

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)  
образования**

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ  
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ**

Выпускная квалификационная работа  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование (профиль «Логопедия»)  
очной формы обучения, группы 02021406  
Моршневой Марии Александровны

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент  
И.Н. Карачевцева

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	
1.1. Пространственные представления: сущность, структура и уровни формирования.....	7
1.2. Формирование пространственных представлений в онтогенезе.....	16
1.3. Особенности формирования пространственных представлений у детей с речевыми нарушениями.....	24
1.4. Анализ методических приемов по развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	30
ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	
2.1. Организация и методы диагностики пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.....	38
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	41
2.3. Методические рекомендации по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	63
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	68

## ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день трудно переоценить важность сформированного пространственного восприятия, развития пространственно-временных, пространственных, квазипространственных представлений и умения ориентироваться в пространстве.

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

Дошкольный возраст – это самый сензитивный период для развития пространственных представлений (Т.А. Мусейибова, Б.Г. Ананьев, Н.Я. Семаго, А.М. Леушина, А.А. Люблинская и др.).

Формирование пространственных представлений является необходимым элементом для развития речи детей, понимания логико – грамматических структур языка, что важно для подготовки детей к школьному обучению.

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

Традиционным направлением в системе работы по устранению речевых нарушений и у дошкольников, и у младших школьников, является формирование пространственного восприятия и пространственных

представлений (О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская), так как задержка формирования пространственных представлений и их несформированность характерны для детей с речевыми нарушениями органического генеза.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормотипичных сверстников в воспроизведении двигательных заданий по пространственно-временным параметрам, наблюдаются нарушения последовательности элементов действий, дети опускают его составные части.

**Проблема исследования:** совершенствование системы коррекционно-педагогической работы по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

**Цель исследования:** разработать методические рекомендации по организации системы коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

**Объект исследования:** процесс формирования пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

**Предмет исследования:** условия организации системы коррекционно-педагогической работы по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

В соответствии с объектом и целью исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Теоретически обосновать проблему формирования пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

2. Изучить уровень сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

3. Разработать метод рекомендаций коррекционно – педагогической работы по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

**Гипотеза исследования:** работа по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями будет эффективной при соблюдении следующих условий: принципа комплексного подхода, включения родителей в коррекционно – развивающую деятельность, использование нетрадиционных приемов работы.

**Теоретико-методологическая база исследования** представлена исследованиями психологов, которые занимались изучением проблемы формирования пространственных представлений у детей, в том числе и детей с нарушениями речи (В.П. Зинченко, А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, М.В. Вовчик-Блакитная, Е.Л. Маливанова, И.А. Филатова, Т.А. Мусейбова, Н.Н. Семаго, Н.Я. Семаго); исследованиями, посвященными изучению детей с нарушениями речи (Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина, И.А. Филатова).

**Методы исследования:**

1. Теоретические методы, включающие изучение и анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, их обобщение и сравнение.
2. Эмпирические методы: педагогический (констатирующий) эксперимент.
3. Качественный анализ и количественная обработка результатов эксперимента.

**База исследования:** Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода.

Объём выборки составил 24 человека, из которых 12 детей экспериментальной группы с речевыми нарушениями. И 12 детей контрольной группы с нормальным развитием речи.

**Структура работы:** Дипломная работа состоит из введения, двух глав, библиографического списка, заключения и приложений.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

## 1.1 Пространственные представления: сущность, структура и уровни формирования

В отечественной литературе отмечается роль пространственных представлений в формировании познавательной деятельности человека. Еще Л.С. Выготский указывал на роль этих представлений в развитии речи детей, на связь этих процессов с памятью и мышлением.

Изучение развития пространственных представлений и ориентировок у дошкольников проводили Б.Г. Ананьев, Е.А. Бондаренко (5), Е.Ф. Рыбалко (1), А.М. Леушина (20), А.А. Люблинская (26), Т.А. Муссейбова (23) и др. Их исследованиями показано, что в детском возрасте идет интенсивное развитие восприятия различной модальности, в том числе и пространственного.

На основе анализа литературных источников по изучаемой проблеме можно выделить несколько подходов к определению данного понятия.

По данным А.Р. Лурия (24) третичные зоны коры головного мозга, в частности те из них, которые расположены между затылочной, височной и теменными отделами, обеспечивают сложный симультанный пространственный синтез.

Восприятие пространства и ориентировка в нем осуществляется благодаря сложной функциональной системе, которая опирается на работу целого комплекса анализаторных систем с их пространственными различительными функциями, каждая из которых вносит свой вклад в построение активной перцептивной деятельности (Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, И.М. Сеченов и др.) (12).

Зрительная афферентация является ведущей в анализе пространственных признаков среды. Восприятие пространства основывается на зрительной ориентировке в окружающей среде и включении компонентов (вестибулярных, слуховых, кожно – кинестетических), обеспечивающих пространственный анализ поступившей информации. В конечном итоге происходит выделение систем основных геометрических координат – «верх – низ, близко – далеко», а также соотнесение с ассиметричным лево–правым пространством. В результате происходит фиксирование координат в центральной нервной системе определенными пространственными знаками.

Информация, поступившая в головной мозг, проходит обработку разными способами. А.Р. Лурия (24) выделял два способа обработки информации: симультанный и сукцессивный. Первый из них – симультанный, осуществляется в одновременных схемах. Второй – сукцессивный, характеризуется процессом синтеза отдельных элементов в последовательные ряды. Элементы, которые объединяются в единые симультанные синтезы, приобретают «качество обзримости». Они имеют место при непосредственном восприятии, при удержании следов прошлого опыта и при выполнении сложных интеллектуальных операций (перцептивный, мнестический и интеллектуальный уровни обработки информации).

Обработка зрительно-пространственной информации связана функционированием затылочно-теменных структур головного мозга и участием лобных долей мозга.

А.Р. Лурия делал акцент и на необходимости взаимодействия полушарий коры головного мозга в осуществлении пространственных анализа и синтеза. Межполушарная асимметрия мозга и межполушарное взаимодействие имеют большое значение при восприятии пространства (24).

За ориентировку человека в окружающем пространстве, а так же за передачу целостного зрительного образа трехмерного пространства на плоскости отвечает правое полушарие головного мозга. А за обобщение

представлений об объективных свойствах пространства, понятийного их отображения в рисунках и за вербализацию пространственных представлений отвечает левое полушарие.

В психолого – педагогических литературных источниках было выделено множество подходов к рассмотрению понятия «пространственные представления»:

- представления о пространственных и пространственно – временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении;

- образование трех измерений со строго определенными взаимными положениями частей, с возможностью всяких изменений относительно представляющего субъекта;

- сумма представлений, имеющих по своему содержанию синтетический характер, сюда включаются представления о форме, положении, величине, расстоянии, направлении и других пространственных соотношениях и связях (13).

Мы считаем, что наиболее полно отражает сущность пространственных представлений определение Е.Н. Кабановой – Меллер, которая рассматривала пространственные представления, как образы, которые отражают пространственные свойства, а так же отношения предметов (18).

В психолого-педагогической литературе знания о пространстве выражаются в знаниях о форме (треугольный, квадратный, прямоугольный, конический, цилиндрический и др.), направлении (низ, верх, лево, право, впереди, позади, север, юг и др.), протяжении (высокий, низкий, длинный, короткий большой, маленький и др.), цвете (черный, синий, оранжевый и др.). И представление об определенном предмете становится суммой этих знаний.

В своей деятельности человек определяет эти свойства пространства по естественной системе ориентации, когда за исходную точку отсчета принимается собственное тело («схема тела»), например:



– пространственные представления о собственном теле: представления о направлении и движении в собственном теле; представление о месте соприкосновения и взаимодействия с внешним пространством; представления о положении и направлении движения собственного тела (12);

– пространственные представления о взаимоотношениях внешних объектов: представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами; представления о взаимоотношении внешних объектов относительно собственной точки отсчета (18).

Лингвистическими представлениями о пространстве характеризуются наличие обозначений пространственных признаков и отношений в речи человека: обозначения топологического плана, обозначающие представления о расположении, логические речевые конструкции. А.Р. Лурия отмечал, что говоря о пространственных отображениях свойств среды, нельзя не отметить роль квазипространственных речевых отношений (25). На определенном этапе развития в языке появляются такие грамматические формы, которые отражают не изолированные предметы, действия или качества, а сложные отношения между ними. В развитом языке выражение таких отношений осуществляется с помощью системы флексий, отдельных служебных слов (предлогов, союзов) и порядка слов в предложении.

