает, что онтогенетические этапы могут быть пройдены благополучно и даже с максимальным эффектом, при наличии благоприятных средовых условиях. Отсутствие условий может повлечь за собой появление у ребенка вторичных функциональных деформаций на уровне мозга [14].

Н. Я. Семаго указывает на важность каждого этап онтогенеза, который должен быть не просто пройден, но и прочно освоен ребенком, «поскольку именно степени свободы сенсомоторной актуализации и собственной (произвольной) регуляции закладывают основу для дальнейшего наращивания всего психического потенциала» [61, с. 13].

Н. Я. Семаго также указывает, что работу по коррекции нарушений ориентировки в пространстве необходимо строить на основе принципа замещающего развития, учитывая следующие положения:

1. Актуальный уровень двигательного, когнитивного, аффективного и эмоционально-личностного развития ребенка.
2. Общие закономерности нормативного развития, в том числе законы и этапы развития двигательных актов и овладения пространственными представлениями, закономерности аффективного развития.
3. Последовательность и специфику прохождения ребенком этапов и сроков психомоторного, речевого и эмоционального развития.
4. Определяющую роль формирования базовых предпосылок психического развития как операционально-технологических элементов становления когнитивной и эмоционально-личностной сфер.
5. Ведущий тип мотивации деятельности [61, с. 13].

Анализ методических подходов к развитию пространственных представлений у дошкольников с нарушением речевого развития позволил выявить различные формы и методы коррекционно-развивающей деятельности.

Ю. А. Блохина указывает, что для формирования и развития пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи целесообразным является создание специальной коррекционно-развивающей среды, которая должна включать комплексное психолого-педагогическое воздействие, а так же интеграцию различных видов деятельности:

- на коррекционно-развивающих занятиях (логопедические,

физкультурные, музыкальные занятия, изобразительная деятельность, пальчиковая гимнастика, динамические упражнения, специально организованные развивающие игры и т. д.);

- в совместной деятельности (конструирование, игровая деятельность, двигательная активность на прогулке и т. п.);

- на других видах деятельности (во время логопедического массажа, в ходе режимных моментов и др.) [10].

В работах С. А. Асадовой [3], Е. Ю. Медведевой [46], И. Н. Моргачевой [49], и др. указывается, что одним из эффективных средств формирования пространственных представлений является игра. Игра, как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста позволяет им увлекательно и легко осваивать достаточно сложные, в силу их абстрактности, пространственные представления. Использование в работе с детьми с общим недоразвитием речи игры в большей степени способствует развитию пространственных представлений на экспрессивном уровне.

В ходе игры дети придают игровую функцию вещам, включаемых в процесс игры и одновременно познают их отношения, объективные свойства. Развитие игровой деятельности способствует совершенствованию понимания пространственных отношений предметов и их признаков (величины, формы, пропорций), а также поднимает на более высокий уровень зрительно – моторную координацию в пространстве [20].

Д. А. Костикова предложила классификацию игр, направленных на формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста. Данная классификация включает игры ориентировку:

- «на себе», на другом объекте;
- «от себя», от других объектов;
- в основных направлениях пространства и их дифференцировку в процессе активного передвижения;
- при передвижении с закрытыми глазами;
- в расположения предметов относительно друг друга (без участия

ориентирующегося);

– в двухмерном пространстве (на плоскости), например на листе бумаги [35].

Классификация вариативности игр для развития пространственных представлений по характеру их организации представлена в Приложении 2.

По данным А. В. Семенович предпочтение в коррекционной работе следует отдавать двигательным методам, так как именно они «активизируют мозговой метаболизм являются механизмом восстановления взаимодействия между разными уровнями психической деятельности ребенка» [62, с. 21].

Методы моторной коррекции позволяют заложить базовые основы познавательных функций.

Совершенствовать приобретенные навыки ориентировки в пространстве, а также значительно расширять и углублять их позволяет подвижная игра. Это связано с тем, чем в процессе передвижения в ходе подвижной игры ребенок получает возможность самостоятельно выбирать правильное направление движения или направление перемещения в пространстве в соответствии с изменившимися условиями или вариантами усложнения маршрута, получать в результате движения разнообразный опыт и впечатления. Передвигаясь в пространстве, ребенок осознает отношение между предметами, свое собственное положение по отношению к окружающим предметам. В статическом положении данные навыки практически не формируются или формируются искаженно [48].

Обучение детей ориентировке в пространстве должно включать работу как в трехмерном (основных пространственных направлениях) и двухмерном (на листе бумаги) пространстве. Это представляется возможным в рамках организации «тщательно подобранных, постепенно усложняющихся упражнений, заданий-поручений, заданий-игр с различными предметами и без них» [50, с 156].

А. В. Сунцова также указывает на важность различных подвижных игр, таких как «Классики», «Прятки», «Казачьи разбойники», «Школа мяча», а

также рекомендует включить в работу с детьми обучение завязыванию и развязыванию морских узлов, работу с оригами, пространственные головоломки, кубики Кооса, аппликации из бумаги, работу с конструктором, пазлами, мозаикой и др. виды деятельности [67].

Кроме того, А. В. Сунцова предлагает такую форму работу как поиск кладов, с ориентировкой по компасу, то есть элементарное детское спортивное ориентирование.

Спортивное ориентирование, которое все шире используют в работе с детьми дошкольного возраста может быть интересной и перспективной формой формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи.

Г. Ф. Зырянова описывает последовательность подготовки детей к работе по, включающую следующие этапы:

1. Знакомство с пространственной терминологией в процессе игр направленных на понимание предметов относительно своего тела и предметов относительно друг друга.
2. Обучение ориентировке на плоскости стола с использованием геометрических форм.
3. Обучение ориентировке на плане комнаты, и ознакомление с условными обозначениями плана.
4. Обучение ориентировке на территории детского сада.
5. Знакомство с улицами, которые находятся вблизи детского сада [26].

Данная форма работы является мощным мотивирующим фактором для детей, способствует более эффективному освоению пространства и пространственной терминологии.

При организации работы по формированию пространственных представлений следует также учитывать, что восприятие слова играет большую роль в развитии понимания пространственных отношений. Наблюдения психологов (А. В. Семенович, Л. С. Цветкова, Д. Б. Эльконин и

др.) показывают, правая рука выделяется ребенком раньше, чем левая, по причине того, что при установлении связи между словом «правая» и соответствующей рукой, ребенок опирается на зрительно-двигательные связи, которые образовались у него в процессе многочисленных действий данной руки. В. И. Лубовский, указывает, что на определенном этапе развития на просьбу показать правую руку ребенок говорит: «Правой я кушаю, рисую, здороваюсь – значит, это правая» [40].

Детей с общим недоразвитием речи необходимо специально учить обозначать с помощью предлогов разнообразные отношения. Это должны быть не только наглядно воспринимаемые отношения, но и отношения, имеющие обобщенные значения. Кроме того, следует проводить работу по дифференциации значений в рамках двигательной деятельности специально организованных речевых упражнений [11].

Речевое обозначение пространства имеет первостепенную роль в развитии пространственных отношений между предметами. Уже в раннем возрасте ребенок способен учитывать в своих действиях пространственное расположение предметов, но только в дошкольном возрасте благодаря овладению пространственной терминологией у ребенка появляется способность вычленять пространственные отношения между предметами и абстрагировать их в своем восприятии [27].

Пространственные понятия являются абстрактными, поэтому их формирование и закрепление в речи представляют трудность для детей с речевыми нарушениями. Научные исследования и практика подтверждают, показывают, что формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста, являются наглядные модели. Исходя из этого некоторые исследователи предлагают в качестве опоры для формирования пространственных понятий у детей с общим недоразвитием речи использовать наглядно схематические модели, подводя ребенка через действия с предметами, к схемам, изображающим пространственные понятия [23], [64].

Так, Е. Ю. Медведева предлагает поэтапное знакомство с графическими схемами для обозначения предлогов, которые в дальнейшем используются в речевых играх побуждающих использование предлогов в активной речи. Для объяснения значений предлогов и соответствия их определённой схеме детям демонстрировался шарик и полупрозрачная ёмкость, похожие по своим очертаниям на изображённые на схеме значки круга и квадрата, дети осуществляли с ними игровые действия по перемещению шарика относительно емкости, речевые конструкции закреплялись в виде определенной схемы: на, над, за и т. п. [46].

Т. В. Ахутина предлагает использовать в работе с детьми также и компьютерные технологии. Под ее руководством был разработан курс коррекционно-развивающего обучения по методологии Л. С. Выготского – А. Р. Лурии, который позволяет тренировать понятия «вперед», «назад», «вверх», «вниз», «вправо», «влево», в работе использовались речевое управление. Оценка эффективности подтвердила результативность данной методики [2].

Таким образом, современные исследователи предлагают различные подходы к формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста. Большое значение при организации работы с детьми в данном направлении, имеет создание условий для двигательной активности и постижения ребенком пространства в процессе перемещения в нем, и особенно в активной игровой деятельности. Работу по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи необходимо осуществлять исходя из особенностей развития ориентировки в пространстве в онтогенезе, начиная с работы над уровнем, предшествующему несформированному. Важным аспектом формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи имеет специально организованная работа по закреплению в экспрессивной речи пространственной терминологии.

### **Вывод по первой главе:**

Пространственные представления – это сложное понятие, которое рассматривается с различных взаимодополняющих позиций в педагогике, психологии, нейропсихологии и других смежных науках. Пространственные представления – это базовая матричная структура психики, обладающая многофакторным строением, посредством которой человек воспринимает окружающую действительность и строит индивидуальный образ мира. Становление представлений о пространстве проходит сложную онтогенетическую эволюцию от элементарных ощущений до сложных квазипространственных понятий, где формирование каждого последующего этапа зависит от усвоения предыдущих. Ориентировка в пространстве охватывает различные стороны взаимодействия человека с реальностью и имеет большое значение для всех сторон деятельности и гармоничного развития личности.

Анализ исследований пространственных представлений показывает, что у нормально развивающихся детей представления о пространстве складываются постепенно и поэтапно. В основе механизма восприятия пространства восприятие ребенком собственного тела, развитие пространственных представлений происходит в процессе двигательной деятельности. У дошкольников с общим недоразвитием речи обнаруживается неспособность свободно пользоваться в речи словесными обозначениями пространственных характеристик. Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи демонстрируют недоразвитие пространственных и квазипространственных представлений, что проявляется в снижении умения ориентироваться в схеме собственного тела, в сложности ориентации право-левосторонней асимметрии пространства, в сложности понимания предлогов с пространственным значением, в трудностях установления пространственных отношений, а также в затруднениях понимания расположения геометрических фигур на листе бумаги. Задержка в освоении

пространства и сложности связанные с ними являются структурными компонентами комплекса речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи.

Современные исследователи предлагают различные подходы к формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста. Большое значение при организации работы с детьми в данном направлении, имеет создание условий для двигательной активности и постижения ребенком пространства в процессе перемещения в нем, и особенно в активной игровой деятельности. Работу по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи необходимо осуществлять исходя из особенностей развития ориентировки в пространстве в онтогенезе, начиная с работы над уровнем, предшествующему несформированному. Важным аспектом формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи имеет специально организованная работа по закреплению в экспрессивной речи пространственной терминологии.

## **Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения**

### **2.1 Описание базы, методик и процедуры исследования**

Для решения исследовательских задач на основе анализа психолого-педагогической литературы была проведена исследовательская работа по выявлению наиболее эффективных подходов преодолению речевых нарушений через формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследование проведено на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Степнозерский центр развития ребенка – детский сад «Золотая рыбка»» Благовещенского района Алтайского края. В исследовании приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В эксперименте принимали участие 2 группы детей: контрольная и экспериментальная группа. В каждую группу вошли по 15 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследование состояло из трех этапов. Первый этап – констатирующий эксперимент, был проведен с целью выявления уровня речевого развития и пространственного восприятия у детей до начала формирующего эксперимента. Второй этап – формирующий эксперимент, был направлен на разработку и внедрение программы по развитию пространственных представлений, организованный с детьми экспериментальной группой. Третий этап – контрольный эксперимент, был организован с целью выявления эффективности реализованной на этапе формирующего эксперимента программы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в

условиях психолого-педагогического сопровождения, а также влияние данной работы на изменение уровня речевого развития у детей с общим недоразвитием речи.

Для проведения констатирующего эксперимента было проведено 2 блока диагностических методик. Первый блок был направлен на выявление особенностей речевого развития детей до начала формирующего эксперимента. Диагностика речевого развития осуществлялась в рамках предварительного логопедического обследования детей в начале учебного года. В качестве диагностического инструментария обследования речи была использована методика обследования речи для детей с задержкой психического развития И. Д. Коненковой [32].

Выбор представленной методики был обусловлен тем, что данная диагностика основана на принципах сформулированных Л. С. Выготским и его последователями С. Я. Рубинштейном, А. Р. Лурией, А. Н. Леонтьевым, и дает возможность качественно изучить все стороны речи детей, а так же тем, что оценка речи в рамках данной методики позволяет провести количественный и качественный анализ результатов обследования как у каждого ребенка в отдельности, так и у всей группы в целом.

Учитывая, что с помощью данной методики обследуется речь детей с общим недоразвитием речи, а не с задержкой психического развития, нами был изменен подход к организации обследования, таким образом, что метод обучающего эксперимента не являлся обязательным для организации каждой из входящих в диагностику методик и использовался только в случае, если предложенное задание вызывало у детей сложности и явно отмечалось, что проблемы с выполнением задания связаны с непониманием алгоритма действий необходимых для его адекватного выполнения.

В рамках данного исследования, опираясь на теоретические исследования особенностей речевого развития детей с общим недоразвитием речи, методики изучали состояние следующих компонентов речи, которые,

по мнению исследователей [8], [30], [60], [70] в большей степени зависят от уровня сформированности пространственного восприятия:

- сформированность грамматического строя речи;
- сформированность слоговой структуры и звуконаполняемости слов;
- исследование связной речи.

При изучении грамматического строя речи анализировалось состояние общего уровня языковой компетенции, навыков словообразования, умения способность конструировать предложения, правильно употреблять существительных множественного числа в именительном и родительном падежах, образовывать сравнительную степень прилагательных, правильно использовать предложно-падежные формы существительных и согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже.

Для анализа сформированности слоговой структуры и звуконаполняемости слов были проведены методики «Отраженное воспроизведение слов» и «Отраженное воспроизведение фраз».

Для изучения особенностей связной речи использовалось «Составление рассказа по серии сюжетных картинок».

Подробное описание диагностических заданий и методики их оценивания представлены в приложении 3.

Оценки уровня речевого развития. Результаты выполнения каждого задания оценивался по пятибалльной системе. Такой подход к анализу результатов позволяет сделать количественно-качественный анализ выполнения каждого задания и выявить сильные и слабые стороны речевого развития детей индивидуально и в группе, дать статистическую оценку результатов обследования, сравнить с результатами двух групп детей. А также позволяет сделать сравнительный графический анализ.

Критерии оценки, используемые в данной методике, отражают не только правильность выполнения задания, но и особенности его выполнения, включая понимание инструкции, необходимость и использование помощи, способность самостоятельного исправления ошибок.

При проведении диагностического исследования были использованы разнообразные методы, позволяющие поддерживать интерес к совместной деятельности с логопедом. Обследование преимущественно проводилось в игровой форме с использованием дидактических игр и разнообразного наглядного материала (игрушки, картинки, схемы). В качестве наглядности использовались иллюстрации из пособий Е. В. Косиновой [34], Е. А. Стребелевой [69], Т. Б. Филичевой [73] и др. Результаты обследования заносились в речевую карту.

Второй блок констатирующего эксперимента включал методики позволяющие определить особенности развития пространственных представлений у детей. В качестве диагностического инструментария были использованы диагностические методики И. Н. Моргачевой, Н. Семаго и М. Семаго, Е. А. Стребелевой и др. Сконструированный диагностический комплекс позволил обследовать максимально полно развитие пространственных представлений у дошкольников. При подготовке диагностического комплекса учитывалась необходимость обследования всех компонентов определяющих структуру пространственных представлений, включающих ориентировку в:

- схеме собственного тела;
- расположении предметов относительно собственного тела;
- расположении предметов относительно друг друга;
- плоскости листа бумаги.

Кроме того, был обследован конструктивный праксис.

Для изучения пространственных представлений ребенка о собственном теле использовались три тестовые задания, два первых из которых были предложены Н. Семаго и М. Семаго:

1. Показать с закрытыми глазами, что находится на лице и определить взаиморасположение отдельных его частей (первоначально по вертикальной оси, далее по горизонтальной) [19].

2. Показать положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга [16].

3. Проба Хеда [53].

Проведение данных тестов требовало соблюдения ряда условий, а именно: необходимо заблаговременно выяснить какие части лица и тела знакомы ребенку; не использовать в заданиях части тела, находящиеся между пупком и бедрами; при необходимости оказывать помощь исходя из возможностей ребенка.

Для определения ориентироваться в расположении предметов относительно собственного тела была организована игра «Робот» [69].

Цель: определить способность ребенка ориентироваться в пространстве относительно собственного тела.

Ребенку предлагалась игровая ситуация, в которой он становился «роботом» и ему необходимо было выполнять определенные команды, включающие пространственные характеристики.

Для изучения понимания ребенком пространственных характеристик расположения предметов относительно друг друга было предложено 2 серии заданий. Первое задание «Прятки» является модифицированным тестом С. Д. Забрамной на установление обыденных предметно-пространственных отношений [25]. Проведение данного задания предполагало анализ пространственного взаиморасположения объектов по вертикальной оси, затем – по горизонтальной, затем – в направлении вправо/влево. В качестве наглядного материала использовался магнитный планшет позволяющий осуществлять действия с плоскостными

изображениями предметов. Пространственные взаиморасположения вначале анализировалось на уровне понимания и показа ребенком на невербальном уровне.

В следующем задании «Озорной котенок» ребенку предлагался ряд последовательных инструкций, выполнение ребенком которых позволяли изучить способность ребенка определять с помощью речи пространственные взаимоотношения между двумя предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Диагностика проводилась в порядке в соответствии с основными осями тела, как и в предыдущем тестовом задании. В качестве стимульного материала применялись корзинка и игрушка-котенок. В ходе задания педагог изменял пространственное положение предметов по отношению друг к другу, а ребенку нужно было назвать, как располагаются предметы по отношению друг к другу.

При необходимости детям оказывалась помощь, с условием, что не будут использованы понятия, подсказывающие ребенку правильный ответ. Дать описание положения котенка по отношению к корзинке, можно было повторно, используя слова синонимы, стараясь получить от ребенка ответ в терминах взаиморасположения объектов в пространстве [47].

Для определения умение детей ориентироваться в плоскости листа бумаги использовались методика «Расставь фигуры», которая позволяла выявить умение видеть границы изображений, определять пространственные координаты в двухмерном пространстве, ориентируясь на пространственные обозначения «верх», «низ», «между», «центр», «под», «правый», «левый».

Для изучения конструктивного праксиса были проведены методики «Кубики Кооса», «Раскрась фигуры», «Повтори рисунок» (все диагностические методики в полном объеме представлены в приложении 4).

Цель дневной серии методик определить способность к анализу и синтезу пространственного положения частей целого изображения по

отношению друг к другу, то есть способность к пространственной координации частей и целого на предметном уровне (конструктивный праксис).

Методика «Кубики Кооса» предполагала использование варианта для детей дошкольного возраста. Для тестирования использовался набор из 9-ти кубиков и 10 карточек с изображениями фигур с усложняющимися заданиями.

В процессе тестирования ребенку необходимо было собрать из имеющихся кубиков фигуру, изображенную на карточке, состоящую от 4 до 9 кубиков. Результат выполнения фиксировался в бланке. Задание выполнялась до тех пор, пока ребенок не начинал испытывать затруднений, после 2 ошибок в одном из заданий тестирование прекращалось.

При анализе результатов оценивалось, сколько заданий по карточкам смог выполнить ребенок [47].

Задание «Раскрась фигуры» было направлено на изучение пространственного мышления. Ребенку было необходимо раскрасить вид фигур сверху, ориентируясь на образец, где был дан вид сверху этих фигур разной формы и цвета [49].

Диагностическое задание «Закончи рисунок» позволяло оценить восприятие детьми пространства перевернутого на  $180^\circ$ , мысленно занимая позицию человека, который находится лицом к ребенку. Детям предоставлялся бланк, на котором изображен один законченный узор, расположенный в квадрате и снизу незаконченный узор, но развернутый на  $180^\circ$ . Требовалось дорисовать узор, ориентируясь на перевернутый образец, а затем назвать пространственное расположение фигур [49].

Все диагностические методики в полном объеме представлены в приложении 4.

Для количественной оценки результатов полученных в ходе обследования пространственных представлений у детей использовалась методика Е. А. Стребелевой, предусматривающая успешность выполнения и стратегию деятельности:

0 баллов – ребенок не вступает во взаимодействие со взрослым, выполнение задания не адекватно и не понимает его цели, действия носят манипулятивный характер, ребенок не учитывает собственные результативные попытки.

1 балл – ребенок принимает задание, взаимодействует со взрослым, отмечается стремление достичь цели, но выполнить задание без помощи взрослого не может; в процессе обучающего взаимодействия действует адекватно в наглядно-действенном плане, но самостоятельно выполнить задание после обучения не может.

2 балла – ребенок получал, если начинает сотрудничать со взрослым, принимает задание, но самостоятельно не выполняет; в процессе обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

3 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения. Выполнение преимущественно в наглядно-образном плане с предварительным зрительным «примериванием» [69] .

Распределение уровней успешности при оценке выполнения заданий осуществлялось после вычисления среднего балла в рамках каждого задания, где средний балл от 0 до 0,5 балла – соответствует низкому уровню, от 0,6 до 1,5 баллов – уровень ниже среднего, от 1,6 до 2,5 баллов – средний уровень, от 2,6 до 3 баллов – высокий уровень.

При анализе каждое из выполненных заданий оценивается отдельно, а затем высчитывается средний балл отражающий успешность выполнения тестового задания в целом.

Обратимся к анализу результатов изучения уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в контрольной и экспериментальной группе, которые были получены и на констатирующем этапе эксперимента.

## 2. 2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В исследовании участвовало две группы детей старшего дошкольного возраста (контрольная и экспериментальная) по 15 детей с общим недоразвитием речи в каждой из групп.

С целью выявления связи между уровнем сформированности пространственного восприятия и уровнем речевого развития у детей нами были проанализированы данные об уровне развития грамматического строя речи, слоговой структуры и связной речи.

Анализ особенностей развития грамматического строя речи показал, что у детей обеих групп принимающих участие в эксперименте данная сфера речевого развития не соответствует возрастной норме.

В таблице 1 и 2 представлены сводные данные анализа результатов, полученных при обследовании грамматического строя речи в обеих группах детей. Результаты представлены в процентном соотношении.

Таблица 1 – Обследование грамматического строя речи в контрольной группе (констатирующий эксперимент).

Уровень	Яз. компетентн	Констр. предл	Множ. числ	Падежные формы	Соглас сущ и прил	Сравнит степ. прил	Словообразование
1 балл	7	13	7	7	7	7	13
2 балла	46. 5	54	60	53	53	53	54

3 балла	46, 5	33	33	40	40	40	33
4 балла	0	0	0	0	0	0	0
5 баллов	0	0	0	0	0	0	0
Ср балл по группе	2, 4	2, 2	2, 2	2, 3	2, 3	2, 3	2, 2

Таблица 2 - обследование грамматического строя речи в экспериментальной группе (констатирующий эксперимент)

Уровень	Яз. компетентн	Констр. предл	Множ. числ	Падежные формы	Соглас сущ и прил	Сравнит степ. прил	Словообразование
1 балл	7	13	7	7	7	13	13
2 балла	53	60	53	53	60	54	54
3 балла	40	27	40	40	27	33	33
4 балла	0	0	0	0	0	0	0
5 баллов	0	0	0	0	0	0	0
Ср балл по группе	2, 3	2, 1	2, 3	2, 3	2, 1	2, 2	2, 2

Данные в таблице наглядно показывают, что более чем у 50% в детей в обеих группах развитие грамматических навыков находится на уровне ниже среднего. Ни у одного из обследованных детей не было выявлено выполнение хотя бы одного из предложенных заданий на уровне выше среднего. При выполнении задания на изучение языковой компетентности отмечались многочисленные нарушения структуры воспроизводимых предложений. Трудным оказалось и задание на конструирование предложения из заданных слов. Дети при составлении предложений заменяли, пропускали предложенные слова, не могли правильно согласовать слова между собой, например: «Бабушка садит малыш коляску», «Мама сливы купила девочке». При выполнении задания направленного на изучение

предложно-падежных форм существительных сложности были связаны с выбором адекватного предлога, вместо названия пространственного положения предмета дети нередко использовали слово «там» в сочетании с указующим жестом. Значительную сложность у многих детей вызвало задание на образование приставочных глаголов.

Также в рамках констатирующего эксперимента были изучены особенности слоговой структуры речи детей и умение составлять связной рассказ по серии картинок. Результаты анализа выполнения представлены в сводной таблице 3.

Таблица 3 - обследование слоговой структуры и связной речи в контрольной группе (констатирующий эксперимент)

Уровень	Слоговая структура речи				Связная речь	
	Отраженное воспроизведение слов		Отраженное воспроизведение фраз			
	Контр гр	Эксп. гр	Контр гр	Эксп. гр	Контр гр	Эксп. гр
1 балл	0	0	7	7	7	7
2 балла	53	60	60	66	47	53
3 балла	47	40	33	27	47	40
4 балла	0	0	0	0	0	0
5 баллов	0	0	0	0	0	0
Ср балл по группе	2, 5	2, 4	2, 3	1, 8	2, 4	2, 3

Анализ заданий «Отраженное воспроизведение слов» и «Отраженное воспроизведение фраз» показал, что у большинства детей имеются сложности с воспроизведением фраз со словами сложной слоговой структуры. Даже воспроизведение отдельных слов сложной конструкции некоторым детям оказалось недоступно. Не всем детям помогало повторное проговаривание слов с утрированной артикуляцией в замедленном темпе, что позволяет частично исключить акустическую причину данной проблемы.

Средний уровень (3 балла) выполнения первого задания выявлен у 47% детей в контрольной группе и 40% детей в экспериментальной группе, по второму заданию 33% и 27% соответственно. По одному ребенку в контрольной и экспериментальной группе не справились с заданием, так как уровень речевого развития (общее недоразвитие речи 1 уровень) не позволяет адекватно выполнить данное задание. Остальные дети показали уровень ниже среднего (2 балла).

Анализ задания на определение уровня развития связной речи показал, что многие дети, принявшие участие в эксперименте испытывают затруднения в установлении последовательности изображений, практически все дети с общим недоразвитием речи смогли установить логическую взаимосвязь между картинками с помощью наводящих вопросов, но рассказ по картинке ограничился названием основного сюжета изображения. Менее 50% обследуемых детей с общим недоразвитием речи в обеих группах смогли составить сколько-нибудь связное высказывание, однако составленный ими рассказ не отличался красочностью и образностью, а представлял собой сухую констатацию фактов. Рассказ некоторых детей представлял собой разрозненное название предметов изображенных на картинках, не связывая их в единый сюжет, который бы отражал временные и причинно-следственные связи между событиями, в высказывании отсутствуют смысловые звенья, искажен смысл.

Анализ результатов первого блока констатирующего эксперимента направленный на изучение особенностей речевого развития детей с общим недоразвитием речи до начала формирующего эксперимента показал, что у детей в обеих группах наибольшее затруднение вызывало конструирование предложений, согласование существительных и прилагательных, адекватное использование приставок и предлогов, образование грамматически правильных развернутых предложений, выявлены трудности словообразования, воспроизведения слоговой структуры сложных слов и фраз. Ни один ребенок, как в контрольной, так и в экспериментальной группе

не смог справиться со всеми предложенными заданиями. Не было и таких детей, которые не выполнили хотя бы одно задание, хотя бы на низком уровне. Ни один из детей в обеих группах не выполнил хотя бы одно задание выше, чем на 3 балла.

Количественный и качественный анализ данных, полученных при изучении пространственного восприятия детей в обеих группах также проводился с применением балльно-уровневой шкалы, результаты представлены в процентном соотношении.

Результаты диагностических методик на изучение ориентировки детей в «схеме собственного тела» показали, что у большинства дошкольников обеих групп особых затруднений при выполнении не возникало. Дети достаточно легко справились с заданием на ориентировку на собственном лице с закрытыми глазами. 93% детей в обеих группах выполнили его на высоком уровне. Трудности при выполнении заданий на нахождение заданных частей собственного тела были связаны, как правило, с недостатком словарного запаса. Дети затруднялись назвать, что находится ниже «запястья», выше ступни, но при демонстрации место нахождения заданной части тела задание успешно выполняли. Высокий уровень выполнения данного задания был выявлен у 87% детей экспериментальной группы и 93% контрольной группы. В таблице 4 представлены данные изучения у детей особенностей сформированности соматогнозиса.

Таблица 4 - Обследование соматогнозиса (констатирующий эксперимент)

Уровень	Лицо		Тело		Проба Хеда	
	Контр гр.	Эксп. гр.	Контр гр.	Эксп. гр.	Контр гр.	Эксп. гр.
Низкий	0	0	0	0	0	0
Ниже ср.	0	0	0	0	7	7
Средний	7	7	7	13	20	27

Высокий	93	93	93	87	73	66
Ср балл по группе	2,9	2,9	2,9	2,8	2,7	2,6

При анализе результатов обследования пространственных представлений о расположении предметов относительно собственного тела и расположении предметов относительно друг друга. Было выявлено, что средние показатели выполнения данных заданий в обеих группах примерно одинаковы.

Диагностическое задание «Робот» показало, что дети испытывали сложности в поиске вертикального направления движения «под», «над». Для некоторых детей ориентировка в данных направлениях оказалась более понятна в форме «вверху», «внизу». Дети смогли определить направления «перед», «за», «сбоку», но при этом дети затруднялись в ориентировке в направлениях «слева», «справа». Данное задание позволило выявить, что у детей сформировано представления о пространстве относительно собственного тела. Только один ребенок в контрольной группе продемонстрировал уровень ниже среднего.

Анализ заданий на развитие пространственных представлений о расположении предметов относительно друг друга показал, что дети более успешны при выполнении заданий на невербальном уровне в задании «Прятки» только 7% детей контрольной группы и 20% детей экспериментальной группы выполнили данное задание на уровне «ниже среднего».

Задание «Озорной котенок» оказалось для детей гораздо более сложным. Те пространственные понятия, которые дети правильно воспринимали и передавали на невербальном уровне, оказались недоступны для выполнения на вербальном уровне. Трудности в основном были связаны с вербализацией конструкций с предлогами «из-за» «перед», «из-под», «от», «к», «между». Кроме того, дети часто пропускали предлоги «из», «в», редко

использовали предлоги «около», «под», «над», «за», взаимозаменяли предлоги «из» и «в», «на» и «в», «перед» и «на», «под» и «в» и др. замены.

Данные изучения пространственных представлений о расположении предметов относительно собственного тела и расположении предметов относительно друг друга представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Обследование пространственных представлений о расположении предметов относительно собственного тела и расположении предметов относительно друг друга (констатирующий эксперимент)

Уровень	Робот		Прятки		Озорной котенок	
	Контр гр	Эксп. гр	Контр гр	Эксп. гр	Контр гр	Эксп. гр
Низкий	0	0	0	0	7	7
Ниже ср.	0	7	7	20	46.5	53
Средний	100	93	93	80	46.5	40
Высокий	0	0	0	0	0	0
Ср балл по группе	2	1,9	1,9	1,8	1,4	1,3

Анализ заданий на сформированность способности ориентироваться в плоскости листа и конструктивного праксиса представлено в таблице 6.

Таблица 6 - Обследование ориентировки в плоскости листа и конструктивного праксиса (констатирующий эксперимент)

Уровень	Ориент. на листе		Конструктивный праксис					
	Украсть коврик		Кубики Кооса		Закрась фигуры		Закончи узор	
	Контр гр	Эксп. гр	Контр гр	Эксп. гр	Контр гр	Эксп. гр	Контр гр	Эксп. гр
Низкий	0	0	0	7	0	7	40	47
Ниже ср.	7	13	27	27	67	66	60	53
Средний	93	87	73	66	33	27	0	0
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Ср балл по группе	1,9	1,8	1,7	1,6	1,3	1,2	0,6	0,5

Задание «Укрась коврик» на ориентировку в пространстве листа большинство детей выполнено на среднем уровне. При выполнении заданий дети испытывали трудность в том случае, если необходимо было ориентироваться сразу в двух направлениях, одно из которых включало выбор правой или левой стороны листа. Также ошибки были отмечены при определении центра листа, дети сдвигали фигуру ближе к верхнему или у нижнему краю, или располагали ее случайным образом. Многим детям требовалась направляющая помощь со стороны взрослого.