В отечественной литературе описываются сложные виды пространственных представлений, которые определились включенностью различных видов представлений: топографических, количественных, временных, физических, графических и применением в различных системах отсчета (прямоугольная система координат, метод проецирования и т.д.).

Сложными видами пространственных представлений, которые в сумме обеспечивают целостную «картину мира» являются: топографические, т.е. представление расстояния и направления в форме мысленного плана пространственных соотношений каких-либо объектов между собой и по отношению к воспринимающему их человеку; топологические - сумма представлений о форме и взаимном расположении объектов; координатные -

представления о различных видах направлений; метрические - представления о протяженности, расстояниях; графические – представления о геометрических системах и приемах их построения; проективные – представления, необходимые для оперирования в системе двух и трех проекций (13).

В психологии пространственные представления чаще относят к числу психических явлений и отмечают их включенность во все познавательные процессы в ходе формирования самих пространственных представлений. И.С. Якиманская утверждала, что процесс формирования и развития пространственных представлений осуществляется через процесс создания и оперирования пространственными образами (21).

Основным механизмом пространственных представлений является «деятельность представивания», объединяющая в себе познавательные процессы (мышление, восприятие, воображение), так как создание и оперирование образами – это процессы тесно взаимосвязанные между собой, а с другой стороны – у каждого из них разное психологическое содержание (22).

Познавательные процессы тесно взаимосвязаны и именно поэтому мы считаем целесообразным определить специфику каждого процесса.

Пространственное восприятие в первую очередь заключается в аналитико-синтетической деятельности мозга по обработке полученной информации от органов чувств о пространственных признаках и отношениях.

Механизм восприятия пространства:

-системный: а) зрительно – вестибулярно – кинестетические взаимосвязи объединяют деятельность всех органов чувств, к которым присоединяется «слуховой образ» слова, которые обозначают определенный объект или пространственные отношения; б) включение в процесс восприятия всех познавательных процессов (Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубинштейн, А.В.Петровский);

– условно-рефлекторный – в результате совместной деятельности рук и глаз, выделения правой руки, перемещения человека в окружающей действительности вырабатываются условные рефлексы на узнавание и дифференцирование пространственных сигналов, которые выражаются в закономерностях трехмерного пространства (Л.М. Веккер, В.П. Зинченко, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, Е.Е. Шулешко) (15).

В результате пространственного восприятия целостные пространственные образы (представления), выступают как единая система, которая отражает в себе объективные законы пространства, а именно: пространственные геометрические особенности статичных предметов (направление, форма, протяженность, величина, положение в пространстве и на плоскости); процесс динамики (происхождение, получение) различных пространственных сочетаний и зависимостей.

Различают два вида пространственных образов, которые не возникают независимо друг от друга, а, наоборот, переходят друг в друга («перекодируются») на основе разнотипной наглядности, а также имеют разное содержание и разный уровень обобщения. Это:

– единичный образ – образ конкретного объекта, возникающий на основе его непосредственного восприятия;

– образ – схема – образ, содержанием которого являются наиболее общие пространственные свойства и отношения, присущие нередко не одному, а целому классу однородных объектов, например, шар, цилиндр, конус и т.д. (14).

Исходя из вышесказанного, И. С. Якиманская сделала вывод, что пространственный образ – это структурное, сложное, динамическое, многоуровневое образование, у которого особенности определяются субъективными факторами в ходе различных видов деятельности с разнотипной наглядностью, состоянием воображения, мышления, памяти.

В процессе восприятия деятельность «представления» направлена на то, чтобы создать образы, которые потом будут воспроизводиться с помощью пространственного представления (14).

Спорным вопросом в психологии, на сегодняшний день, является определение и разграничение двух понятий – пространственное мышление и пространственное воображение.

В литературе отмечено, что процессы, иногда относящиеся к пространственному мышлению, имеют право рассматриваться и как процессы пространственного воображения; пространственное мышление – это достаточно сложный процесс, в котором переплетаются наглядная интуиция и воображение; пространственное воображение в свою очередь является уровнем в сложной, внутренне противоречивой природе пространственного мышления (11).

Невозможность четкого разграничения пространственного мышления и воображения также объясняется исследованиями механизма продуктивного создания образов на уровне восприятия и представления.

Определение механизма деятельности «представления» раскрывает особенности пространственного воображения в процессе создания пространственных образов одновременно с опорой на наглядность и с отвлечением от нее, а именно:

- мысленное удержание первоначало созданного образа;
- система неоднократных преобразований образов в уме, по представлению;
- фиксирование в представлении различных преобразований образа, осуществляемые с учетом требований поставленной задачи (11).

Пространственное мышление в психологии рассматривается, как:

- логическое мышление, которое осуществляется как в процессе восприятия пространственных свойств или отношений предметов, так и на материале пространственных представлений (18);

– умственная деятельность, которая обеспечивает создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач (14).

Современные исследования ставят также под сомнение существование самостоятельности пространственного мышления и рассматривают включенность операций мышления в пространственные представления и в механизм деятельности представительства.

Содержание деятельности «представительства» в процессе пространственного мышления, в случае создания образов направлено на накопление представлений, а в случае оперирования – на переработку пространственных образов (мысленное видоизменение, преобразование, сравнение, сопоставление частей и конструкций) в зависимости от условий поставленных задач.

И.С. Якиманская выделила виды деятельности, связанные с оперированием пространственными образами, которые предваряются заданиями по их созданию. Задания: мысленное видоизменение пространственного положения исходного образа; мысленное видоизменение структуры пространственного образа; мысленное изменение пространственного положения и структуры пространственного образа (54).

Основным критерием оценки умения оперировать является устойчивость – возможность выполнения любого типа оперирования образами на любом доступном материале.

Исследования А.В. Петровского указывают на то, что пространственное воображение и мышление – два процесса, которые представляют собой две системы оперирования сознанием результатов деятельности: пространственное воображение – через систему пространственных образов, пространственное мышление – через организованную систему понятий (11).

Процесс развития пространственных представлений – это одна из самых сложных тем в психологии. В качестве одной из базовых предпосылок

и составляющих психической деятельности Н.Н. Семаго и Н.Я. Семаго (13) выделили 4 уровня, рассматривающихся в определенной последовательности овладения детьми пространственными представлениями на протяжении всего их развития. Конечно, все эти уровни на протяжении развития детей в той или иной мере пересекаются между собой в течение времени.

1 уровень. Овладение пространством собственного тела.

Его подуровнями принято считать: ощущение, идущее от проприоцептивного рецептора; ощущение, которое поступает от внутреннего «мира» тела; ощущение, которое идет от взаимодействий тела с внешним от него пространством (границ собственного тела).

2 уровень. Пространственные представления, которые раскрывают в себе взаимоотношения внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу).

Его подуровнями принято считать: топологические представления; координатные представления, то есть сторонность; метрические представления.

Результатом развития на данном этапе считают целостную картину мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собой.

3 уровень. Уровень вербализации пространственных представлений.

Этот уровень, как правило, возникает на этапе речевого развития, когда у ребенка в импрессивном, а далее (иногда параллельно) в экспрессивном плане появляется вербализация представлений 2-го уровня. Существует определенная последовательность появления в речи в первую очередь обозначений топологического плана и лишь позже – координатных и метрических. Предлоги, которые обозначают пространственные представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, под, перед, за, над) появляются в речи гораздо позднее, чем более ранние представления (низ, верх, тут, там).

4 уровень. Лингвистические представления (пространство языка).

Данный уровень включает развитие пространственных представлений и является наиболее сложной и поздно формирующейся составляющей психической деятельности. Этот уровень, корнями уходит непосредственно в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно интеллектуального развития ребенка.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что формирование пространственных представлений является процессом создания и оперирования пространственными образами.

## **1.2 Развитие пространственных представлений в онтогенезе**

Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства (чувственная система отсчета) и последующего словесного обозначения пространственных категорий (словесная система отсчета).