При выполнении тестовой методики «Кубики Кооса» было выделено, сложности с анализом пространственного расположения частей предлагаемой фигуры. Детям было сложно вычленить составляющие изображения и правильно развернуть грань кубика для создания изображения, это, прежде всего, касалось фигур включающих фрагменты с диагональным делением окраса грани. При этом более половины детей, 73% в контрольной группе и 66% в экспериментальной группе, смогли выполнить большую часть заданий при направляющей помощи взрослого, некоторым детям потребовалось деление изображения на участки соответствующие количеству кубиков необходимых для составления изображения. Один ребенок в экспериментальной группе отказался от выполнения всех заданий направленных на изучения пространственного праксиса. 27% детей в обеих группах правильно смогли выполнить только задания с простыми изображениями, исключая использование фрагментов с диагональным делением.

Задания «Закрась фигуры» и «Закончи узор» оказались для детей более сложными, так как требовали включения способности оперировать в пространстве в умственном плане. Выполняя данное задание, дети стремились повернуть рисунок или переместиться так, чтобы соотнести фигуры в пространстве. Дети, показавшие низкий уровень выполнения задания «Закрась фигуры» смогли правильно соотнести только находящиеся

в непосредственной близости с уже закрасленной фигурой, по мере удаления от маркированной фигуры количество ошибок возрастало.

Задание «Закончи узор» было направлено на исследование ориентировки на листе бумаги, перевернутом на 180°. Результаты выполнения данного задания показали, что, все испытуемые в обеих группах не смогли выполнить все задания даже с помощью взрослого, чаще всего дети просто копировали изображение не делая перенос на 180 градусов, но и в этом случае допускали ошибки при расположении деталей фигуры. При копировании фигур многие дети не учитывали взаимное расположение фигур на образце и смогли правильно выполнить перенос только при активной помощи взрослого.

40% детей в контрольной и 47% испытуемых в экспериментальной группе находятся на очень низком уровне успешности выполнения данного задания. Они не справлялись с заданием, даже со стимулирующей помощью взрослого, остальные дети демонстрировали низкий уровень успешности, они выполнили задание частично, при стимулирующей помощи взрослого, опираясь на обучающий прием, когда более простой рисунок они могли рассмотреть, поворачивая его на 180 градусов.

По результатам контрольного эксперимента было выявлено, что особенностями пространственного восприятия детей с общим недоразвитием речи, участвующих в эксперименте, являются проявляющиеся в разной степени нарушения в понимании и словесном обозначении пространственных отношений. У дошкольников, принимавших участие в эксперименте, обнаружено несовершенство базовых уровней пространственных представлений, а именно, восприятия пространства, существующего в пределах их собственного тела и взаимодействия с внешним пространством «от тела». Многие дети испытывают затруднения в понимании конструкций, обозначающих пространственное расположение предметов, еще сложнее им эти отношения отразить в собственной речи. Сложности вызывает восприятие верхне-нижнего, право-левого

расположения объекта и его деталей в пространстве. Все это не создает прочного фундамента для полноценного формирования вышележащего уровня пространственных представлений, а именно, вербального обозначения пространства и способности свободного оперирования данными категориями в устной речи.

Все вышесказанное определяет необходимость организации углубленной целенаправленной работы направленной на развитие пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи.

### **2.3 Разработка и реализация программы по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения**

Исходя из целей и задач исследовательской работы, нами была организована деятельность по разработке и реализации программы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения (далее Программы). В связи с этим были определены участники данной программы, условия и средства ее реализации.

Целью данной Программы явилось создание оптимальных условий для преодоления речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи через реализацию комплекса игровых технологий направленных на формирование пространственных представлений.

Для реализации поставленной цели программы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения, были определены следующие задачи:

1. Формирование пространственных представлений.
2. Расширение представлений ребенка о собственном теле,

способности воспринимать и вербально передавать телесные ощущения.

3. Развитие ориентировки в окружающем пространстве относительно собственного тела.

4. Развитие ориентировки в межпредметном пространстве, способности воспринимать пространство относительно заданной точки отсчета.

5. Развитие способности к вербализации пространственных представлений.

6. Формирование навыка ориентировки на листе бумаги и кодирования пространственных отношений.

7. Развитие конструктивного праксиса.

8. Развитие понимания пространственно-временных и причинно-следственных отношений.

Так как развитие пространственных представлений не может быть реализовано только в рамках работы учителя-дефектолога, при разработке программы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения, была учтена необходимость комплексного подхода к организации коррекционно-педагогической работы предполагающего полипедагогический подход к организации деятельности с детьми. Участниками реализации программы стали учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатели, педагог по физической культуре, музыкальный руководитель, каждый из которых реализовывал определенный круг задач определенных программой:

**Учитель-дефектолог:**

- диагностика уровня развития пространственных представлений у детей;

- разработка Программы формирования пространственных представлений;

- координирование работы специалистов с детьми по реализации задач Программы;
- организация групповых коррекционных занятий по формированию пространственных представлений с детьми;
- организация работы по повышению уровня психологической компетентности педагогов реализующих задачи программы;
- консультации родителей детей по организации помощи ребенку, и созданию оптимальных условий для развития.

**Учитель-логопед:**

- диагностика уровня развития речи;
- проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий;
- проведение консультаций педагогов и родителей по вопросам речевого развития, в том числе и пространственной лексики.

**Воспитатели:**

- введение в план работы рекомендаций учителя-дефектолога и учителя-логопеда с детьми;
- проведение в рамках организации режимных моментов самомассажа, игрового коммуникативного массажа, подвижных и дидактических игр, разучивание стихов;
- организация подвижных игр на прогулке;
- организация помощи при проведении занятий по формированию пространственных представлений с педагогом-дефектологом, и занятий с воспитателем по физической культуре;
- проведение занятий по формированию элементарных математических представлений и изобразительной деятельности с учетом рекомендаций учителя-дефектолога по формированию пространственных представлений.

**Воспитатель по физической культуре:**

- организация физкультурных занятий и утренней гимнастики с элементами нейропсихологической гимнастики, с учетом необходимости расширения опыта перемещения в пространстве.

- Разучивание подвижных игр на ориентировку в пространстве;

**Музыкальный руководитель:**

- включение в музыкальные занятия игр и упражнений на развитие пространственных представлений;

- разучивание с детьми музыкальных игр с пространственным содержанием;

- организация танцевальных упражнений в соответствии с отрабатываемыми пространственными характеристиками.

- **Родители детей:**

- осуществление необходимой помощи ребенку по рекомендациям специалистов.

Программа реализовывалась с учетом следующих **принципов:**

1. Опора на диагностику.
2. Индивидуально-дифференцированный характер организации коррекционно-педагогической работы;
3. Необходимость специально созданной среды, задающей оптимальные условия.
4. Деятельностная природа процесса, учет возрастных возможностей и ведущей деятельности детей;
5. Непрерывность реализации, ограниченная определенными временными рамками.
6. Полипедагогическое взаимодействие участников программы, включая ребенка, родителей и специалистов.

Разработка и реализация Программы осуществлялась поэтапно и включала предварительный, основной и заключительный этапы.

Предварительный этап работы в рамках данной программой, который в общей сложности составил около трех недель, включал организацию диагностического исследования. Результаты, полученные в ходе констатирующей диагностики, позволили определить индивидуально-дифференцированный подход каждому ребенку и направления работы с детьми, которые были реализованы в рамках основной части в течение 6 мес. Заключительный этап реализации Программы потребовал 3 недели. На данном этапе была организована итоговая диагностика и произведен анализ полученных результатов.

Опираясь на идеи И. М. Сеченова [63], о том, что в основе пространственного восприятия и анализа пространственных отношений лежит элементарная форма деятельности зрительного и двигательного анализаторов в основу программы были положены практические методы: двигательные и телесные формы освоения пространства, наглядно-схематические методы, позволяющие наглядно объяснить абстрактные пространственные понятия.

Основной формы работы, в рамках которой реализуются задачи Программы является игровая деятельность, включающая различные виды игр: подвижные игры, сюжетно-ролевые, дидактические игры.

Основной этап Программы включал 5 блоков, каждый из которых подразумевал решение определенной цели и задач:

1. Соматогнозис. Цель: Развитие представлений ребенка о собственном теле, способности воспринимать и вербально передавать телесные ощущения.

2. Представления о межпредметном пространстве. Цель: Развитие представлений о расположении предметов относительно собственного тела и расположении предметов относительно друг друга.

3. Ориентировка на листе бумаги. Кодирование информации о пространстве Цель: учить ориентироваться на листе бумаги, кодировать информацию о пространстве с помощью схем и карт.

4. Квазипространственные представления. Цель: создать условия для формирования пространственно-временных представлений.

Направления, и содержание работы, реализуемое в рамках формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения с указанием модели педагогического взаимодействия представлено в Приложении 5.

Для оптимизации использования и обеспечения разумного баланса между различными направлениями деятельности в течение недели была разработана циклограмма работы по формированию пространственных представлений, которая представлена в Приложении 6.

Задачи, предусмотренные в каждом из блоков решались параллельно и взаимосвязано с учетом этапности освоения пространства ребенком в онтогенезе, потенциальных возможностей каждого ребенка, с учетом «зоны ближайшего развития».

Программа учителя-дефектолога реализовывалась в рамках специально организованных занятий. Данный коррекционный блок по развитию пространственных представлений представляет собой авторскую модель коррекционно-развивающей работы включающий авторские игры и задания по развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Занятия проводились 3 раза в неделю. В течение недели прорабатывалась одна тема, далее материал закреплялся в совместной деятельности с воспитателем, и самостоятельной деятельности детей.

В основу организации деятельности легла работа по созданию условий для освоения детьми пространственных отношений по трем направлениям:

1. Знакомство пространственными отношениями, выраженными предложениями (знакомство с предложениями, распределенных на тематические группы) (10 недель):

группа 1: в, из;

- группа 2: на, с (со);
- группа 3: над, под, между;
- группа 4: из, за;
- группа 5: из, под;
- группа 6: из-под; из-за;
- группа 7: от, до, к;
- группа 8: перед, за;
- группа 9: вокруг, около, возле;
- группа 10: - через, сквозь, по.

2. Закрепление знаний о пространственных отношениях, умение применять полученные знания в практической и речевой деятельности (6 недель).

3. Формирование умения кодировать информацию о пространстве, ориентироваться по плану и карте (6 недель).

Отдельно выделенного блока для формирования представлений о пространстве тела предусмотрено не было, так как результаты диагностики по данному блоку показали сравнительно более высокие результаты, чем по остальным блокам пространственного восприятия. В этой связи было решено задачи развития соматогнозиса интегрировать в занятия по развитию представлений о пространственном взаимодействии предметов.

Организуемые занятия имели следующую структуру:

1. Вводная часть – 3-5 мин.
2. Основная часть (с включением динамической паузы 5 мин) – 13-15 мин.
3. Игротека – 10 мин.
4. Заключительная часть (рефлексия) – 2 мин.

Вводная часть занятия включала ритуал приветствия, который представлял собой музыкальную игру на развитие соматогнозиса такие как: «Здравствуйте, ладошки», «Мы руками хлоп-хлоп-хлоп», а также игры на внимание или кинезелогические упражнения, которые также предполагали

пространственное ориентирование, например: «Делай как я», «Сделай то, что скажу, а не то, что покажу», «Сделай наоборот», «Автомойка», «Пойди туда, скажу куда», «Через горы и овраги», «К, от, к, от – где сейчас сидит наш кот».

Кроме того, в рамках вводной части детям предлагалась сюрпризная игровая ситуация которая вводила детей в тему занятия, например при знакомстве с предлогами «на» и «с» детям демонстрировалось как медвежонок катается с горки и поет песенку «Еду на горку, с горки качу. Если хотите и вас прокачу».

В основной части дети вместе с героем проигрывали двигательные ситуации по изучаемым пространственным направлениям, задействовав крупную моторику, мелкую моторику (в том числе и артикуляционную). Знакомились с графическим обозначением изучаемых предлогов, выполняли задание на нахождение иллюстраций отражающих заданные пространственные направления, выполняли задание на листе бумаги на самостоятельное воспроизведение графических схем, как в заданиях «Послушай и покажи», «Послушай и нарисуй», где детям предлагалось либо выбрать необходимую схему с соответствии с текстов, или изобразить ее, при усложнении задания самостоятельно подобрать и назвать пропущенный предлог исходя из контекста.

Динамическая пауза также включала задания на ориентировку в пространстве, использовались игры на формирование представлений о пространстве тела, окружающего пространства и тактильные игры.

Игротека завершающая каждое занятие предполагала организацию занимательных настольных игр на развитие пространственных представлений. На данном этапе дети делились на 2 подгруппы. Знакомство с игрой и организацию игрового взаимодействия в одной подгруппе осуществлял учитель-дефектолог, в другой подгруппе воспитатель. Необычные, занимательные игры и головоломки стимулируют

познавательный интерес, и позволяют незаметно для самого ребенка осваивать пространственные отношения.

Индивидуальные игры головоломки также были представлены в рамках данного занятия, но сам процесс игры не организовывался, данные игры выносились за рамки занятия в совместную и самостоятельную игровую деятельность. Для того чтобы стимулировать желание детей выполнять довольно сложные занятия головоломок был введен игровой атрибут «Дневник достижений», куда ребенок клеил наклейки за прохождения этапов каждой из головоломок. Для определенной игры была выделена своя отдельная страничка с ячейками для каждого из предварительно пронумерованного задания. Данный прием позволил не только мотивировать детей к играм с пространственными головоломками такими как «Цветовой код», «Переправа», «Застенчивый кролик», «Танграм» и др., но позволял и отследить динамику продвижения детей в освоении игровых заданий. Заканчивалось занятие, рефлексией и ритуалом прощания.

Схема коррекционного занятия по развитию пространственных представлений предложена в приложении 7.

Важным приемом для формирования понимания достаточно сложных для детей пространственных направлений «лево», «право» явилось маркировка левой руки с помощью яркого браслета. Данный браслет был обязательным атрибутом на занятиях по развитию пространственных представлений, физкультурных и музыкальных занятиях, во время утренней гимнастики. Его использование позволило достаточно быстро закрепить данные пространственные понятия и дать представления о взаиморасположении объектов находящихся напротив друг друга.

После освоения предлогов в изолированных тематических группах была организована деятельность детей позволяющая дифференцировать и закрепить все пространственные характеристики и ввести пространственные понятия в активную речь. Основная часть занятия на данном этапе

проводилась с использованием игрового набора для конструирования и программирования «Мышиный код. Делюкс».

Игра с мышкой-роботом позволила дать детям обратную связь о восприятии пространства другим объектом, траекторию движения которого необходимо выстраивать поэтапно, исходя из особенностей заложенного при построении лабиринта маршрута. Работы с игровым пособием активно воздействовала на развитие пространственного мышления, способности целостно воспринимать объект, рассматривать пространство с различных точек зрения, понимать пространственные взаимосвязи объектов, воспроизводить их в уме, свободно обозначать в речи пространственные направления и их последовательности, строить речевую инструкцию пространственного передвижения объекта и т. д.

С учетом особенностей речевого развития детей, пособие было дополнено карточками, с изображением различных предметов, действий в соответствии с изучаемыми лексическими темами. Карточки крепились как на плоских, так и на вертикальных поверхностях, с целью усложнения речевой задачи, при описании ребенком запланированного маршрута следования мышки. Игровой набор позволил придумать большое количество авторских игр и упражнений с использованием авторского материала. Примером такого задания является и игра «Найди клад» на развитие слуховой памяти и формирование связного высказывания, с использованием пространственных понятий и предлогов. Важным элементом данной игры является самостоятельное речевое построение детьми маршрута мышки.

Использование в работе с детьми данного пособия позволило организовать работу с детьми с учетом их индивидуальных возможностей, дифференцировать задания по степени сложности, дать возможность детям постепенно продвигаться и осваивать пространственные и речевые задачи с учетом зоны их ближайшего развития. Работа в группе стало дополнительным мотивирующим фактором, стимулирующим активное освоение сложных для ребенка задач. Игра с мышкой-роботом позволила

дать детям обратную связь о восприятии пространства другим объектом, траекторию движения которого необходимо выстраивать поэтапно, исходя из особенностей заложенного при построении лабиринта маршрута.

На третьем этапе формирования пространственных представлений дети учились ориентироваться по карте. Данный блок включал следующие тематические занятия:

1. Схема расположения геометрических фигур. План кукольной комнаты.
2. План игрового уголка.
4. План комнаты.
5. План детского сада.
6. План территории детского сада.

Основной формой организации работы на данном этапе были изготовление собственных карт, квест-игры в помещении и на территории детского сада, экскурсии с картой.

При реализации Программы мы отказались от четкого следования методу линейного перехода от работы над уровнем, предшествующему несформированному к структурно более сложным уровням пространственного восприятия. Организуемая работа предусматривала воздействие на все иерархические ступени развития пространственного восприятия и пространственных представлений, так как в соответствии с принципом направленности коррекционной работы, высокоорганизованные уровни позволяют оказывать непосредственное влияние на нижележащие. Таким образом, работа организуемая с детьми в рамках предложенной Программы подразумевала не только развитие представлений по принципу от простого к сложному в линейном направлении, но и в соответствии с принципом перехода количества в качество.

Интегративное объединение и взаимодействие специалистов ДОУ детей и родителей, способствовало более качественной и эффективной реализации задач программы формирования пространственных

представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения.

#### 2.4 Анализ результатов проведенного экспериментального исследования

После проведения формирующего эксперимента был организован контрольный эксперимент с использованием тех же методик, что и на контрольном этапе эксперимента.

В контрольном эксперименте участвовали те же дети, что и на констатирующем этапе эксперимента. Дети экспериментальной группы были включены в эксперимент по апробации программы формирования пространственного восприятия в условиях психолого-педагогического сопровождения. С детьми экспериментальной группы работы осуществлялась в рамках адаптированной коррекционной программы, реализуемой в ДОУ.

Количественный и качественный анализ данных, полученных при изучении пространственного восприятия детей на контрольном этапе эксперимента в обеих группах проводился с применением балльно-уровневой шкалы, результаты представлены в процентном соотношении.

В таблице 7 представлены данные изучения особенностей сформированности соматогнозиса у детей на контрольном этапе эксперимента.

Таблица 7 - Обследование соматогнозиса (контрольный эксперимент)

Уровень	Лицо		Тело		Проба Хеда	
	Контр гр.	Эксп. гр.	Контр гр.	Эксп. гр.	Контр гр.	Эксп. гр.
Низкий	0	0	0	0	0	0
Ниже ср.	0	0	0	0	0	0
Средний	0	0	0	0	20	7

Высокий	100	100	100	100	80	93
Ср балл по группе	3	3	3	3	2, 8	2, 9

Результаты диагностических методик на изучение ориентировки детей в «схеме собственного тела» показали, что у большинства дошкольников обеих групп особых затруднений при выполнении не возникало. Дети достаточно легко справились с заданием на ориентировку на собственном лице с закрытыми глазами. 100% детей в обеих группах выполнили его на высоком уровне. Трудности при выполнении заданий на нахождение заданных частей собственного тела в контрольной группе были по-прежнему связаны с недостатком словарного запаса. У детей экспериментальной группы подобных трудностей обнаружено не было. Пробу Хеда более успешно была выполнена детьми экспериментальной группы. Высокий уровень выполнения данного задания контрольной группе продемонстрировали 80% детей, в экспериментальной группе 93% детей.

Проверка статистической значимости полученных результатов парным t-критерий Стьюдента, не показала значительных различий в результатах, полученных при сравнении данных в контрольной и экспериментальной группах ни до, ни после реализации программы формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи.

Среднее значение признака в контрольной группе на констатирующем этапе эксперимента составляет  $2.833 \pm 0.115$  ( $m = \pm 0.067$ ). Среднее значение признака после эксперимента составляет  $2.767 \pm 0.153$  ( $m = \pm 0.088$ ). Число степеней свободы (f) равно 2. Парный t-критерий Стьюдента равен -2.000. Критическое значение t-критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 4.303.  $t_{\text{набл}} < t_{\text{крит}}$ , изменения признака статистически не значимы ( $p=0.184$ ).

Среднее значение признака в экспериментальной группе на контрольном этапе составляет  $2.933 \pm 0.115$  ( $m = \pm 0.067$ ). Среднее значение

признака в экспериментальной группе на констатирующем этапе составляет 2.

$967 \pm 0.058$  ( $m = \pm 0.033$ ). Число степеней свободы ( $f$ ) равно 2. Парный  $t$ -критерий Стьюдента равен 1.000. Критическое значение  $t$ -критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 4.303.  $t_{\text{набл}} < t_{\text{крит}}$ , изменения признака статистически не значимы ( $p=0.423$ ).

В обеих группах получен достаточно высокий уровень результатов выполнения заданий на сформированность соматогнозиса, как до так и после формирующего эксперимента, это, по нашему мнению и объясняет отсутствие статистически значимых изменений.

При анализе результатов обследования пространственных представлений о расположении предметов относительно собственного тела и расположении предметов относительно друг друга на контрольном этапе эксперимента было выявлено, что дети экспериментальной группы при выполнении данного блока заданий показали более высокие результаты.

Данные изучения сформированности у детей пространственных представлений о расположении предметов относительно собственного тела и расположении предметов относительно друг друга на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 8.

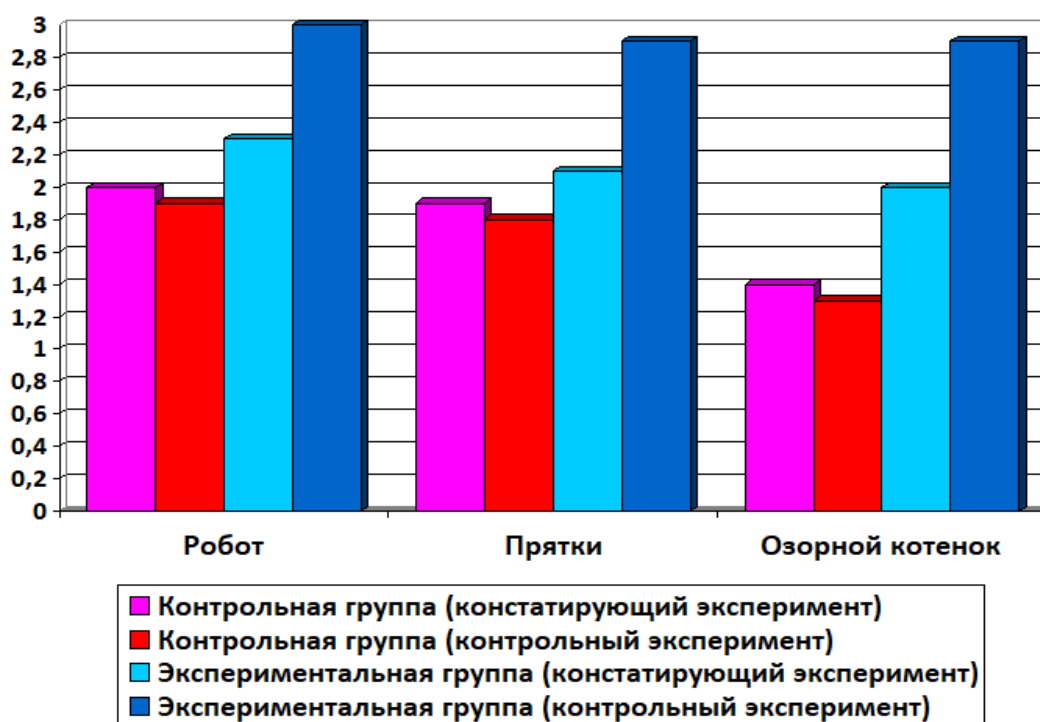
Таблица 8 – Обследование пространственных представлений о расположении предметов относительно собственного тела и расположении предметов относительно друг друга (контрольный эксперимент)

Уровень	Робот		Прятки		Озорной котенок	
	Контр гр	Эксп. гр	Контр гр	Эксп. гр	Контр гр	Эксп. гр
Низкий	0	0	0	0	0	0
Ниже ср.	0	0	0	0	20	0
Средний	80	0	86	7	80	14
Высокий	20	100	14	93	0	86

Ср балл по группе	2, 3	3	2, 1	2, 9	2	2, 9
-------------------	------	---	------	------	---	------

Результаты обследования показали, что дети экспериментальной группы легко ориентируются в различных направлениях в пространстве относительно собственного тела, а также понимают особенности пространственного положения предметов относительно друг друга, способны вербально обозначить пространственное положение предметов. В контрольной группе у детей сохраняются сложности в ориентировке в пространстве, для правильного выполнения заданий данной серии им требовались наводящие вопросы, некоторая помощь, кроме того часто отмечались употреблением в речи правильных предлогов, обозначающих пространственные направления.

На рисунке 1 представлены сводные результаты выполнения заданий на обследование пространственных представлений о расположении предметов относительно собственного тела и расположении предметов относительно друг друга в обеих группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.





Ниже ср.	0	0	20	0	47	0	73	0
Средний	33	0	73	0	53	0	7	14
Высокий	67	100	7	100	0	100	0	86
Ср балл по группе	2, 6	3	1, 8	3	1, 5	3	0, 8	2, 9

Все дети экспериментальной группы на высоком уровне справились с заданием на ориентировку на листе бумаги, в то время как у детей контрольной группы на высоком уровне данное задание выполнили 67% детей. Высокие результаты выполнения заданий на конструктивный праксис выполнили почти все дети экспериментальной группы, только 14% детей испытывали затруднения при выполнении задания «Закончи узор». К контрольной группе получены более низкие результаты по всем заданиям на конструктивный праксис, особое затруднение у детей данной группы вызвало задание «Закончи узор», данным заданием на среднем уровне смог выполнить только 1 ребенок.

На рисунке 2 представлены сводные результаты выполнения заданий на ориентировку в плоскости листа и конструктивный праксис в обеих группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

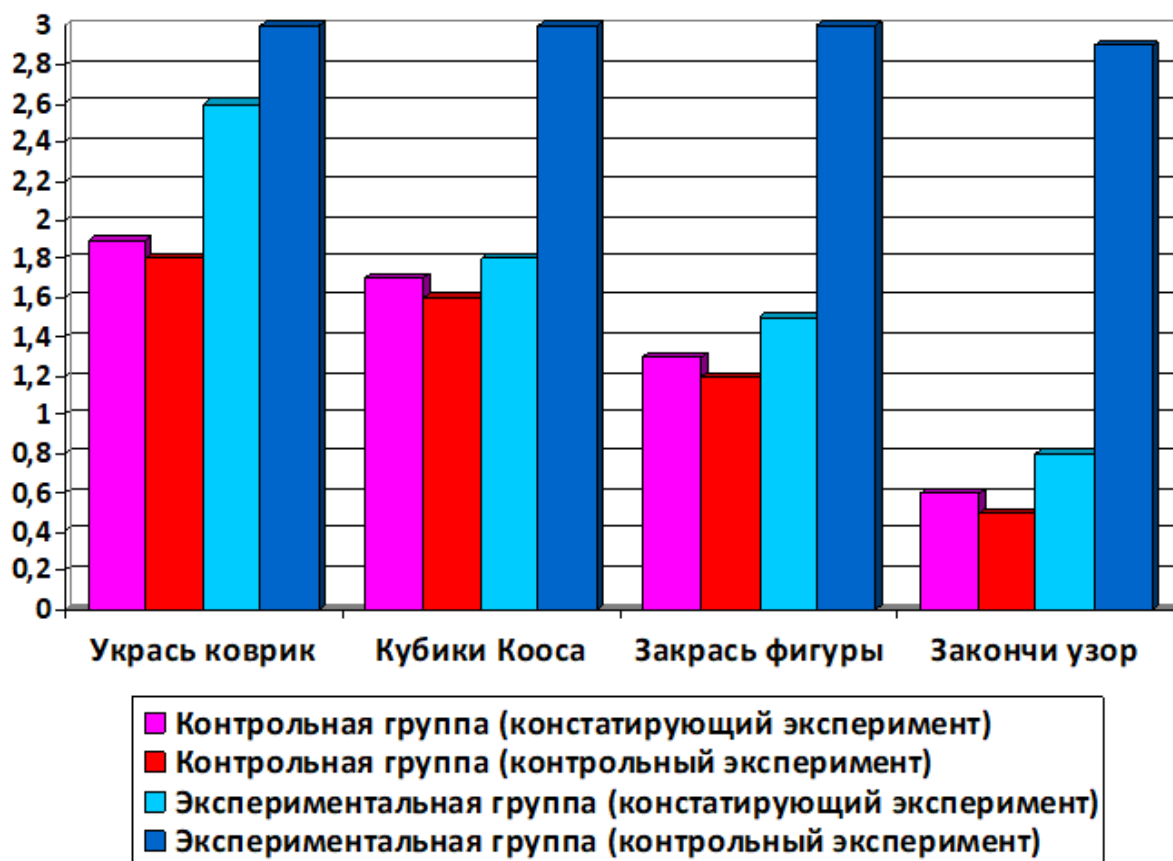


Рис. 2. - Сводные данные констатирующего и контрольного эксперимента по результатам обследования конструктивного и способности ориентироваться в плоскости листа

Среднее значение признака в контрольной группе на констатирующем этапе эксперимента составляет  $1.375 \pm 0.574$  ( $m = \pm 0.287$ ). Среднее значение признака после эксперимента составляет  $1.300 \pm 0.529$  ( $m = \pm 0.265$ ). Число степеней свободы ( $f$ ) равно 3. Парный  $t$ -критерий Стьюдента равен  $-3.000$ . Критическое значение  $t$ -критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 3.182.  $t_{\text{набл}} < t_{\text{крит}}$ , изменения признака статистически не значимы ( $p=0.058$ ).

Среднее значение признака в экспериментальной группе на контрольном этапе составляет  $1.675 \pm 0.746$  ( $m = \pm 0.373$ ). Среднее значение признака в экспериментальной группе на констатирующем этапе  $2.975 \pm 0.050$  ( $m = \pm 0.025$ ). Число степеней свободы ( $f$ ) равно 3. Парный  $t$ -критерий Стьюдента равен 3.677. Критическое значение  $t$ -критерия

Стюдента при данном числе степеней свободы составляет 3. 182.  $t_{набл} > t_{крит}$ , изменения признака статистически значимы ( $p=0.035$ ).

С целью выявления связи между уровнем сформированности пространственного восприятия и уровнем речевого развития у детей нами были проанализированы данные об уровне развития грамматического строя речи, слоговой структуры и связной речи после проведения формирующего эксперимента.

Анализ особенностей грамматического строя речи показал, что в уровне его развития, что у детей обеих группах принимающих участие в эксперименте отмечена позитивная динамика, однако в экспериментальной группе она выражена более значительно. Наиболее успешно в дети выполнили задание проверку усвоения предложно-падежных форм существительных, образование приставочных форм глаголов и языковую компетентность.

В таблице 10 и 11 представлены сравнительные сводные данные анализа результатов, полученных при обследовании грамматического строя речи в обеих группах детей. Результаты представлены в процентном соотношении.