Ж. Пиаже и Б. Инельдер первыми систематически описали пространственное развитие ребенка. Они определили, что в начале пространственного развития дети учитывают только один признак пространственных отношений, в дальнейшем принимают во внимание два и более признака и устанавливают взаимоотношения между возрастающим числом объектов. Предложенная ими схема развития пространственного знания является весьма упрощенной: они полагали, что изучение пространства детьми проходит по пути от топологической, к проективной и затем к евклидовой геометрии (18).

В первые дни жизни у новорожденного отсутствуют такие сложные действия, как смотрение, слушание, ощупывание, в которых осуществляются акты пространственной ориентации (17). У грудного ребенка основными

органами чувств являются рот и руки. В двухмесячном возрасте дети начинают поворачивать голову и глаза за ярким движущимся предметом, следят взглядом за предметом в горизонтальном, вертикальном и циркулярном направлениях. К трем месяцам появляется более устойчивая фиксация взора и усиливается роль глаз. Многократно фиксируя взор на предмете, дети начинают воспринимать его в определенном месте пространства. По мере накопления индивидуального опыта они начинают воспринимать пространственные отношения между предметами.

Развитие восприятия пространства осуществляется также с помощью движения руки по направлению к объекту – акт хватания. М.М. Кольцова отмечала, что в возрасте 4 месяцев дети начинают тянуться к яркому предмету и хватать его. К концу первого года жизни в результате появления зрительного ориентирования хватание начинает осуществляться с учетом направления и расстояния до предмета и его формы (17).

Большое значение в развитии пространственных представлений имеет появление способности к передвижению. К концу первого года жизни начинается переход к самостоятельной ходьбе, устанавливается стереотип вертикального положения человека, что сказывается на восприятии пространства (А.А. Люблинская, И.М. Сеченов и др.). Также А.А. Люблинская отмечает, что к концу первого года у ребенка образуется необходимая система ассоциаций, главным образом зрительно-двигательная. Это обеспечивает ему возможность действовать в близком пространстве, определять расстояние до предметов и их местоположение, что способствует возникновению первых пространственных представлений у детей (26).

Установление стереотипа вертикального положения тела к концу первого года жизни предполагает изменение функционального состояния вестибулярного аппарата и его корковой регуляции, что сказывается на пространственном видении. Самостоятельное вертикальное передвижение способствует как, как указывают Б.Г. Ананьев, П.Ф.Рыбалко (1), функциональному преобразованию всей структуры пространственного



восприятия и пространственной ориентировки. С этого момента мышечное чувство начинает все более опосредоваться статико-динамической регуляцией, связанной с ощущениями равновесия и ускорения, сочетающимися со зрительными ощущениями и оценкой. Это, в свою очередь, сказывается на образовании функциональных асимметрий рук, ног, зрения, слуха.

Самостоятельное вертикальное передвижение в пространстве позволяют ребенку практически осваивать пространственные отношения. В условиях усложняющегося взаимодействия анализаторных систем анализ и синтез пространственных отношений опирается на целый комплекс практических действий.

А.А. Люблинская пишет по этому поводу: «Приближаясь к воспринимаемому предмету, ребенок практически осиливает удаленность или глубину. Трудно представить себе, каким иным способом может быть отражено расстояние, местоположение предмета относительно наблюдателя без движения и передвижения» (26).

Л.И. Переслени указывает, что увеличение количества информации, поступающей через зрительный, слуховой, кожный анализаторы на ранних этапах развития, способствует развитию корково-подкорковых связей и является основой дифференцированного восприятия, в том числе и пространственного (17).

Наглядной основой пространственных признаков и материалом создания пространственных представлений, как правило, выступают три группы наглядности: натуральные модели (геометрические тела, реальные предметы, фотографии, муляжи); условные графические изображения (разрезы, рисунки, сечения, чертежи, схемы, наглядные изображения, эскизы); знаковые модели (диаграммы, географические карты, графики, топографические планы и т.д.).

В исследованиях исторического становления геометрических понятий указывается, что геометрические формы представляют собой «некую

абстракцию», заключающую в себе в чистом виде основные пространственные признаки и отношения, что дает возможность их изучения и познания. Поэтому в процессе развития пространственных представлений велико значение геометрического материала.

Л.С. Выготский говорил о том, что в момент, когда развивается внешнее восприятие, переход от младенческого возраста к младшему школьному возрасту считают переходом ребенка от бессловесного, несмыслового восприятия к словесному и смысловому восприятию (11).

Уровень вербализованности пространственных представлений у детей не только отображает уровень развития речи, но и определяет способность выделять и понимать определенные пространственные признаки предметного мира как самостоятельные объекты познания (26).

Ближе к трем годам, благодаря взаимодействию двух сигнальных систем у ребенка складывается единство чувственного и логического в познании пространства. У детей появляется высшая форма ориентировки и отражения пространства – «логико-понятийная» или «теоретическая». Словарь расширяется и в нем появляются слова, которые обозначают пространственные отношения, форму, величину. Это позволяет различать, обобщать, уточнять пространственные представления у детей, а так же помогает удерживать их в памяти и использовать в мыслительной деятельности.

Генетически исходным фактором в формировании ориентировки в окружающем пространстве считается познание схемы собственного тела, различение правых и левых его частей. Ориентировка в окружающем пространстве тесно связана и базируется на ориентировке «на себе». В самом начале дети определяют направления относительно себя. Далее различаемые направления они соотносят с определенными частями собственного тела (вверху – голова, внизу – ноги, сзади – спина, впереди – лицо, направо – правая рука, налево – левая) (13).

В результате выделяются три парные группы основных направлений, соответствующих основным осям человеческого тела – фронтальной, вертикальной и сагиттальной. Вертикальное положение тела человека обуславливает выделение первым верхнего направления. Парное ему нижнее направление вертикальной оси и парные группы направлений, характерных для горизонтальной плоскости (вперед – назад, вправо – влево), выделяются позднее.

Дифференцируя группы парнопротивоположных направлений, дошкольники еще не точно ориентируются внутри каждой группы. Главные трудности для них вызывают различие правого и левого направлений, в основе которого лежит процесс дифференцировки правой и левой руки.

Дети в возрасте трех – трех с половиной лет с легкостью выделяют ведущую руку, но плохо обладают речевой дифференциацией левого и правого. Среди всех речевых обозначений направлений в пространстве понятие «правое» и «левое» являются менее чувственно подкрепленными, весьма отвлеченными. Данная абстрактность существенно усложняет освоение данных словесных категорий в онтогенезе и в данной ситуации необходима высокая степень осознанности пространственных представлений.

Самой сложной для детей считается «зеркальная» ориентировка, так как после того, как они определяют стороны «на себе», им необходимо мысленно представить себя в другом пространственном положении.

На первых этапах восприятия направлений пространства относительно себя (вправо – влево, вверх – вниз, вперед – назад) дети дошкольного возраста определяют направление, двигаясь в ту или иную сторону, или меняя положение корпуса. При этом свойственны генерализованные словесные реакции (там, здесь, тут и т.д.), которые сопровождаются указательным жестом (11). Затем дети овладевают словесными обозначениями выделяемых направлений.

У старших дошкольников формируется наиболее общее представление о пространстве, они определяют направление относительно себя и относительно других объектов. Для этого важно научиться выделять разные стороны этого объекта: правую, левую, переднюю, заднюю, нижнюю.

Дети пяти лет абсолютизируют зоны пространства (передняя, задняя, правая, левая). Позднее в каждой из зон выделяются два участка (впереди слева, спереди справа и т.д.). Двигательные реакции переходят в разряд умственных действий, а речевые акты переносятся во внутреннюю речь.

Ориентировка в пространстве подразумевает умение использовать какую-либо систему отсчета:

- чувственную (по сторонам собственного тела);
- словесную (по основным пространственным направлениям: вверх-вниз, вперед-назад, вправо-влево);
- по сторонам горизонта (на юг, запад, север, восток).

Осваивание последующей системы отсчета предполагает прочное знание предыдущей (33).

Признаком развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста может быть поэтапный переход от системы с фиксированной точкой отсчета («на себе») к гибкой системе со свободно перемещаемой точкой отсчета («на других объектах»).

Старшие дошкольники самостоятельно определяют расположение предмета относительно других, словесно обозначают эти отношения. Знание пространственных предлогов и наречий помогает детям более точно понять и оценить местоположение объектов и отношения между ними. Осуществляется формирование механизма вторичной сигнальной регуляции пространственного различения.

Дети пяти лет полностью владеют речью, как средством общения. Они усваивают грамматическую структуру предложения. Фразовую речь составляют сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Используемые предложения в среднем состоят из пяти-шести слов.

В речи активно используются разнообразные языковые категории: падежные формы, предлоги и союзы. Звуковая сторона речи в основном усвоена.

На данном этапе развития формируются и дифференцируются пространственные и временные представления. Поэтому появляются слова, которые обозначают временные и пространственные понятия: близко, далеко, вверху, внизу, завтра, вчера, и т.д. Практически одновременно в речи появляются все падежные формы. Предлоги же появляются в определенной временной последовательности. Стоит отметить, что дети двух лет пользуются лишь четырьмя предлогами, а дети от шести до семи лет от двадцати до двадцати двух.

Благодаря падежным формам и предлогам дети дошкольного возраста выражают отношения прямого значения, которые усваиваются ими в наглядной практической деятельности. Это, прежде всего, пространственные категории, которые отражают место расположения предмета или место совершения действия.

Наблюдается определенная последовательность в освоении детьми пространственной лексики. Сначала появляются предлоги: «возле», «от», «около», «у», «на», «к», «под», далее – слова «справа», «слева», употребление которых долго ограничивается ситуацией различения своих рук. Предлоги «над», «между», «напротив» редко встречаются в речи дошкольников.

При этом наблюдается определенная очередность освоения пространственных обозначений. Сначала усваивается только одно из них. Чаще всего: «справа», «вверху», «сзади», «на», «под», «посередине», «друг за другом». Усвоение противоположных значений происходит позднее на основе сравнения с первым, что является подкреплением знания о другом (39).

Освоив словесные обозначения, дети более точно ориентируются в пространстве, лучше понимают расчлененность воспринимаемого единого пространства по основным направлениям (51).

В развитии пространственных представлений у детей дошкольного возраста ведущую роль играют различные виды их деятельности: игровая, изобразительная, трудовая, конструктивная и т.д.

Ряд авторов (Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, и др.) указывают, для наиболее успешного развития пространственных представлений необходимо дидактические игры и специальные игровые ситуации, при условии активности самих детей (51).

В работах, которые посвящены исследованию формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста, отмечается, что дошкольный возраст считается сензитивным периодом для его развития.

Сформированность пространственных представлений – это необходимый компонент в активизации речи детей, в развитии усвоения логико – грамматических структур языка, что является главным для подготовки к школьному обучению.

К школьному возрасту у ребенка должны быть сформированы три формы пространственных представлений:

1. Пространственные признаки предметов (форма, величина).
2. Пространственные отношения между предметами.
3. Направления в пространстве.

### **1.3 Особенности формирования пространственных представлений у детей с речевыми нарушениями**

Изучение специальной психолого – педагогической литературы показало, что проблема развития пространственных представлений достаточно полно и широко исследована у детей с нарушениями слуха (Ж.И. Шиф, А.П. Гозова, М.Ю. Рау, О.И. Кукушкина), интеллекта (Р.И. Лалаева, Л.И. Переслени) и детским церебральным параличом (Л.А. Данилова, Е.М. Мастюкова, Н.М. Трубникова и др.).

Начало анализу особенностей психического развития детей с нарушениями речи положили исследования Р.Е. Левиной (34), в которых раскрываются идеи Л.С. Выготского о системном опосредованном строении высших психических функций; о системном характере возникновения и развития первичных и вторичных дефектов у аномальных детей; о динамической локализации высших психических функций в коре головного мозга (12).

Р.Е. Левина предлагает принцип целостного системного психологического анализа развития ребенка с нарушениями речи. На основе первичного преобладания недостаточности в каком-либо звене психических процессов, участвующем в раннем формировании речи у детей (акустический, оптический, пространственный, мотивационный), ею были выделены четыре психологически типичные группы детей с нарушениями речи:

- дети с нарушениями слухового (фонематического) восприятия;
- дети с нарушениями зрительного (предметного) восприятия;
- дети с нарушениями мотивационных процессов;
- дети с нарушениями пространственных представлений (14).

Выделенные нарушения определяют особенности не только речевых нарушений, но и вторичные задержки развития познавательных возможностей у детей, которые претерпевают те же системные нарушения, что и речевые процессы, но на более высоком функциональном уровне.

При первичной недостаточности пространственного фактора первичный дефект вызывает соответствующую стойкую недостаточность и в речевой (смысловой логико – грамматической стороне, в письме и чтении), и в познавательной деятельности (нарушение общей ориентировки в пространстве, недоразвитие пространственных представлений и памяти, трудностях в обучении математики, в конструировании).

Психолого-педагогический подход к анализу речевых нарушений, предложенный Р.Е. Левиной еще на начальных этапах развития

отечественной логопедии, находит свое продолжение и в более поздних отечественных исследованиях (11).

Так, например, Е.М. Мастюкова отмечает, что пространственные и оптические нарушения наиболее выражены при недоразвитии лексико-грамматической стороны речи и в школьном возрасте часто сочетаются с дислексией и дисграфией.

В исследовании В.В. Юртайкина также подтверждается наличие затруднений у детей с нарушениями речевого развития при оперировании грамматическими категориями и при осуществлении счетных операций, что свидетельствует о трудностях усвоения парадигматических отношений. Автор считает, что у данной категории детей нарушены процессы замещения реальных отношений знаковыми и механизмы символизации.

В.В. Юртайкин делает предположение о том, что существует универсальный механизм общего недоразвития речи, связанный с формированием различных уровней знакового замещения и соответствующих им знаковых средств и операций с ними (11).

Э.Л. Фигерето, на основе исследования особенностей оптико-пространственного восприятия и уровня перцептивных действий детей с общим недоразвитием речи, была экспериментально доказана неравномерность развития психических процессов у данной категории детей, которые отличаются от нормы расширенным диапазоном индивидуальных различий в уровне развития психических процессов, имеющих определенное качественное снижение. Причем, как отмечал автор, различия между детьми более выражены между мальчиками, чем между девочками.

Л.С. Цветкова и Т.М. Пирцхалайшвили, изучая роль зрительного образа в формировании речи у детей с различными формами речевой патологии, показали взаимообусловленность формирования восприятия и речи, выявили значительную корреляцию нарушений называния и зрительной сферы.



Все авторы показывают, что уровень психических процессов у детей с нарушениями речи отклоняется от возрастных норм развития, но по мере овладения словесной речью происходит выравнивание интеллектуальных процессов. Одновременно нормализация умственного развития ускоряет овладение языковыми обобщениями.

Анализ проведенных исследований позволяет ставить вопрос о необходимости специального обучения детей с нарушениями пространственных представлений, которое создало бы предпосылки для овладения речью. Основную категорию детей с нарушениями пространственных представлений составляют дети с общим недоразвитием речи. Рассмотрим психологические особенности данной категории детей.

Общее недоразвитие речи - различные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (21).

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи (ОНР) было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возрастов. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния речевых компонентов речевой системы (54).

Правильное понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в группы компенсирующей направленности, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в

тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико – фонематическом развитии.

Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту (12).

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно – волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохраненной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно – логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической слабостью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно – временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают

его составные части. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, остановка на одной позе. Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерности атипичного развития детей с ОНР и в тоже время для определения их компенсаторного фона (15).

Пространственные категории относятся к важнейшим понятийным категориям, которые отражаются в речи ребенка и осваиваются им в старшем дошкольном возрасте.

Исследование способов передачи пространственных отношений позволяет отразить реальное функционирование языка – его использование в коммуникативной деятельности, где локальность выступает как универсальный организующий центр речи, поскольку в любом высказывании фиксируется пространственная сущность мира с помощью языковых элементов выражения этого значения: пространственных предлогов, наречий, прилагательных, существительных, некоторых синтаксических конструкций и т. д.

Несформированность пространственных ориентировок рассматривается в основном в связи с нарушением у детей письма и чтения.

Дети, у которых не сформированы пространственные представления, не используют предлогов, обозначающих пространственные взаимоотношения предметов, людей и животных (над, под). Дошкольники, а иногда и младшие школьники затрудняются в дифференциации предлогов к – у, в – на к дому – у дома, в столе – на столе. Нередко они смешивают предлоги перед – после – за. Например: Шкаф стоит после стула вместо Шкаф стоит за стулом.