Таблица 10 - Обследование грамматического строя речи в контрольной группе (контрольный эксперимент)

Уровень	Яз. компетентн	Констр. предл	Множ. числ	Падежные формы	Соглас сущ и прил	Сравнит степ. прил	Словообразование
1 балл	0	7	7	0	7	7	7
2 балла	26	46	40	40	33	40	40
3 балла	54	33	60	60	67	60	60
4 балла	14	14	0	0	0	0	0

5 баллов	0	0	0	0	0	0	0
Ср балл по группе	2,7	2,5	2,6	2,6	2,7	2,6	2,6

Таблица 11 - Обследование грамматического строя речи в экспериментальной группе (контрольный эксперимент)

Уровень	Яз. компетентн	Констр. предл	Множ. числ	Падежные формы	Соглас сущ и прил	Сравнит стел. прил	Словообразование
1 балл	0	0	0	0	0	0	0
2 балла	20	33	20	0	26	20	26
3 балла	40	40	66	0	67	40	67
4 балла	40	27	14	60	7	40	7
5 баллов	0	0	0	40	0	0	0
Ср балл по группе	3,2	2,9	2,9	4,4	2,8	3,2	2,8

На рисунке 3 представлены сводные результаты выполнения заданий на обследование грамматического строя речи в обеих группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

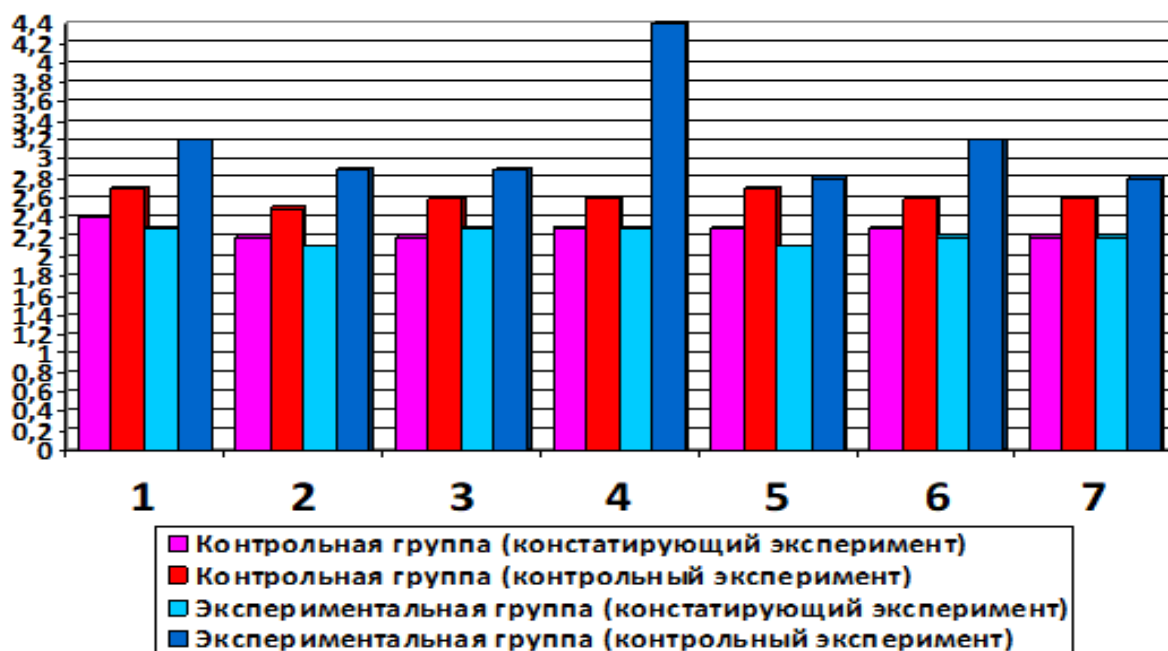


Рис. 3. - Сводные данные констатирующего и контрольного эксперимента по результатам обследования грамматического строя речи

Проверка статистической значимости полученных результатов парным t-критерий Стьюдента, проведенного с помощью онлайн калькулятора [55] показала следующее.

Среднее значение признака в контрольной группе на констатирующем этапе эксперимента составляет  $2.271 \pm 0.076$  ( $m = \pm 0.029$ ). Среднее значение признака в экспериментальной группе на констатирующем этапе эксперимента составляет  $2.214 \pm 0.090$  ( $m = \pm 0.034$ ). Число степеней свободы (f) равно 6. Парный t-критерий Стьюдента равен -1.549. Критическое значение t-критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 2.447.  $t_{\text{набл}} < t_{\text{крит}}$ , изменения признака статистически не значимы ( $p=0.172$ )

Среднее значение признака на контрольном этапе в контрольной группе составляет  $2.614 \pm 0.069$  ( $m = \pm 0.026$ ). Среднее значение признака на контрольном этапе в экспериментальной группе составляет  $3.171 \pm 0.568$  ( $m = \pm 0.215$ ). Число степеней свободы (f) равно 6. Парный t-критерий Стьюдента равен 2.568. Критическое значение t-критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 2.447.  $t_{\text{набл}} > t_{\text{крит}}$ , изменения признака статистически значимы ( $p=0.042$ ).

В таблице 12 представлены сравнительные сводные данные анализа результатов, полученных при обследовании обследование слоговой структуры и связной речи в обеих группах детей. Результаты так же представлены в процентном соотношении.

Таблица 12 - обследование слоговой структуры и связной речи в контрольной группе (контрольный эксперимент)

Уровень	Слоговая структура речи	Связная речь
---------	-------------------------	--------------

	Отраженное воспроизведение слов		Отраженное воспроизведение фраз			
	Контр гр	Эксп. гр	Контр гр	Эксп. гр	Контр гр	Эксп. гр
1 балл	0	0	0	0	0	0
2 балла	26	7	26	7	33	7
3 балла	60	40	67	40	67	33
4 балла	14	53	7	53	0	60
5 баллов	0	0	0	0	0	0
Ср балл по группе	2, 8	3, 5	2, 7	3, 5	2, 7	3, 6

Анализ заданий «Отраженное воспроизведение слов» и «Отраженное воспроизведение фраз» на контрольном этапе эксперимента показал, что у детей экспериментальной группы заметно улучшились показатели развития слоговой структуры слов, детям в данной группе заметно легче давалось воспроизведение порядка слов в предложении, заметно меньше стало перестановок слогов при воспроизведении слов. У детей экспериментальной группы 53% детей показали уровень выше среднего в обеих заданиях, 40% детей показали в данной серии заданий средний уровень, уровень ниже среднего составил 7%. В контрольной группе полученные показатели также продемонстрировали динамику, но не такую значимую, чем в экспериментальной группе.

На рисунке 4 представлены сводные результаты выполнения заданий на обследование Сводные данные констатирующего и контрольного эксперимента по результатам обследования слоговой структуры и связной речи в обеих группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

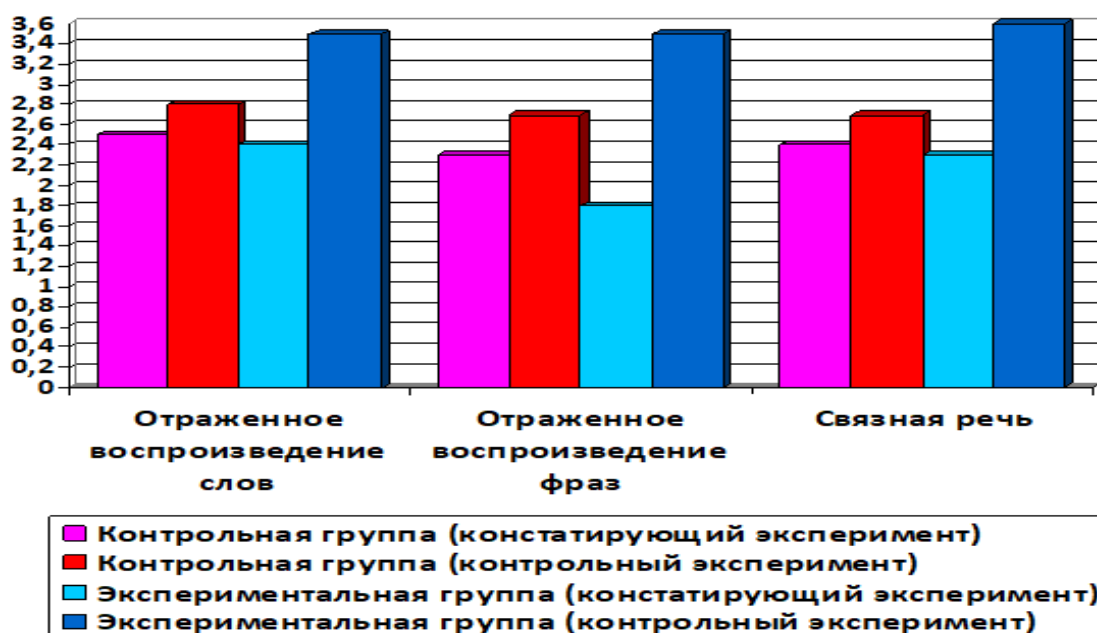


Рис. 4. - Сводные данные констатирующего и контрольного эксперимента по результатам обследования слоговой структуры и связной речи.

Анализ задания на определение уровня развития связной речи на контрольном этапе эксперимента показало, что дети экспериментальной группы не испытывают затруднений в установлении последовательности изображений, в то время как большинству детей контрольной группы по-прежнему требовалась некоторая помощь в виде наводящих вопросов, но рассказ по картинке ограничился названием основного сюжета изображения. Рассказы детей в обеих группах были более развернуты, чем на констатирующем этапе эксперимента, что по нашему мнению связано с реализацией адаптированной коррекционной программы реализуемой при работе с данными детьми.

Проверка статистической значимости полученных результатов парным t-критерий Стьюдента, проведенного с помощью онлайн калькулятора [55] показала следующее.

Среднее значение признака в контрольной группе на констатирующем этапе эксперимента составляет  $2.400 \pm 0.100$  ( $m = \pm 0.058$ ). Среднее значение признака в экспериментальной группе на констатирующем этапе

эксперимента составляет  $2.167 \pm 0.321$  ( $m = \pm 0.186$ ). Число степеней свободы ( $f$ ) равно 2. Парный  $t$ -критерий Стьюдента равен  $-1.750$ . Критическое значение  $t$ -критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 4.303.  $t_{\text{набл}} < t_{\text{крит}}$ , изменения признака статистически не значимы ( $p=0.222$ )

Среднее значение признака в контрольной группе на контрольном этапе эксперимента составляет  $2.733 \pm 0.058$  ( $m = \pm 0.033$ ). Среднее значение признака в экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента  $3.533 \pm 0.058$  ( $m = \pm 0.033$ ). Число степеней свободы ( $f$ ) равно 2. Парный  $t$ -критерий Стьюдента равен 13.856. Критическое значение  $t$ -критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 4.303.  $t_{\text{набл}} > t_{\text{крит}}$ , изменения признака статистически значимы ( $p=0.005$ )

Анализ результатов данного блока диагностических методик позволяющих выявить динамику в изменении речевых умений у детей обеих групп на контрольном этапе эксперимента показал, что у детей экспериментальной группы выявлены статистически значимые различия речевом развитии. Дети экспериментальной группы показали более высокие, по сравнению с результатами детей контрольной группы результаты при выполнении заданий на конструирование предложений, адекватное использование приставок и предлогов, образование грамматически правильных развернутых предложений, словообразование, воспроизведение слоговой структуры сложных слов и фраз, составление рассказа по серии картинок. Полученные данные свидетельствуют о том, что предложенная программа формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения, не только эффективно влияет на развитие способности детей ориентироваться в пространстве, но и способствует развитию речи в целом.

## Вывод по 2 главе

Коррекционная помощь детям с общим недоразвитием речи требует комплексного подхода и взаимодействия всех участников процесса психолого-педагогического сопровождения. Включение в работу по оказанию коррекционно-педагогической помощи детям с речевыми нарушениями программы по формированию пространственных представлений позволяет оптимизировать данный процесс.

В основе разработки программы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения должны лежать данные комплексной диагностики пространственного восприятия и оценки потенциальных возможностей ребенка, с учетом «зоны ближайшего развития».

Оценка эффективности реализуемой Программы осуществляется с помощью методик, направленных на выявление влияния психолого-педагогического сопровождения на образовательный процесс в целом. Выбранные диагностические методики позволяют получить необходимые данные об уровне пространственного восприятия и речевого развития детей.

Положительная динамика в изменении на контрольном этапе эксперимента у детей экспериментальной группы в развитии пространственных представлений в целом, а также речевых умений, таких как способность конструировать и воспроизводить предложения, адекватно использовать приставки и предлоги, образовывать грамматически правильные развернутые предложения, использовать различные способы словообразования и словоизменения, воспроизводить и использовать слова и фразы сложной слоговой структуры, а также высокие показатели в выполнении заданий на составление рассказа по серии картинок свидетельствует о том, что предложенная программа формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения, не только эффективно влияет на развитие способности детей ориентироваться в пространстве, но и способствует развитию речи в целом.

## Заключение

Ориентировка в пространстве охватывает различные стороны взаимодействия человека с реальностью и имеет большое значение для всех сторон деятельности и гармоничного развития личности.

Пространственные представления – это базовая матричная структура психики. Владение пространственными представлениями является важным фактором, определяющим возможности полноценного формирования познавательной и речевой деятельности. Степень включения в речь категорий пространства отражает уровень речевого развития ребенка.

Становление представлений о пространстве проходит сложную онтогенетическую эволюцию от элементарных ощущений до сложных квазипространственных понятий, где формирование каждого последующего этапа зависит от усвоения предыдущих. Опыт познания пространственных отношений в предметном окружении является необходимой предпосылкой для развития разнообразных видов деятельности видов и освоения речи.

Формирование пространственных представлений должно занимать важное место в системе логопедической работы по коррекции нарушений речи у дошкольников, так как задержка в освоении пространства и сложности связанные с его восприятием являются структурными компонентами комплекса речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи.

Организация формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения, требует создания условий для двигательной активности и постижения ребенком пространства в процессе перемещения в нем, и особенно в активной игровой деятельности. Работа по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи необходимо осуществляться комплексно, исходя из

особенностей развития ориентировки в пространстве в онтогенезе, начиная с работы над уровнем, предшествующему несформированному.

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной и реализованной в рамках исследования программы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Важным аспектом формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи имеет специально организованная работа по закреплению в экспрессивной речи пространственной терминологии.

Результаты теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Оценку эффективности программы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения необходимо осуществлять комплексно, с помощью методик позволяющих выявить ее влияние на образовательный процесс в целом.

2. Интегративное объединение и взаимодействие специалистов ДОУ детей и родителей, комплексный подход к практическому освоению категорий пространства, учет индивидуальных особенностей каждого ребенка способствует качественной и эффективной реализации задач определенных программой формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения.

3. Предложенная Программа позволяет эффективно формировать пространственные представления и способствует преодолению речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи.

Таким образом, полученные результаты исследования особенностей организации формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях

психолого-педагогического сопровождения позволяют считать его задачи решенными, а гипотезу – подтвержденной. Проведенное исследование не раскрывает всех проблем организации формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения. Сделанные выводы водят нас в новый круг нерешенных проблем, изучение которых диктуется растущими потребностями теории и практики школьного образования.

Остаются нерешенными проблемы изучения целесообразности организации ранней психолого-педагогической помощи детям направленной на развитие пространственных представлений как способа ранней профилактики речевых нарушений.

### Список использованной литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – Москва : Теревинф, – 2018 – 272 с.
2. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко – Москва : Просвещение, 1964. – 304 с.
3. Асадова, С. А. Дидактические игры для развития лексики и пространственных представлений у детей с ОНР / С. А. Асадова // Логопедия 2014 -№1 – с. 15-30
4. Ахальцева, Е. Н. Формирование пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи Е. Н. Ахальцева // Логопед. – 2008. – № 4 – С. 35-50.
5. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Питер, – 2008. – 215 с.
6. Батяева, С. В. К вопросу проявлений индивидуально-типологических нарушений в речевом и когнитивном развитии у дошкольников с общим недоразвитием речи / С. В Батяева // Kant. 2017. – №2 – С. 6-11.
7. Безруких, М. М. Детская психология / М. М. Безрукова – Москва : Изд-во УРАО. – 2000. – 312 с.
8. Бельтюков, В. И. Пути исследования механизма речи / В. И. Бельтюков // Дефектология. 1984. – № 4 – С. 24-30.
9. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активности. // Под ред. О. Г. Газенко Н. А. Бернштейн. Москва : Наука. – 1990. – 494 с.
10. Блохина, Ю. А. Особенности формирования пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями / Ю. А. Блохина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. – №3 –С. 188-193.

11. Брюховских, Л. А. Недоразвитие пространных представлений и понимания логико–грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией / Л. А. Брюховских // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2008. №1. С. 106-111.
12. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций / Т. С. Будько. – Брест: БРГУ, 2006. – 46 с
13. Венгер, Л. А. Проблемы развития восприятия в дошкольном детстве // Формирование восприятия у дошкольника. / Л. А. Венгер – Москва : Просвещение, 1967. – С. 3-34.
14. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии / Т. Г. Визель. – Москва : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
15. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика. –1982. –Т. 2. – 504 с.
16. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка ч. 1 А. Н. Гвоздев. Москва : Изд–во АПН РСФСР, 1949. 267 с.
17. Глухов, В. П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР / В. П. Глухов // Дефектология, 1990. – №6 – С. 45-52.
18. Градова, Г. Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13. 00. 03 / Г. Н. Градова; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун–т им. А. И. Герцена]. – Санкт–Петербург, – 2010. – 24 с.
19. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. Дошкольный и младший школьный возраст / Авт. –сост. : Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. Москва : АРКТИ, 2016. – 66 с.
20. Джумаева, А. Ю. Игры и упражнения для развития пространственного восприятия и мышления у учащихся начальных классов / А. Ю. Джумаева// Логопед, 2014. – №9 с. 10-15.