Дошкольники испытывают трудности при использовании прилагательных широкий – узкий, толстый – тонкий. Они заменяются обозначениями «большой» или «маленький» широкая река - большая река», «тонкий стебелек – маленький стебелек. Часто у них наблюдается запаздывание формирования «схемы тела». В дальнейшем могут появиться

сложности при ориентировке в схеме тетрадного листа. Например, дети долго не могут усвоить и довести до автоматизма стандартные требования к оформлению письменных работ (пропуск определенного количества строчек или клеточек, выделение красной строки, соблюдение полей письма в два – три столбика, равномерное заполнение тетрадного листа текстом).

Нарушение формирования пространственных представлений влияет на развитие словесно – логического мышления, препятствует правильному восприятию изображения, развитию умения составлять рассказ по картине или серии картин; затрудняет овладение письмом, чтением, математическими операциями, затрагивает понимание условия задач и всю познавательную деятельность в целом.

Исходя из анализа лингвистической структуры ОНР как системного нарушения речезыкового развития, характеристики системности пространственных представлений и их отражения в языке, можно сказать, что при первичном недоразвитии речи несформированность пространственных представлений будет проявляться в нарушениях морфолого-синтаксической составляющей ее грамматической стороны на всех уровнях, препятствуя дальнейшему формированию грамматических конструкций.

Данные, представленные в литературе по вопросу о развитии психических процессов у дошкольников с ОНР, носят лишь констатирующий характер и не всегда экспериментально подтверждены. Однако, без изучения и качественного анализа состояния психических процессов, в том числе и пространственно – различительных функций, невозможно построение эффективной системы коррекционно – педагогической помощи данной категории детей (56).

Можно сделать вывод, что дети с общим недоразвитием речи, обладая полноценными предпосылками для овладения пространственными представлениями, доступными их возрасту, отстают в развитии двигательной сферы, что проявляется в координации, в выполнении движений по

словесной инструкции и ориентировке в пространственном направлении. Наблюдаются затруднения в определении правого и левого, верха и низа. Отмечается неточность в определении формы, величины.

#### **1.4 Анализ методических приемов по развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

Анализ программ и приемов по реализации образовательной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях в плане вопросов развития и коррекции речи, а так же формирование пространственных представлений нашли своё отражение в программах И.А. Мусейбовой (14), Семаго Н.Я (24), Рудаковой Н.П. (21).

В исследованиях обращается внимание на то, что владение пространственными представлениями определяет возможности ребенка в когнитивной и речевой деятельности, а также является важным фактором сенсорной интеграции, адаптирующей ребенка к окружающей действительности (Н.Я. Семаго (24), М.М. Семаго (24), Н.Ю. Ченцов (37), и др.).

В связи с этим, формирование пространственных представлений рассматривается как приоритетная задача познавательного развития дошкольников, а сам процесс формирования пространственных представлений понимается как универсальная способность, активизирующая познавательную деятельность в процессе восприятия (Л.С. Выготский (6), П.Я. Гальперин (8) и др.).

Экспериментально установлено, что необходимым условием для формирования пространственных представлений у детей, в том числе и детей с проблемами в речевом развитии, является специально организованная развивающая работа, базирующаяся на социокультурной основе с учетом ведущей роли знака в культурном становлении ребенка в

процессе дошкольного образования и семейного воспитания (Л.А. Венгер (9), А.А. Люблинская (19), Т.А. Мусейбова (22) и др.).

Она основывается на интеграции коррекционно-педагогического процесса как фактора целостного развития, личности ребенка-дошкольника с речевыми нарушениями (Р.И. Лалаева (16), Л.В. Лопатина (18), Т.Б. Филичева (38), Г.В. Чиркина (38) и др.).

И.А. Филатова, занимаясь проблемой развития оптико-пространственного гнозиса у дошкольников с речевыми нарушениями отмечала, что его развитие имеет важное значение в формировании логико-грамматической структуры языка.

М.М. Семаго (22) и Н.Я. Семаго (22) рассматривают четыре уровня пространственных представлений, которые осваивает ребенок дошкольного возраста и составляющие элементы пространственных представлений на каждом уровне - они следующие:

- Пространство собственного тела. Сюда входят представления о собственном теле ребенка, частях тела и их взаимном расположении.
- Представления о расположении объектов в пространстве по отношению к собственному телу ребенка.
- Представления о взаимоотношении между внешними объектами.
- Пространственные представления со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка или квазипространственные представления, сюда относятся грамматические конструкции, смысл которых определяется окончаниями слов, способами их расстановки, предлогами и т. д. (22).

Психолого-педагогические исследования А.А. Люблинской (12), О.И. Галкиной (5), Н.Ф. Титовой (29) показали, что, во – первых, для образования самых элементарных знаний о пространстве необходимо накопление массы конкретных представлений о предметах и явлениях окружающего ребенка мира. Следовательно, чувственное познание пространства расширяется пропорционально жизненного опыта и

обобщению знаний о предметах внешнего мира. Второй предпосылкой является специализация пространственных отношений между воспринимаемыми предметами как особых сигналов, на которые вырабатываются сложные условные рефлексы (т. е. у восприятия пространства условно-рефлекторная природа).

В настоящее время в ДООУ широко используется примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет Н.В. Нищевой.

Она построена на принципе гуманно-личностного отношения к ребенку и позволяет обеспечить развивающее обучение дошкольников, формирование базовых основ культуры личности детей, всестороннее развитие интеллектуально – волевых качеств, дает возможность сформировать у детей все психические процессы.

По мнению Семаго Н.Я (24), пространственные представления являются одной из базовых составляющих познавательной деятельности, их сформированность имеет большое значение для ее полноценного развития, усвоения в будущем школьных знаний и навыков.

Любые нарушения пространственных представлений в онтогенезе затрудняют формирование ВПФ и препятствуют ходу нормального развития личности в целом (9).

В подготовительной к школе группе в коррекционную работу по развитию пространственных представлений входит развитие пространственных и временных представлений, пространственной лексики.

В развитии пространственных представлений особую роль играют прогулки, экскурсии, подвижные игры, физкультурные упражнения и практическая ориентировка в окружающем: групповой комнате, помещении детского сада, на участке, улице. Специальные занятия дают возможность реализовать программные требования, уточнить, упорядочить и расширить детские представления. Задачи по развитию пространственных представлений обычно осуществляются на занятиях в форме упражнений или

дидактических игр (16).

Изучая методические приемы формирования у детей пространственных представлений надо обратить внимание на роль игровых, занимательных упражнений с использованием дидактического материала (13).

Определяя систему коррекционной работы по развитию оптико-пространственного гнозиса, И.А. Филатова выделила основные этапы его развития:

- восприятие схемы собственного тела;
- формирование оптико – пространственного гнозиса с опорой на правую руку;
- восприятие отношения между предметами и их группами;
- пространственная ориентировка в объектах, развернутых на 180 градусов;
- восприятие признаков предметов и параллельное развитие зрительного восприятия;
- развитие понимания логико – грамматических структур языка (51).

Е.Л. Малиюанова (27) работу по развитию пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи строит с учетом логики их становления в онтогенезе и осуществляется в два этапа:

- практическое осознание схемы собственного тела;
- практическая ориентировка в пространстве

Важное место в системе коррекционно-педагогической работы по формированию грамматического строя речи уделяла развитию пространственных представлений и Н.П. Рудакова (29). Она отмечала, что работа по развитию зрительно – пространственного гнозиса является необходимой для последующего использования этих знаний и навыков при формировании словоизменения.

Так же, как и Е.Л. Малиюанова, Н.П. Рудакова в системе коррекционно-педагогической работы учитывает особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и



представлений в онтогенезе: ориентировка в собственном теле, дифференциация правых и левых частей; ориентировка в окружающем пространстве.

Мусейибова Т.А. выделяла несколько групп таких игр и упражнений:

I группа. Игры и упражнения на дифференцировку основных пространственных направлений в процессе активного передвижения в пространстве.

II группа. Игры и упражнения на ориентировку в пространстве с закрытыми глазами.

III группа. Дидактические игры и упражнения на распознавание местоположения предметов в окружающем пространстве и пространственных отношений между ними.

IV группа. Игры и упражнения на ориентировку в двухмерном пространстве, то есть на плоскости, например на листе бумаги.

V группа. Игры словесные. Они специально предназначены для активизации пространственной терминологии и в речи самих детей (16).

Степаненкова Э. Я. отмечала, что в подвижной игре можно не только развивать и закреплять приобретаемые навыки ориентировки в пространстве, но и значительно расширять их.

Работа по развитию пространственных представлений у детей ведется в разных направлениях, с постепенным усложнением заданий: в постепенном увеличении количества различных вариантов пространственных отношений между предметами, с которыми знакомятся дети; в повышении точности различения их детьми и обозначения соответствующими терминами; в переходе от простого распознавания к самостоятельному воспроизведению пространственных отношений на предметах, в том числе между субъектом и окружающими его объектами; в переходе от ориентировки в специально организованной дидактической среде к ориентировке в окружающем пространстве; в изменении способов ориентировки в пространственном расположении предметов (от практического примеривания или соотнесения

объектов с исходной точкой отсчета к зрительной оценке их расположения на расстоянии); в переходе от непосредственного восприятия и действенного воспроизведения пространственных отношений к осмыслению их логики и семантики; в возрастании степени обобщения знаний детей о конкретных пространственных отношениях; в переходе от определения местоположения предмета относительно другого объекта к определению их расположения относительно друг друга (23).

Аналитический обзор литературы по проблеме изучения общего недоразвития речи показал, что сформированность пространственных представлений у дошкольников с речевыми нарушениями изучалась в связи с исследованием грамматического строя речи (Р.И. Лалаева (12), Р.Е. Левина (13), Е.Л. Малиованова (16), Н.П. Рудакова (23), Н.В. Серебрякова (30) и др.), готовности детей с речевыми нарушениями к обучению в школе (Т.В. Ахутина (1), А.В. Лагутина и др.), готовности к обучению математике (Т.В. Ахутина (1)) профилактики дискалькулии (С.Ю. Кондратьева (12), Р.И. Лалаева (12) и др.).

Исследователи отмечают, что однотипность речевой и неречевой симптоматики у детей с речевыми нарушениями, вызванная несформированностью пространственных представлений, как и сами эти представления, имеет стойкий характер (14).

Анализ литературных данных дает основание утверждать, что, несмотря на интерес к проблеме, на наличие многообразия научных исследований и методических разработок, так или иначе затрагивающих эту проблему, до настоящего времени не сложилось целостного видения проблемы формирования пространственных представлений у дошкольников с речевыми нарушениями (26).

Отсутствует научно обоснованная методика, которая обеспечила бы формирование у детей с речевыми нарушениями способности к восприятию, воспроизведению, преобразованию и оречевлению категорий пространства в наиболее сензитивный дошкольный период.

В тоже время владение пространственными представлениями играет исключительную роль в построении ребенком целостной картины мира и осознании своего места в нем (Б.Г. Ананьев (1), А.М. Люблинская (17) и др.).

Учитывая это, возникает потребность в создании модели формирования пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями, исходя из их индивидуально-типологических особенностей и адаптационных возможностей, с учетом достижений в области дидакто – методического обеспечения в соответствии с федеральными государственными требованиями дошкольного образования.

Таким образом, значимость проблемы, недостаточная разработанность научно обоснованных методических рекомендаций по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями, позволяет считать тему исследования актуальной.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

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

Пространственное восприятие, умение ориентироваться в пространстве, сформированность пространственно – временных и квазипространственных представлений является основой для развития пространственных представлений.

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

Дети, у которых не сформированы пространственные представления, не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные

взаимоотношения предметов, людей. В дальнейшем, при овладении навыками письма перечисленные трудности приводят к нарушению письменной речи, патологическую основу которой составляют недостаточность или запаздывание формирования «схемы тела».

Общее недоразвитие речи является распространенным речевым нарушением среди детей дошкольного возраста.

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

Дети с общим недоразвитием речи показывают слабую ориентировку во времени: незнание, либо нетвердое знание основных временных единиц (времени года, месяцев, дней недели в их последовательности).

Слабая ориентировка во времени имеет следствием трудности усвоения грамматики (различение форм времени глагола, его совершенного и несовершенного вида).

Так же нами были изучены и проанализированы работы таких авторов, как И.А. Мусейбовой (14), Н.Я. Семаго (24), Н.П. Рудаковой (21), Б.Г. Ананьев (1), А.М. Люблинская (17), Р.И. Лалаева (12), Р.Е. Левина (13), Е.Л. Малиованова и др.

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

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

## **ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

### **2.1. Организация и методы диагностики пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями**

Экспериментальная работа по изучению уровня сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями проводилась нами на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода, с 04.11.2017 по 08.12.2017.

В экспериментальной работе приняло участие 24 ребенка старшего дошкольного возраста, из которых 12 детей экспериментальной группы с речевыми нарушениями. И 12 детей контрольной группы с нормальным развитием речи.

Список участников эксперимента представлен в приложении 1.

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы: выявить уровень сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Задачи констатирующего этапа экспериментальной работы:

1. Подобрать диагностические задания и методики для исследования уровня сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

2. Организовать исследование пространственных представлений у старших дошкольников с нарушениями речи.

3. Выполнить количественный и качественный анализ результатов обследования.

Направления диагностической работы:

1. Исследование уровня сформированности ориентировки в схеме собственного тела.

2. Исследование уровня сформированности ориентировки в предметном мире по отношению к собственному телу.

3. Исследование уровня сформированности ориентировки в предметном мире.

4. Исследование уровня сформированности ориентировки на листе бумаги.

Все предложенные нами методики представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

### Содержание экспериментального исследования

Направление обследования.	Название методики и ее цель.	Инструкция.
1. Уровень сформированности ориентировки в схеме собственного тела.	<b>А.</b> Исследование умения ориентироваться в схеме собственного тела. <b>Цель:</b> установить степень сформированности ориентировки в схеме собственного тела, в расположении частей тела и лица по отношению друг к другу, дифференцировать правую и левую часть тела (уши, руки, нос, ноги, глаза и т.д.).	Экспериментатор называет различные части тела (глаза, подбородок, нос, руки, ноги) а ребенок должен показать их на себе. Потом ребенка просят закрыть глаза и сказать, что у него находится над/под глазами, под/над подбородком, над лбом, под губами.
	<b>Б.</b> Проба Бентона <b>Цель:</b> выявить умение дифференцировать локализацию пальцев рук.	Экспериментатор прикасается игрушкой к различным частям тела ребенка, после прикосновения ребенку предлагается показать и назвать его.
	<b>В.</b> Проба Хэда <b>Цель:</b> определить уровень	Экспериментатор, сидящий напротив испытуемого,

	сформированности преодоления тенденции к зеркальному воспроизведению позы.	предлагает ему повторить положение одной своей руки (левой – для левой, правой – для правой, а не зеркально).
2. Уровень сформированности ориентировки в предметном мире по отношению к собственному телу.	«Что находится ..... от меня». <b>Цель:</b> выявить уровень сформированности ориентировки в предметном мире по отношению к собственному телу.	Ребенку становится на середину комнаты, показывает и называет предметы, которые находятся сзади от него, спереди от него, справа от него, слева от него.
3. Уровень сформированности ориентировки в предметном мире.	«Расположение предметов» <b>Цель:</b> выявить уровень сформированности ориентировки в предметном мире.	Ребенку предлагается набор предметов, из числа которых нужно найти тот предмет, который находится в пространственном отношении, выраженном вербальной формулировкой.
4. Уровень сформированности ориентировки на листе бумаги (Приложение 2).	«Ориентировка на листе». <b>Цель:</b> выявить уровень сформированности ориентировки на листе бумаги.	Ребенку дается листок бумаги с нарисованной посередине звездочкой и дается инструкция «справа от звездочки нарисуй треугольник, слева – квадрат, над звездочкой – овал, а под звездочкой – кружок».

Для интерпретации полученных данных на констатирующем этапе эксперимента мы пользовались критериями оценки И.Н. Моргачевой.

Высокий уровень – ребенок понимает и дифференцирует пространственных представлений, правильно употребляет предлоги и наречия, выражающие пространственные отношения, четко и правильно выполняет задание.