21. Дорофеева, Т. А. Формирование пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста / Т. А. Дорофеева, И. А. Байкалова // Инновационная наука. 2019. – №5. – С. 159-162.

22. Дьяченко, О. М. Психологические особенности развития дошкольников / О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева – Москва : Эксмо, 2009. – 176 с.

23. Елецкая, О. В. Развитие и коррекция пространственно-временных представлений у детей. О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская – Москва : Школьная Пресса, 2004. – 78 с.

24. Еливанова, М. А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. / М. А. Еливанова – Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. – 94 с.

25. Забрамная, С. Д. Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения детей в образовательных учреждениях / С. Д. Забрамная, Ю. А. Костенкова // Наука и школа. – 2013. – № 5. – С. 156-158.

26. Зырянова, Н. Г. Знакомство детей дошкольного возраста с элементами спортивного ориентирования / Н. Г. Зырянова URL: <https://xn--74-8cdo5bxav0a.xn--ctbhclcos.xn--p1ai/rss/item/2530-znakomstvo-detej-doshkolnogo-vozrasta-s-elementami-sportivnogo-orientirovaniya-zyryanova-g-f> (дата обращения 16. 02. 2020).

27. Иванина, Т. А. Роль конструктивной деятельности в развитии ребёнка / Т. А. Иванина // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2010. – №2. – С. 124-128.

28. Иванов, М. В. Пространственные представления при нормативном и нарушенном развитии / М. В. Иванов // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. 2012. – №28. – С. 1245-1248.

29. Казакова, Е. И. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка / Под ред. Е. И. Казаковой, Л. М. Шипицыной, – Санкт-Петербург : Питер, 1998. – 245 с.

30. Кириллова, Л. А. Особенности звукослоговой структуры слова у дошкольников с ОНР III уровня / Л. А. Кириллова, Н. Н. Китаева // Специальное образование. 2014. – №10. – С. 83-87.
31. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге. Понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / У. Кислинг – Москва : Теревинф, – 2017 – 210 с.
32. Коненкова И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И. Д. Коненкова – Москва : Издательство ГНОМ и Д, – 2005. – 80 с.
33. Коновалова, Е. Г. Особенности пространственного праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Г. Коновалова // Инновационная наука. 2017 –. №4–2. – С. 88-90.
34. Косинова Е. М. Большой логопедический учебник с заданиями и упражнениями для самых маленьких / Е. М. Косинова – Москва : Эксмодетство. – 2015. – 368с.
35. Костикова, Д. А. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста в игре Д. А. Костикова // Известия ВГПУ. 2019. – №7 –С. 97-102.
36. Кузнецова, Л. В. Дидактические игры для ознакомления дошкольников с пространственными предлогами / Л. В. Кузнецова, А. В. Дройская // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 10. – С. 106-107.
37. Левина, Р. Е. . Характеристика ОНР у детей// Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина . : М. : Просвещение. – 1968. – С. 67-85.
38. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н Леонтьев. – Москва : Смысл, – 2005 – 511 с.
39. Леушина, Л. И. Зрительно–пространственное восприятие / Л. И. Леушина. Ленинград. : Наука, 1978. – 176 с. 30.

40. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 38- 45.
41. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов на Дону, 1998. – 413 с.
42. Люблинская, А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А. А. Люблинская // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. Сб. ст. под ред. Ананьева Б. Г. Москва : «Известия АПН РСФСР», 1956г. – 223с.
43. Майер, А. А. Детско–взрослое сообщество: развитие взрослых и детей / А. А. Майер, Е. Д. Файзуллаева. – Москва : Сфера, – 2015. – 128 с.
44. Малофеев, Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья : основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология, 2009. – №1. С. 5-18.
45. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова — Москва : Просвещение, 1992. – 95 с.
46. Медведева, Е. Ю. Оценка уровня сформированности пространственных представлений старших дошкольников с нормой речевого развития и с общим недоразвитием речи / Е. Ю. Медведева, Н. Н. Новикова // ПНиО. – 2018. –№2– С. 147-151.
47. Методика «Кубики Кооса» URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/61-diagnosis-of-intellectual-development/2193-test-ikubiki-kosar-diagnostika-neverbalnogo-intellekta?start=1> (дата обращения 26. 05. 2020).
48. Моисеева, А. М. Формирование предложно–падежных конструкций у детей 4–6 лет с ОНР / А. М. Моисеева// Логопед. – №4. – 2011. – с. 8-14.

49. Моргачева, И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. / И. Н. Моргачева – Санкт–Петербург : «ДЕТСТВО–ПРЕСС», 2009. – 212 с.

50. Мусейибова, Т. А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста / Т. А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 3. – С. 36-40.

51. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – Санкт–Петербург : «ДЕТСТВО–ПРЕСС», 2019. – 200 с.

52. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Азбуковник, 1997. – С. 802.

53. Основы нейропсихологии : учебно–методическое пособие / сост. О. Ю. Цвирко. – Барнаул : Алтайская гос. педагогическая академия, 2012. – 74 с. : ил.

54. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т. А. Павлова – Москва : Школьная Пресса, – 2004. – 38.

55. Парный  $t$ -критерий Стьюдента для зависимых совокупностей (онлайн калькулятор). – URL : <https://medstatistic.ru/calculators/calcpars.html> (дата обращения 06. 08. 2020).

56. Пищик, И. В. Психолого–педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями и его семьи / И. В. Пищик // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2017. – №1. – С. 99-102.

57. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. Москва : Педагогика. – 1965. – 293 с.

58. Пылаева, Н. М. Трудности зрительно–предметного восприятия: диагностика и коррекция / Н. М. Пылаева // Школа здоровья. – 1996. – № 4. – С. 42.

59. Рубинштейн, С. Л. // Основы общей психологии: В 2т. – Т. II. / С. Л. Рубинштейн – Москва : Просвещение, 1989. –315 с.
60. Рудакова, Н. П. Формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи / Н. П. Рудакова // Логопед. – 2007. – № 5.
61. Семаго, Н. Я. Формирование пространственных представлений у дошкольников и младших школьников / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго // Москва : Психология. – 2000 – 5 – С. 34-48 .
62. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А. В. Семенович. – Москва : Генезис, 2005. – 268 с.
63. Сеченов, И. М. Рефлексы головного мозга. Попытка свести способ происхождения психических явлений на физиологические основы (Из наследия мировой психологии) / И. М. Сеченов. – Москва : ЛКИ. – 2008. – 130с.
64. Сивцова, В. А. Содержание коррекционно–логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном образовательном учреждении / В. А. Сивцова // Санкт–Петербург: СатисЪ, 2014. С. 93-100.
65. Синякова, Т. И. Дифференцированная логопедическая работа с детьми при недоразвитии речи. / Т. И. Синякова // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / Под ред. Л. И. Беляковой. – Москва : МГУ. – 1985. – С. 48-62.
66. Соботович, Е. Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии / Е. Ф. Соботович // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – № 2. – С. 4–6.
67. Сунцова, А. В. Изучаем пространство с нейропсихологом: Комплект материалов для работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. / А. В. Сунцова, С. В. Курдюкова. – Москва : Генезис, 2016. – 64 с.
68. Сурнина, М. В. Структурно–содержательная модель комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями / М. В.

Сурнина, Н. А. Чушева, Н. В. Мжельская. – Барнаул : АлтГПУ, 2016. – С. 44.

69. Стребелева, Е. А. Психолого–педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста. – Москва : Просвещение. – 2020. – 164 с.

70. Умрихин, С. О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / С. О. Умрихин – Москва : Генезис, 1997 – 312 с.

71. Усанова, О. Н. О состоянии невербального интеллекта при недоразвитии речи / О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / Ред кол. В. И. Селиверстов и др. – Москва : Просвещение. – 1982. – С. 13–20.

72. Филатова, И. А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи / И. А. Филатова – Москва : Национальный книжный центр, 2013. – 48с.

73. Филичева, Т. Б. 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. – Москва : ДРОФА, 2010. – 189.

74. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников Сост: Р. Л. Березина, З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая и др. / Под ред. А. А. Столяра. – Москва : Просвещение. –1988. – 303 с.

75. Фотекова, Т. А. Нейропсихологические методы в изучении возрастных особенностей пространственных представлений / Фотекова, Т. А. // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2013. – №3. – С. 63-73.

76. Цветкова, Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л. С. Цветковой. – Москва : МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 296 с.

77. Шипицина, Л. М. Психолого–педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : Пособие для учителей и дефектологов /

Под ред. Л. М. Шипициной. – Москва : Гуманитарный издательский центр «Владос», 2003. – 528 с.

78. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников / Е. И. Щербакова. – Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.

79. Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н. О. Яковлева // Вестник Южно–Уральского государственного университета. Серия : Образование. Педагогические науки, 2012. – № 4. – С. 46-49.

80. Lerner J. W., Lerner S. R. Attention Deficit Disorders: Issues and Questions// Focus on exceptional children. – 1991. –Vol. 24, JV® 3. –P. 117.

81. Lowenthal B. Assessment of yong children with disabilities in the mainstream// Early Child Development and Care. – 1992. –Vol. 79. – P. 39-45.

82. Perkins W. H., Garwood V. P. An Approach to Speech Therapy for the Cerebral Palsied Individual//Travis L. E. (Ed.) Handbook of speech pathology. –N. Y. : Appleton – Century – Crofts – 1957 – P. 552-570.

83. Rourke G. P. (Ed.) Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtype analysis. – N. Y.: L. – 1985.

**Возрастные показатели развития пространственных представлений у нормально развивающихся детей**

(Б. Г. Ананьев)

Возраст ребенка	Достижения в пространственно–ориентировочной деятельности
От рождения до 1 года	<p>– возникают самые элементарные формы ориентировки в пространстве. Генезис этих форм тесно связан с развитием сложных оптико–вестибулярно–кинестетических связей. Ребенок может воспринять предмет в определенном месте пространства только при условии многократно повторяющегося сведения осей глаз на предмете. – к концу первого года жизни он может действовать в близком пространстве, отражать расстояние до предмета, определять его местонахождение.</p>
От 1 года до 3 лет	<p>– научившись ходить, ребенок быстро осваивает «пространство пути», но передвижение еще не дает ему возможности отделить расстояние и местоположение предмета от самого предмета;</p> <p>– появляется способность ребенка ориентироваться в пространстве по образцу и по слову;</p> <p>– к концу второго года жизни дети соотносят геометрическую фигуру (круг, треугольник, квадрат) с их местом, но затрудняются в их сложении. После показа успешно справляются.</p>
3 – 4 года	<p>– конкретные представления о направлениях «вперед–назад», «вверх–вниз». Эти представления связаны с движениями самого ребенка в данном направлении; – последовательность в усвоении «пространственной терминологии». В речи появляются предлоги «около», «возле», «у», «в», «на», «под».</p>
4 – 5 лет	<p>– уже вычленяют, по крайней мере, два пространственных признака: направление и место изменения пути (повороты), иногда и расстояние; – различают у себя левую и правую руки в практических действиях, но название их знают еще нетвердо; – могут не только практически воспроизвести, но и определить словами расположение предметов относительно самих себя; – к 5 годам ребенок уже способен к произвольному изображению какого–либо предмета, может по заданию</p>

	<p>воспроизвести круглые формы, проводить прямые горизонтальные и вертикальные линии, но довольно долго дети дошкольного возраста лучше владеют вертикальными линиями, а не горизонтальными; – слова «справа», «слева», употребление которых долго ограничивается ситуацией различения своих рук. Лишь иногда появляются предлоги «между», «над», «напротив».</p>
5 – 7 лет	<p>– описание пути приобретает обобщенный характер благодаря специальным словам, точно обозначающим пространство («рядом», «направо», «налево», «напротив» и т. д. ), однако за этими словами еще нет подлинного понятия о пространстве. Только дети, владеющие более дифференцированным активным словарем, в состоянии восстановить цельную «карту пространства» и «карту обзора»; – уже могут ориентироваться в направлениях и с позиций другого человека. Осознание направлений «вправо–влево» представляет большие трудности, чем различение направлений «вперед–назад», «вверх–вниз»; – более гибкое использование элементов грамматического строя речи в процессе пространственной ориентировки; – уровень развития пространственных представлений, сложившийся у детей к семилетнему возрасту, еще не позволяет им правильно ориентироваться в каждой новой ситуации. Дифференцировка пространственных сигналов для детей трудна. Трудностью дифференцировки пространственных признаков и отношений можно объяснить наличие ошибок в письме и математике (при написании графически сходных букв и цифр и т. д. ).</p>
Школьный возраст	<p>– происходит накопление пространственных представлений и становление связи между ними, начинают образовываться связи между пространственными и количественными представлениями, продолжается работа по дифференцировке пространственных признаков и отношений. Приходят в полное соответствие связи между образом и словом.</p>

### **Классификация вариативности игр для развития пространственных представлений по характеру их организации**

Игры, используемые в работе в большей степени были направлены на развитие пространственных представлений на экспрессивном уровне. По характеру ведения это:

- «игры–прятки» или «игры–поиски» (спрятать или найти соответствующий предмет, описать его, рассказать, где он находится),
- «игры–расстановки» (расположить предметы или персонажи в определённой последовательности в вертикальной плоскости, в горизонтальной плоскости или самому придумать план расстановки, описать характер проделанной работы и расположение предметов относительно каких–либо ориентиров или относительно друг друга),
- «игры–передвижки» (осуществить перемещения предметов, отметить произошедшее изменение в расположении предметов, составить небольшой рассказ),
- «игры–бродилки» (выбрать персонажа для игры и осуществлять его перемещения, сопровождая их соответствующим описанием),
- «игры–противопоставления» (расположение правой и левой сторон у персонажа, расположенного напротив ребёнка; игры на нахождения слов–антонимов);
- «игры–путаницы» (найти в описательном рассказе несоответствия, ошибки);
- игру с планом кукольной комнаты, включая варианты и с поворотом плана и перестановкой мебели

### Изучение сформированности грамматического строя языка

Разработка содержания данного раздела осуществлялась в соответствии с методическими рекомендациями, составленными разными авторами (Л. Ф. Спинова, А. В. Ястребова, 1992; Т. Б. Филечева, Г. В. Чиркина, 1991; И. О. Соловьева, 1996).

#### 1. Проверка общего уровня языковой компетенции

Серия «А». *Инструкция:* «Послушай предложение и повтори его в точности как я».

Дети, ложитесь спать!

В саду росло много яблонь.

Белка перепрыгивала с ветки на ветку.

Кошка лежит на коврикe, а котенок выглядывает из-под шкафа.

Ваня сказал маме, что не пойдет гулять.

Цветы засохнут, если их не поливать.

Птицы прилетели с юга, потому что наступила весна.

Оценка:

*5 баллов* – точное воспроизведение всех предложений;

*4 балла* – большинство предложений воспроизведено точно.

Допускается одна ошибка, которая самостоятельно исправляется;

*3 балла* – некоторые предложения воспроизведены точно, в большинстве предложений отмечаются пропуски отдельных слов, замены слов без искажения смысла предложения, ошибки исправляются после уточняющих вопросов взрослого, иногда – повторного воспроизведения задания, темп выполнения замедлен;

*2 балла* – отмечаются многочисленные нарушения структуры предложения, искажения смысла, замены слов, требуется повторное воспроизведение задания;

*1 балл* – неадекватные ответы, отказ от выполнения.

Серия «Б». *Инструкция:* «Я буду читать предложения; если ты заметишь, что я сказала плохо, неправильно, то поправь меня».

Я люблю мама.

Мальчик рисоват красками.

Петя ест спелый яблoк.

В море плавают рыбка.

Малыши построили много домов из песков.

У кошки родились котенки.

Оценка:

*5 баллов* – ребенок заметил и самостоятельно исправил все ошибки;

*4 балла* – ребенок заметил все ошибки, большинство исправил самостоятельно, часть – с незначительной помощью;

*3 балла* – ребенок ошибки заметил (иногда после повторного воспроизведения материала), но исправил после уточняющих вопросов, иногда с контекстной подсказкой;

*2 балла* – часть ошибок замечена, но для исправления требуется значительная помощь, некоторые ошибки незамечены даже после повторного воспроизведения материала;

*1 балл* – задание не выполнено, неадекватные ответы.

## 2. Проверка умения конструировать предложения

*Инструкция:* «Послушай слова: мама, любить, дочка. Из этих слов можно составить «складное» предложение: Мама любит дочку. А теперь я скажу другие слова, а ты составь из них правильное, складное предложение».