Средне – высокий уровень – ребенок понимает пространственные отношения, но допускает незначительные ошибки в употреблении предлогов

и наречий, которые выражают пространственные отношения, наблюдаются единичные погрешности при выполнении заданий, ребенок активно использует помощь логопеда.

Средний уровень – при выполнении задания наблюдаются единичные неточности в понимании пространственных отношений, небольшие сложности и сомнения при выборе предлогов и наречий, которые выражают пространственные отношения, ошибки при выполнении заданий, активно использует помощь логопеда, долго обдумывает задание.

Средне – низкий уровень – наблюдаются неточности в понимании пространственных отношений, ребенок допускает ошибки при употреблении предлогов и наречий, которые выражают пространственные отношения, встречаются множественные ошибки при выполнении заданий, помощь логопеда принимает, но для выполнения задания необходимы неоднократные пояснения.

Низкий уровень – ребенок не понимает практически все пространственные отношения, не употребляет предложно – падежные конструкции, наблюдаются ошибки при выполнении заданий, принятие помощи со стороны логопеда частичное, мотивация снижена.

## **2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования**

Исследование проводилось в течение месяца, с 04.11.2017 по 08.12.2017 на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода.

Результаты выполнения детьми серии диагностических заданий на изучение уровня сформированности ориентировки в схеме собственного тела представлены в Таблице 2.2 и на Рисунке 2.1.

Таблица 2.2



Уровень сформированности ориентировки в схеме собственного тела у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Имя Фамилия ребенка	Методики/Уровни			Общий уровень
	А.	Б.	В.	
Кристина. О.	Высокий	Средне - высокий	Высокий	Высокий
Саша. Г.	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
Кирилл. Ч.	Высокий	Высокий	Средне - высокий	Высокий
Дима. А.	Средний	Средний	Средне - низкий	Средний
Оля. Т.	Средний	Средний	Низкий	Средний
Карина. Т.	Средний	Высокий	Средний	Средний
Саша. М.	Средний	Средне - высокий	Средний	Средний
Дима. И.	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
Настя. К.	Низкий	Низкий	Средне- низкий	Низкий
Саша. И.	Низкий	Средне- низкий	Низкий	Низкий
Алена. И.	Средний	Средний	Низкий	Средний
Никита. Т	Средний	Низкий	Низкий	Низкий

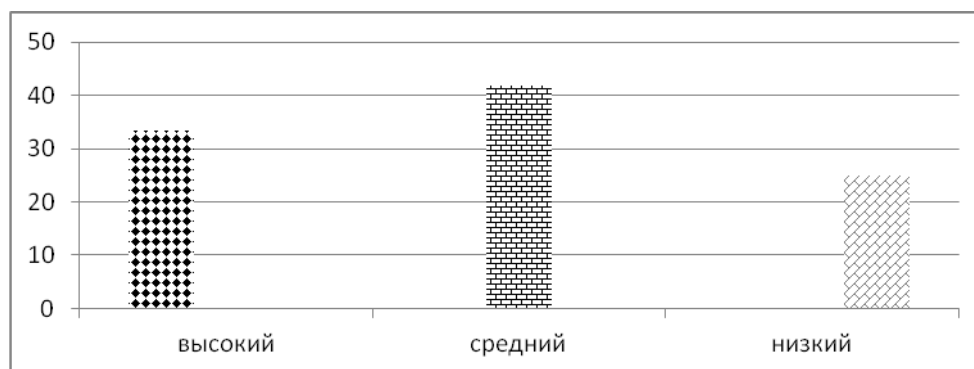


Рисунок 2.1 Уровень сформированности ориентировки в схеме собственного тела у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Таким образом, по результатам проведенных методик, которые мы видим в Таблице 2.2. и на Рисунке 2.1. мы можем сделать вывод, что 4 детей, которые составляют 33,3 % (Кристина, Саша, Кирилл, Дима) продемонстрировали высокий уровень, что свидетельствует о хорошо сформированной ориентировке в схеме собственного тела. Дети достаточно хорошо ориентируются в схеме тела и лица, в расположении их частей относительно друг друга, в системе «право-лево», различают локализацию

прикосновений к частям тела и лица, демонстрируют и обозначают их, отсутствует зеркальное воспроизведение позы.

Так же мы видим, что у 5 детей, которые составляют 41.7% (Дима, Оля, Карина, Саша, Алена) – средний уровень сформированности ориентировки в собственном теле. Дети хорошо ориентируются в схеме лица и тела, но допускают ошибки при определении и обозначении расположения их частей относительно друг друга, в системе «право-лево». Наблюдаются трудности в различении локализаций прикосновений в области лица, дети путают правую и левую их части, иногда прослеживается тенденция к зеркальному воспроизведению позы.

И 3 детей, которые составляют 25% (Настя, Саша, Никита) продемонстрировали низкий уровень сформированности ориентировки в схеме собственного тела. У данных детей наблюдалось отсутствие ориентировки в схеме собственное тела. Дети демонстрировали зеркальное воспроизведение позы.

Для выявления уровня сформированности ориентировки в расположении предметов в пространстве относительно собственного тела нами была использована методика «Что находится ... от меня».

Обобщив результаты выполнения методики «Что находится ..... от меня» мы представили их на Рисунке 2.2.

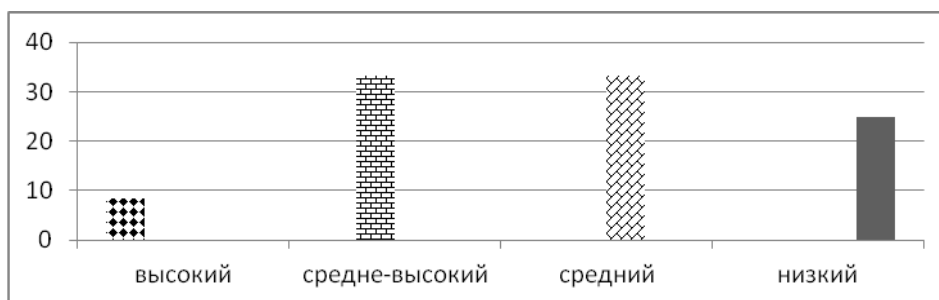


Рисунок 2.2. Уровень сформированности ориентировки в расположении предметов относительно собственное тела у старших дошкольников с общим недоразвитием речи ( по методике «Что находится ... от меня»).

По результатам выполненного задания можно отметить, что всего 1 ребенок, который составляет 8,3 % (Дима) показал высокий уровень сформированности ориентировки в расположении предметов относительно

собственного тела. Мальчик правильно показал и назвал предметы, которые находятся справа и слева, спереди и сзади от него.

Так же мы видим, что 4 детей, которые составляют 33,3% (Саша, Кирилл, Саша, Никита) показали средне – высокий уровень. Дети допустили единичные погрешности при ответе на предложенное задание.

4 детей, которые составили 33,3% (Кристина, Дима, Карина, Алена) показали средний уровень сформированности умений ориентировки в расположении предметов относительно собственного тела. Дети показывали и называли предметы, которые находились спереди и сзади от них, но допускали ошибки при показе и обозначении предметов, которые находились слева и справа от них.

И 3 детей, которые составили 25% (Оля, Настя, Саша) показали низкий уровень. Дети не справились с предложенным заданием, не показали и не назвали предметы, которые были расположены в пространстве относительно собственного тела.

Для выявления уровня сформированности умения ориентироваться в предметном мире нами использовалась методика «Расположение предметов».

Обобщив результаты выполнения методики «Расположение предметов» мы представили их на Рисунке 2.3.

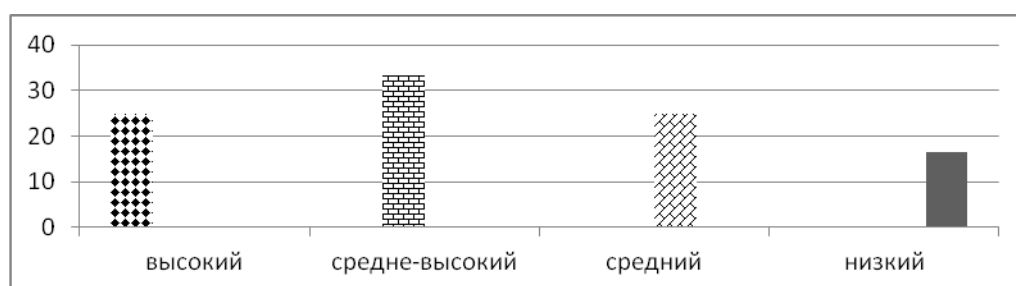


Рисунок 2.3. Уровень сформированности ориентировки в предметном мире у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (по методике «Расположение предметов»).