Ребята, гулять, лес;

Мама, сливы, купить, дочка;

Малыш, бабушка, коляска, укладывать.

Оценка:

*5 баллов* – все предложения составлены самостоятельно и верно;

*4 балла* – в основном все предложения составлены самостоятельно и верно, иногда требуется стимулирующая или уточняющая помощь;

3 балла – задания выполняются в замедленном темпе, иногда требуется повторное воспроизведение, помощь в виде уточняющих вопросов;

2 балла – требуется повторное воспроизведение, значительная помощь в виде стимулирующих вопросов и контекстной подсказки, в составленных ребенком предложениях отмечаются замены слов, нарушение порядка, искажение смысла;

1 балл – невыполнение, помощь не использует.

### 3. Проверка правильного употребления существительных множественного числа в именительном и родительном падежах

Серия «А». *Инструкция:* «Один – мяч, а если много, то скажем, что это – мячи».

Одна рука, а если их много, то это –	Один карандаш, а если их много, то это –
---	---

Один глаз, а если их много, то это –	Один гусенок, а если их много, то это –
---	--

Одно ухо, а если их много, то это –	Один медведь, а если их много, то это –
--	--

Одно копыто, а если их много, то это –	Одно окно, а если их много, то это –
---	---

Один стул, а если их много,  
то это –

Серия «Б». *Инструкция:* «Поиграем в игру. Сначала я буду называть картинку, а потом убирать ее, а ты должен ответить чего не стало». Последовательно предъявляются картинки с изображением рук, глаз, ушей, копыт, стульев, карандашей, гусят, медведей, окон».

Не стало:

Рук	Копыт	Гусят
Глаз	Стульев	Медведей
Ушей	Карандашей	Окон

Оценка для заданий № 3 «А», «Б»:

*5 баллов* – по всем заданиям самостоятельно дан правильный ответ;

*4 балла* – большинство заданий выполнено самостоятельно и верно, единичные задания – с незначительной помощью в виде уточняющих вопросов, либо с самокоррекцией;

*3 балла* – задания выполняются в замедленном темпе, с ошибками, часть ошибок исправляется после уточняющих вопросов, некоторые ошибки не исправляются;

*2 балла* – большинство заданий выполняется с ошибками, требуется значительная помощь (вопросы, подсказки), иногда помощь неэффективна;

*1 балл* – невыполнение, помощь не использует.

#### 4. Проверка усвоения предложно–падежных форм существительных

Демонстрация действий.

Где стоит коробка? (На столе)

Где лежит игрушка? (В коробке)

Откуда я достаю игрушку? (Из коробки)

Куда я поставила коробку? (Под стол)

Откуда я достаю коробку? (Из–под стола)

Куда я посадила зайку? (На пол)

Откуда я взяла зайку? (С пола)

Где сидит заяка? (За шкафом)

Откуда выглядывает заяка? (Из–за шкафа)

С чем бывает бутерброд? (С колбасой, с сыром)

Над чем порхает бабочка? (над цветами)

Оценка:

*5 баллов* – все задания выполнены самостоятельно и верно;

*4 балла* – отмечаются редкие ошибки, которые исправляются самостоятельно, либо с помощью в виде уточняющих вопросов;

*3 балла* – часть заданий выполняется верно, некоторые ошибки исправляются после уточняющих вопросов, часть ошибок не исправляется

после уточняющих вопросов, однако есть понимание значения предлогов (выполняет инструкция, включающую предлог);

2 балла – большинство ответов неверные, коррекция после уточняющих вопросов отсутствует, но есть понимание значения предлогов;

1 балл – невыполнение.

5. Проверка умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже

Серия «А». *Инструкция:* «Посмотри на картинку и послушай, как я о ней скажу: синяя кастрюля (при произнесении слова «синяя» артикуляция четкая). А теперь ты смотри на картинки и называй».

Синий чайник	Желтый банан	Зеленая лягушка
Синее ведро	Красные флажки	Зеленые пуговицы
Желтое солнце	Красный чайник	Зеленый огурец
Желтые кружки	Красное платье	Зеленое ведро
Желтая репка	Красная ягода	

Серия «Б». *Инструкция:* «Поиграем в игру «Чего не стало». Послушай, как я скажу: «Не стало синей кастрюли (четкая артикуляция)». А теперь ты: «Не стало...»».

Синего чайника	Желтых кружечек	Зеленой лягушки
Синего ведра	Красных флажков	Зеленых пуговиц
Желтого солнца	Красных флагов	Зеленого огурца
Желтой репки	Красного платья	Зеленого ведра
Желтого банана	Красной ягоды	

Серия «В». Подбор к прилагательному существительного соответствующего рода, ориентируясь на окончание прилагательного.

*Инструкция:* «будем отгадывать хитрые загадки. Послушай:...»

Белая, пушистая – это кошка или котенок?

Красное, спелое – это яблоко или помидор?

Серый, голодный – это волк или мышка?

Оценка для заданий №5 «А», «Б», «В»:

*5 баллов* – все задания выполнены самостоятельно и верно;

*4 балла* – большинство заданий выполнено верно, единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса;

*3 балла* – большинство заданий выполняется с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов, иногда с контекстной подсказкой;

*2 балла* – при выполнении требуется значительная помощь (подсказки), часть заданий недоступна;

*1 балл* – невыполнение, помощь не использует.

6. Проверка умения образовывать сравнительную степень прилагательных

*Инструкция:* «Осенью холодно, а зимой еще холоднее»

Этот цветок красивый, а тот еще...

Этот дом высокий, а тот еще...

Этот мальчик умный, а этот еще...

Эта девочка хорошая. А та еще...

Оценка:

*5 баллов* – все задания выполнены самостоятельно и верно;

*4 балла* – большинство заданий выполнено верно, единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса;

*3 балла* – большинство заданий выполняется с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов, иногда с контекстной подсказкой;

*2 балла* – при выполнении требуется значительная помощь (подсказки), часть заданий недоступна;

*1 балл* – невыполнение, помощь не использует.

7. Проверка навыков словообразования

Серия «А». Образование названий детенышей животных.

*Инструкция:* «У кошки – котята, а у...»

Козы

Коровы

Курицы

Собаки

Свиньи

Утки

Пингвина

Льва

Серия «Б». Образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме.

*Инструкция:* «Вот этот большой предмет – мяч, к нему подходит маленький предмет – мячик. Я буду называть большой предмет, а ты подходящий к нему маленький предмет».

Дом

Яблоко

Елка

Кукла

Стул

Серия «В». Образование относительных прилагательных.

*Инструкция:* «Матрешка сделана из дерева, значит она деревянная.

Скажи, какой (какая)...

Кораблик

из

Сок из яблок

Ваза из стекла

бумаги

Компот из слив

Лопата

из

Баба из снега

железа

Конфета из шоколада

Серия «Г». Образование притяжательных прилагательных

*Инструкция:* «У кошки хвост кошачий, а у ...» белки, волка, зайца, лисы, медведя

Серия «Д». Образование приставочных глаголов.

*Инструкция:* «Посмотри на картинки и скажи, что делает мальчик».

Мальчик идет.

Мальчик подходит к дому.

Мальчик выходит из дома.

Мальчик входит в дом.

Мальчик переходит улицу.

Оценка для заданий №7 «А», «Б», «В», «Г», «Д»:

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно и верно;

4 балла – большинство заданий выполнено верно, единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса;

*3 балла* – большинство заданий выполняется с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов, иногда с контекстной подсказкой, некоторые задания недоступны;

*2 балла* – при выполнении требуется значительная помощь (расширение инструкции, подсказки), многие задания недоступны;

*1 балл* – невыполнение, помощь не использует.

### **Изучение сформированности слоговой структуры и звуконаполняемости слов**

#### **1. Отраженное воспроизведение слов**

*Инструкция:* «Послушай и повтори за мной».

Бегемот	Сковорода
Сосна	Термометр
Танкист	Пингвиненок
Сквозняк	Фотографирую
Лекарство	

Оценка:

*5 баллов* – все слова точно воспроизводятся;

*4 балла* – большинство слов воспроизводится точно, однако темп воспроизведения несколько замедлен, могут быть запинки;

*3 балла* – слова воспроизводятся в замедленном темпе, с запинками, 1–2 слова с искажением слоговой структуры;

*2 балла* – большинство слов воспроизводится с искажением слоговой структуры, требуется повторное предъявление материала;

*1 балл* – отказ от выполнения, неадекватные ответы.

#### **2. Отраженное воспроизведение фраз**

*Инструкция:* «Послушай предложение и повтори в точности как я».

Хоккеисты выиграли турнир.

Лариса связала братишке джемпер.

Утром на деревьях защибетали ласточки.

Саша возвращается с работы на автомобиле.

Мама покупает в универсаме фрукты.

Оценка:

*5 баллов* – все фразы точно воспроизводятся;

*4 балла* – в основном все фразы воспроизводятся точно, отмечается несколько сниженный темп, запинки;

*3 балла* – отмечаются искажения слоговой структуры слов, замены слов, искажения структуры предложений без искажения смысла;

*2 балла* – многочисленные искажения слоговой структуры слов, структуры предложения, как без искажения смысла, так и с искажением, требуется повторное предъявление материала;

*1 балл* – неадекватные ответы, отказ от деятельности.

### **Исследование связной речи**

Разработка предлагаемых материалов осуществлялась с опорой на исследования Р. И. Лалаевой (1998); Г. А. Волковой (1993); Н. А. Цыпиной (1994).

#### **1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок**

Используется известная методика, предназначенная для выявления уровня овладения пространственно–временными и причинно–следственными связями. Однако указанная методика несколько изменена с целью исследования особенностей речевой деятельности ребенка.

Инструкция: «Вот четыре картинки. Это все история про снеговичка. Посмотри внимательно, подумай, что было сначала, что произошло потом, чем все закончилось. Разложи картинки по порядку: что сначала – положи вот сюда (указание жестом), что потом – сюда (указание жестом), а последнюю – вот сюда (указание жестом). Теперь подумай и расскажи, что случилось со снеговичком и почему это произошло. Что было сначала, что потом, чем все закончилось».

Оценка:

*5 баллов* – ребенок рассматривает картинки внимательно, с интересом, серию раскладывает самостоятельно, без ошибок, рассказ составлен самостоятельно, соответствует изображенной ситуации, сохранены все смысловые звенья, соблюдена последовательность, определены временные и причинно–следственные связи между событиями, используются разнообразные лексические средства, соблюдены грамматические нормы языка;

*4 балла* – картинки рассматривает внимательно, раскладывает серию самостоятельно, ошибки замечает и исправляет их без помощи взрослого, рассказ составлен в основном самостоятельно, соответствует изображенной ситуации, основные смысловые звенья сохранены, последовательность не нарушена, временные и причинно–следственные связи определены, отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования (иногда непродолжительные паузы или заминки), недостаточная развернутость высказываний, лексический запас хороший, в грамматическом оформлении допускает ошибки, но замечает и исправляет их самостоятельно, иногда – с помощью уточняющего вопроса;

*3 балла* – серию раскладывает с ошибками, при исправлении ошибок требуется помощь в виде уточняющих вопросов, иногда прямых указаний, контекстных подсказок; рассказ в основном соответствует изображенной ситуации, отдельные звенья пропущены, при составлении рассказа требуется помощь в виде вопросов, указаний на картинку, деталь; связность повествования нарушена, отмечаются продолжительные паузы, лексический запас бедный, отмечаются замены слов, расширение и сужение значения, проявляются аграмматизмы;

*2 балла* – при раскладывании серии действует импульсно, допускает ошибки, при исправлении ошибок нуждается в помощи (чаще всего в виде прямых указаний на ошибку и демонстрации правильного расположения), рассказ частично соответствует изображенной ситуации, не вскрыты временные и причинно–следственные связи между событиями, пропущены

смысловые звенья, имеются искажения смысла, рассказ представляет собой перечисление предметов, изображенных на картинках, помощь в виде вопросов использует, но отвечает односложно, словарный запас ограничен, отмечаются аграмматизмы;

*1 балл* – неадекватные ответы, отказ от деятельности.

**Диагностические методики изучения пространственных представлений****Диагностика пространственных представлений о собственном теле****Первая методика**

Ребенку предлагается оценить, что находится у него на лице и каково взаиморасположение отдельных его частей (сначала по вертикальной оси, а затем в горизонтальной плоскости).

*Инструкция.* Закрой глаза и скажи, что у тебя находится над глазами, под/над носом, надо лбом, под зубами и т. п. А что у тебя находится сбоку от носа, сбоку от уха и т. п.

Если ребенок не справляется с подобным заданием, ему предлагается помощь.

**Виды помощи**

Ребенок выполняет задание с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания указываемых частей пальцем (сначала пальцем психолога, а затем, если это не помогло, собственным).

Выполняет задание с открытыми глазами, с ориентацией на лицо психолога или вертикально расположенное изображение лица.

Выполняет задание, глядя в зеркало.

Выполняет задание, глядя в зеркало и ощупывая свое лицо.

**Вторая методика**

Анализ частей собственного тела. Данный анализ проводится по вертикальной оси.

*Инструкция.* Покажи, что у тебя находится над плечами, под шеей, под коленями и т. п.

*Примечание.* Не анализируются части тела, находящиеся между животом (пупком) и бедрами.

**Третья методика «Проба Хеда»**

Анализ положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга.

Подобный анализ можно проводить относительно обеих рук. Так выясняется, какая рука доминантная. Ощущения от доминантной руки в целом более «мощные», чем от субдоминантной. Таким образом, может быть получено еще одно подтверждение профиля латерализации.

*Инструкция. Сделай как я.*

Оценка производится при различном положении каждой руки.

*Примечание.* Подобная оценка в отношении ног не производится.

**Диагностика пространственных представлений о расположении предметов относительно собственного тела и расположении предметов относительно друг друга**

**«Робот»**

Цель: определить способность ребенка ориентироваться в пространстве относительно собственного тела.

Ребенок помещается в пространство ограниченное предметами, таким образом, чтобы вокруг него находились стул, шкаф, игрушки и др. предметы. Затем ему предлагается игровая ситуация, в которой он становится «роботом» и ему необходимо было выполнять определенные команды, включающие пространственные характеристики:

- Затронь то, что находится под тобой;
- сделай 2 шага вперед;
- дотронься до предмета перед тобой;
- сделай шаг назад;
- назови (покажи), что находится за тобой;
- покажи, что находится над тобой;
- дотронься до предмета слева;
- возьми предмет права от тебя.

### **«Прятки»**

Цель: изучить способность ребенка определять в пространственное положение предметов относительно друг друга относительно собственного тела.

Ребенку необходимо найти загаданный предмет, ориентируясь на словесную инструкцию, обозначающую пространственно положение предмета:

Найди то, что спрятано: над медвежонком, под стулом, на стуле, за шкафом, перед столом, между стеной и столом, слева от меня, справа от машинки, в центре стола, выглядывает из-за кресла, видно из-под книги. В качестве наглядного материала используется магнитный планшет позволяющий осуществлять действия с плоскостными изображениями предметов.

При проведении исследования первоначально педагог вместе с ребенком анализировали пространственные взаиморасположения объектов по вертикальной оси, затем – по горизонтальной, затем – в направлении вправо/влево. Пространственные взаиморасположения вначале анализировались на уровне понимания и показа ребенком.

При обработке результатов: оценивалось правильное владение предлогами и понятиями «над», «под», «в», «перед», «за», «между», «справа от...», «слева от...».

### **«Озорной котенок»**

Цель: изучить способность ребенка определять с помощью речи пространственные взаимоотношения между двумя предметами, находящимися в окружающем пространстве

Стимульный материал: игрушки корзинка и котенок.

Задание: Ребенку демонстрировался коробок с лежащей на нем ручкой. Эти предметы назывались.

1. «Вот видишь, котенок находится НА коробке. А как сказать (для детей 6–7 лет можно употребить слово «объяснить»), если мы расположим эти предметы вот так (котенок помещается НАД корзинкой)?»

2. А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (котенок помещается ПОД корзинкой)?

3. Как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (котенок помещается В корзинку)?

4. А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (котенок помещается ЗА корзинку)?

5. Как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (котенок помещается ПЕРЕД корзинкой)?

6. А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (котенок помещается МЕЖДУ ребенком и корзинкой)?

7. Как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (котенок помещается СЛЕВА от корзинки)?

8. А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (котенок помещается СПРАВА от корзинки)?

### «Укрась коврик»

Цель: выявить особенности ориентировки на листе бумаги, умение ориентироваться в пространственных понятиях

Задание: положить указанную фигуру в соответствии с заданием в словесно обозначенное место на листе бумаги: круг в верхний правый угол, квадрат в нижний левый угол, треугольник в центр и т. д.

### Задание «Раскрась фигуры»



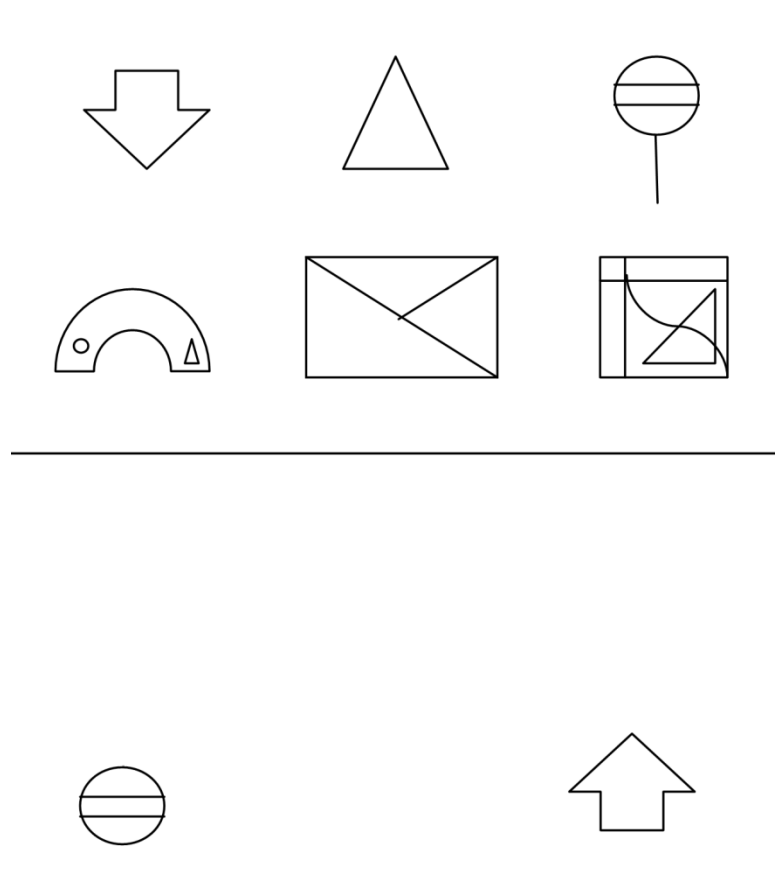
**Цель:** изучение пространственного восприятия (конструктивный праксис).

**Инструкция:** на бланке в рамке изображены объемные фигуры разной формы и цвета. Также дан вид этих фигур сверху. Раскрась вид фигур сверху, ориентируясь на образец в рамке.

### Задание «Закончи рисунок»

**Цель:** изучение пространственного восприятия, внимания.

**Инструкция:** Два друга перерисовывали один и тот же узор сидя друг напротив друга, один успел закончить задание, а другой нет, листок с которого они срисовывали унесло ветром, помоги мальчику закончить рисунок, в качестве подсказки используй рисунок его друга. Помни что они сидели лицом друг к другу. (Лист с заданием скотчем фиксируется к столу)



## Приложение 5

### Циклограмма работы по формированию пространственных представлений

	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
<b>Прием детей</b>	Дидактические игры, игры с конструкторами тактильные упражнения	Настольные игры на развитие пространственных представлений, напольный и пальчиковые лабиринты	Работа с конструктором Индивидуальная работа по закреплению пространственных представлений	Индивидуальные мини квесты (работа с картой) Настольные игры на развитие пространственных представлений	Индивидуальная работа по закреплению пространственных представлений Настольные игры на развитие пространственных представлений
<b>Утренняя гимнастика</b>	Физические упражнения с элементами нейропсихологической гимнастики, способствующие развитию представлений о пространстве, умению определять направления движения по словесной инструкции, с применением атрибутов способствующих развитию реципрокных ощущений.				
<b>Перед завтраком</b>	Игровой самомассаж, пальчиковые игры, игры на развитие самогнозиса, словаря пространственных терминов, работа с календарем				
<b>До и между НОД</b>	Коммуникативный массаж, игры на развитие внимания с использованием пространственной терминологии				
<b>Специально организованная образовательная деятельность</b>	Занятие по развитию пространственных представлений	Физкультурное занятие элементами нейропсихологической гимнастики с включением упражнений и игр на развитие пространственных представлений	Музыкальное занятие с включением упражнений и музыкальных игр на развитие пространственных представлений	Физкультурное занятие элементами нейропсихологической гимнастики с включением упражнений и игр на развитие пространственных представлений	Музыкальное занятие с включением упражнений и музыкальных игр на развитие пространственных представлений
<b>Прогулка</b>	Игры на развитие пространственных представлений; создание условий для освоения пространство в рамках разнообразной двигательной активности, игры–квесты на поиск кладов( по словесным указаниям, по пространственным схемам, по картам)				
<b>Перед обедом</b>	Разучивание стихов, считалок на закрепление	Работа с лексическими карточками на развитие пространственных	Коммуникативный массаж	Игры малой подвижности на развитие	Работа с лексическими карточками на развитие пространственных

	пространственно– временной терминологией	представлений		пространственных представлений	представлений
<b>После сна совмест</b>			Занятие по развитию пространственны х представлений		Занятие по развитию пространственных представлений
<b>После ужина</b>	Индивидуальная работа, настольные игры на развитие пространственных представлений				

**Направления коррекционно–развивающей работы  
по формированию пространственных представлений**

Цель:	Задачи:	Приемы работы:	Содержание:	Ответственный педагог
<i>Соматогнозис</i>				
1. Развитие представлений ребенка о собственном теле, способности воспринимать и вербально передавать телесные ощущения.	1. Актуализация проприоцептивных, вестибулярных и тактильных ощущений.	1. Двигательные упражнения и этюды, с использованием маркировки левой руки.	- Утренняя гимнастика с элементами нейропсихологических упражнений.	Восп. по физ–ре
	2. Формирование алгоритма восприятия схемы лица и тела, схем символов лица и тела.		- физические упражнения элементами стрейчинга; с применением утяжелителей (мячей, песочных браслетов, мешочков с песком), тренажеров для мозжечковой стимуляции	
	3. Конструирование положений тела с помощью объемных и плоских моделей.		- игры с перетягиванием каната	Воспитатель, музыкальный руководитель, дефектолог, логопед
	4. Расширение лексического запаса по теме «Я и мое тело»	- занятия с фитболом и экспандером	дефектолог, воспитатель	
	5. Развитие навыка изменять положение тела по словесной инструкции	2. Игровой самомассаж и коммуникативный массаж		
		- музыкальные игры: «Тетя Весельчак», «Лавота», «Если нравится тебе», «Ножку правую перед», «Мы руками хлоп–хлоп–хлоп», «Здравствуйте, ладошки», «Уши, плечи, руки, нос» и др.		
			- Дорожка «Стопы и ладони»	
			- Ежедневный утренний самомассаж рук, лица, ушей;	
			- Игровой коммуникативный массаж: «Ежики», «Поезд», «Молоточки», «Был у зайки огород», «Дождик», «Кошечка иди ко мне», «Маляр заборы красит» и др.	

		3. Тактильные и подвижные игры.	Игры «Ветер–ветерок», «Охраняем границу», «Где муха щекочет?», «Чем дотронулись», «Слон, корова, собака, муравей», «Коленка – ладонь», «Проводник», «Слепой и поводырь», «Угадай, где дотронулись», «Бревнышки», «Проберись через тоннель», «Автомойка», «Через горы и овраги», «Собери ногами», «Иголочка и ниточка», «Твист», «Повтори, что я рисую на твоей спине», ходьба и ползание по тактильным дорожкам и др.	дефектолог, воспитатель
		4. Дидактические игры. (включая игры с конструктором и объемными моделями фигуры человека).	Игры «Зарядка», «Повтори движение», «Собери лицо», «Манекены», «Косметолог», «Стилист–визажист», «Подбери украшения», «Фоторобот», «	дефектолог, воспитатель
		5. Изобразительное творчество. Игры, задания.	- Лепка, аппликация, рисование по темам «Лицо клоуна», «Автопортрет у зеркала», «Я гуляю», «Делаем зарядку», «Акробаты»	воспитатель
<b><i>Представления о расположении предметов относительно собственного тела и расположении предметов относительно друг друга</i></b>				
Цель: Развитие представлений о расположении предметов относительно собственного тела и расположении предметов	1. Создание условий для двигательного освоения пространства, глазомера  2. Формирование алгоритма восприятия пространства	1. Подвижные игры и упражнения на освоение пространства	- Спортивная ходьба и бег с различными видами перестроений. - Фигурная ходьба по ориентирам (круг, треугольник, квадрат, прямоугольник, зигзаг) - Подвижные игры с бегом, ползанием, подлезанием, лазанием, с прыжками, с мячом	Восп. по физ–ре воспитатель

относительно друга	друг	относительного собственного тела.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Классики» и напольные лабиринты различной конфигурации</li> <li>- Игровой комплекс «Лабиринт»</li> <li>- «Жмурки», «Зеркальная ходьба» и другие игры с ограничением зрительного восприятия.</li> <li>- Квесты с заданиями (по словесной инструкции, по схемам, по карте)</li> <li>- Игры И. Н. Моргачевой «Кто где сидит», «Куда закатился мяч», «Найди место», «Прятки» и др. []</li> </ul>	дефектолог, воспитатель
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Танцевальные упражнения с разнообразным рисунком перемещения.</li> <li>- Хороводы с перестроением</li> </ul>	музыкальный руководитель, воспитатель
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Создание различных построек из крупноблочного конструктора по схемам и собственному замыслу;</li> <li>- Постройки и атрибуты для игр из крупных картонных коробок (домик, автобус, башни, крепость)</li> <li>- Снежные постройки (лабиринты, арки, горки, тоннели)</li> <li>-</li> </ul>	воспитатель
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Сюжетно–ролевые игры с использованием объектов окружающего пространства «Дом под столом», «Тоннель из стульев», «Палатка из покрывала», «Полоса препятствий»</li> </ul>	воспитатель
				3. Игры на преобразование окружающего пространства	
				5. Развитие навыка перемещения в пространстве по словесной инструкции	
3. Формирование алгоритма восприятия пространственных отношений окружающих объектов.					
4. Формирование навыков работы со схемами пространства					
5. Расширение лексического запаса по теме: приставочные глаголы, речевые конструкции с приставками					
2. Игры с крупным конструктором, природным и бросовым материалом					

		<p>4. Пальчиковые игры и игры малой подвижности с использованием пространственной терминологии и пространственных схем</p>	<p>Игры: «Мы охотимся на льва», «Слева, справа, над и под – где сейчас сидит наш кот?», «К, от, к, от – где же спрячется наш кот?», «На, с, на, с – где зайка прячется от нас?», «Найди игрушку», «Робот», «Пойди туда – скажу куда», мини-квесты с картой</p>	<p>дефектолог, воспитатель</p>
		<p>5. Конструирование</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Настольные конструкторы, работа по схемам, по замыслу, зарисовка схем.</li> <li>- Оригами</li> <li>- Конструирование из природного и бросового материала</li> </ul>	<p>дефектолог, воспитатель</p>
		<p>6. Настольные игры на развитие пространственного восприятия</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Игровой набор для конструирования и программирования «Мышиный код. Делюкс»</li> <li>- «Застенчивый кролик», «День и ночь», «Скоростные колпачки», «Руки вверх», «Пикмикс», «Тангос», «Сквиш», «Цветовой код», «Зачарованный лес», «Составь узор», «Переправа» и др.</li> </ul>	<p>дефектолог, воспитатель</p>

<i>Ориентировка на листе бумаги. Кодирование информации пространстве</i>				
<p>Цель: учить ориентироваться на листе бумаги, кодирование информации о пространстве с помощью схем и карт.</p>	<p>1. Учить ориентироваться листе бумаги</p>	<p>1. Изобразительное творчество. Игры, задания</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Аппликация и рисование на листах бумаги различной формы «Украсть платочек», «Красивая тарелочка», «Ковер–самолет», «Нарядное полотенце», «Жестовский поднос», и др.</li> <li>- Рисование «Монотипия», «Деревья в воде»</li> <li>- Вырезывание из бумаги «Ажурные салфетки», «Снежинки», «Дырки в сыре», «Микробы»</li> <li>- Дидактические игры по декоративно–прикладному искусству</li> </ul>	<p>дефектолог, воспитатель</p>
	<p>2. Воспринимать и соблюдать заданные границы</p> <p>3. Развивать умение ориентироваться на координатной плоскости, в таблице</p> <p>4. Ориентировать в пространстве листа и клетки, выполняя, а также самостоятельно</p>	<p>2. Графические диктанты, рисование по клеточкам</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Графические диктанты на клетчатой бумаге под диктовку</li> <li>- Графические диктанты на соединении фигур в заданном порядке</li> <li>- «Продолжи узор по клеточкам»</li> <li>- Зеркальные рисунки по клеточкам</li> </ul>	<p>дефектолог, воспитатель</p>

	<p>о формулируя вербальные инструкции</p> <p>5. Учить составлять и читать схемы пространственного положения предметов</p>	<p>3. Игры на листе бумаги</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Игры А. В. Сунцовой, С. В. Курдюковой [] : «Муха», «Перевертыши», «Футбол», «Снеговик», «Неометрон», «Зашифрованное послание», «Зеркальные фигуры», «Ищем клад», «, «Танчики» и др.</li> <li>- Игры на изображение схем расположения предметов, на ориентировку в координатной сетке «Доминошки», «Обезьянки», «Нарисуй чертеж», «Морской бой», «Ход конем»</li> <li>- Работа с игровым набором для конструирования и программирования «Мышиный код. Делюкс»</li> </ul>	<p>дефектолог, воспитатель</p>
		<p>5. Ориентировка по карте</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Последовательное знакомство с ориентировкой по карте</li> <li>1. схема расположения геометрических фигур</li> <li>2. План кукольной комнаты</li> <li>3. План игрового уголка</li> <li>4. План комнаты</li> <li>5. План детского сада</li> <li>6. План территории детского сада.</li> <li>- Квест–игры в помещении и на территории детского сада, экскурсии с картой</li> </ul>	<p>дефектолог, воспитатель</p>

<i>Квазипространственные представления</i>				
Цель: создать условия для формирования пространственно-временных представлений	1. Развивать представления о смене частей суток, времен года, дней недели, месяцев 2. Формирование представлений об отношении последовательности	1. Работа с календарем	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знакомство с календарем природы,</li> <li>- Работа с отрывным календарем</li> <li>- Д. и «Круглый год», «Цветная семейка», «День и ночь сутки прочь»</li> <li>- Работа с объемными спиральными моделями «Сутки», «Неделя», «Времена года»</li> <li>- Разучивание стихов и пословиц о временах года</li> <li>- Лепбуки по сезонам</li> </ul>	дефектолог, воспитатель, учитель логопед
		2. Игры и упражнения на понимание последовательности событий	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Упражнения на занятиях по ФЭМП на порядковый счет, установление последовательностей с использованием графов по методике Дж. Папи.</li> <li>- Практические упражнения на установление отношений последовательности «Кто за кем?» «Кто из нас старше?», «Кто больше», «Что сначала, что потом?»</li> </ul>	дефектолог, воспитатель
			- Упражнения и игры на логопедических занятиях «Живое слово», «Живое предложение»	дефектолог, воспитатель, учитель логопед

**Схема коррекционного занятия по развитию пространственных представлений**

№п. п	Структура	Содержание	Время
1	Вводная часть	Ритуал приветствия с использованием игр на развитие соматогнозиса и тактильное восприятие. Игры малой подвижности (на ориентировку в пространстве), игровые кинезеологические упражнения). Сюрпризная игровая ситуация на ознакомление с темой занятия (демонстрация действий на изучаемую группу предлогов, плана комнаты, моделей времени и др)	5 мин
2	Основная часть	Игры и игровые упражнения на закрепление пространственных представлений в рамках темы занятия	5
3	Динамическая пауза	Музыкальные и динамические игры на освоение пространства, тактильные игры	3
4	Основная часть	Работа с печатными заданиями (ориентировка на листе бумаги, работа со схемами)	5
5	Игротека	Знакомство с новой настольной игрой, организация игр по подгруппам	10
6	Заключительная часть	Рефлексия, ритуал прощания	2
Итого:			30 мин