По результатам выполненного задания можно сделать вывод, что 3 детей, которые составляют 25% (Дима, Дима, Алена) имеют высокий уровень. Дети смогли распознать и назвать местонахождение предметов по

отношению друг к другу в различных направлениях (горизонтальном, вертикальном и фронтальном).

4 детей, которые составили 33,3% (Саша, Кирилл, Саша, Никита) показали средне-высокий уровень. Дети допустили единичные погрешности при выполнении данного задания. А именно при назывании предлогов (между и над).

3 детей, которые составляют 25% (Кристина, Карина, Настя) показали средний уровень, выполняя задание дети ошибались при выборе предметов, путали предлоги. Детям понадобилось больше помощи и времени для выполнения задания.

И 2 детей, которые составляют 16,6% (Оля, Саша) показали низкий уровень сформированности умения ориентироваться в предметном мире. Дети не смогли выбрать ни один правильный предмет без помощи педагога.

Для выявления уровня сформированности ориентировки на листе бумаги нами была использована методика «Ориентировка на листе» (Приложение 2).

Обобщив результаты выполнения методики «Ориентировка на листе» мы представили их на Рисунке 2.4.

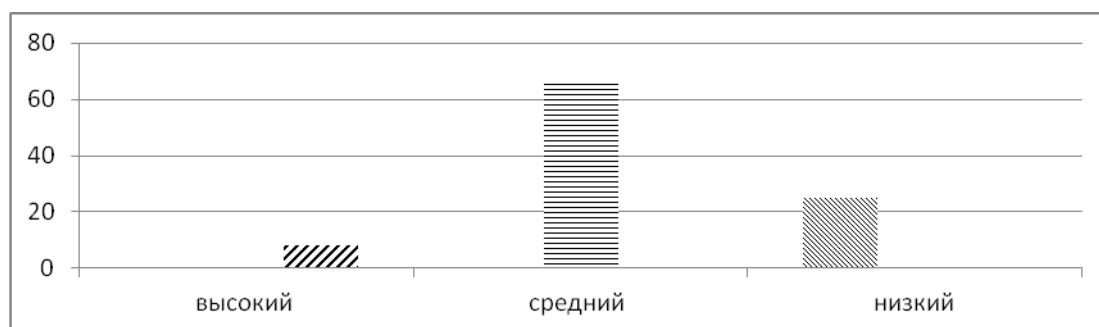


Рисунок 2.4. Уровень сформированности умения ориентироваться на листе бумаги у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (по методике «Ориентировка на листе»).

Анализ выполнения детьми задания «Ориентировка на листе», показал, что всего 1 ребенок, который составляет 8,3 % (Дима) показал высокий уровень при выполнении предложенного задания. Дима правильно выполнил

задание, изобразив геометрические фигуры в соответствии с инструкцией экспериментатора.

8 детей, которые составили 66,6 % (Кристина, Саша, Кирилл, Дима, Карина, Саша, Алена, Никита) показали средний уровень сформированности умения ориентироваться на листе бумаги. Дети частично справились с заданием, испытывали трудности в дифференциации справа/слева от звездочки. Все дети слева от звездочки нарисовали треугольник, а справа – квадрат. Лишь только Кристина после повторной инструкции экспериментатора и показа правой и левой руки – справилась с заданием.

И 3 детей, которые составили 25% (Оля, Саша, Настя) имеют низкий уровень. Дети расположили геометрические фигуры хаотично, без учета инструкции экспериментатора. Например, Саша справа от звездочки расположил кружок, слева – треугольник, под звездочкой – квадрат, а над звездочкой – овал.

Обобщив полученные результаты на констатирующем этапе экспериментальной работы, мы представили их в Таблице 2.3. на Рисунке 2.4.

Таблица 2.3.

Уровень сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи по данным констатирующего этапа в экспериментальной группе

Имя Фамилия ребенка	Серии заданий/уровни				Общий уровень
	1	2	3	4	
Кристина О.	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний
Саша Г.	Высокий	Средне-высокий	Средне-высокий	Средний	Средне-высокий
Кирилл Ч.	Высокий	Средне-высокий	Средне-высокий	Средний	Средне-высокий
Дима А.	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний
Оля Т.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
Карина Т.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
Саша М.	Средний	Средне-высокий	Средне-высокий	Средний	Средне-высокий/ средний
Дима И.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
Настя К.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
Саша И.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий

Алена И.	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний
Никита Т.	Низкий	Средне - высокий	Средне - высокий	средний	Средний

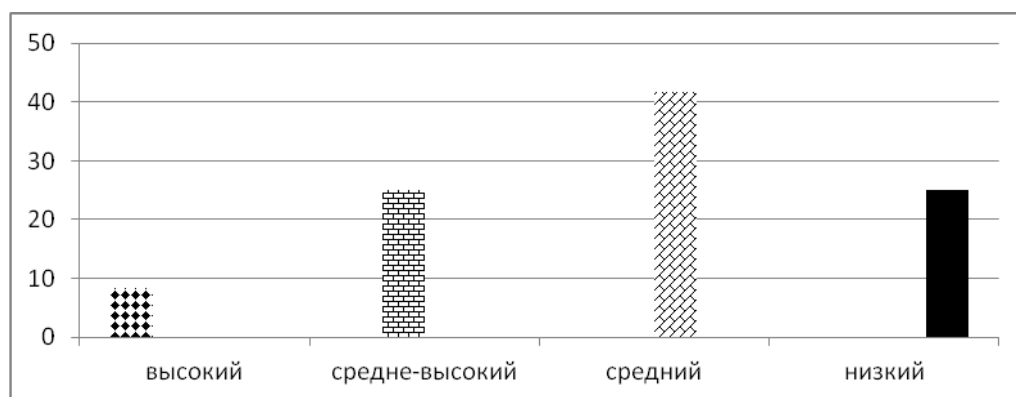


Рисунок 2.4. Уровень сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи по данным констатирующего этапа

Как мы видим из Таблицы 2.3. и Рисунка 2.4. всего один ребенок (8,3%) имеет высокий уровень развития пространственных представлений. Мальчик показал хорошую ориентировку в схеме собственного тела и лица, он дифференцирует право и лево, показывает и называет их; ориентируется в расположении предметов в пространстве относительно собственного тела в горизонтальном и фронтальном направлениях; правильно распознает и называет местоположение предметов относительно друг друга в горизонтальном, вертикальном и фронтальном направлениях; показал хорошую ориентировку на листе бумаги.

Трое детей, которые составляют 25% (Саша, Кирилл, Саша) показали средне - высокий уровень сформированности пространственных представлений. Дети ориентируются в схеме собственного тела и лица, различают у себя правую и левую часть, показывают и называют их; правильно демонстрируют и обозначают предметы, которые расположены сзади и спереди от них, но испытывают трудности в показе и обозначении предметов, которые расположены слева и справа; правильно находят и называют расположение предметов относительно друг друга в вертикальном,

горизонтальном и фронтальном направлениях; при ориентировке на листе бумаги испытывали трудности в дифференциации справа, слева.

41,6% детей (Кристина, Дима, Карина, Алена, Никита) показали средний уровень. Дети продемонстрировали достаточно хорошую ориентировку в схеме собственного тела и лица, но наблюдались трудности в определении и назывании их частей относительно друг друга; дети испытывали затруднения в различении локализации прикосновений в области лица, в дифференциации право/лево как на уровне собственного тела и лица, так и при определении расположения предметов относительно себя и друг друга; трудности в определении и назывании предметов расположенных над/под и между; при ориентировке на листе бумаги наблюдались трудности в дифференциации слева/справа.

И 25% детей (Оля, Настя, Саша) показали низкий уровень развития пространственных представлений. Наблюдались трудности при ориентировке в схеме собственного тела и лица, в дифференциации локализации прикосновений в области лица и назывании его части; дети не ориентируются в расположении предметов в пространстве относительно собственного тела; не распознают и не называют предметы, расположенные справа, слева, под, перед и между; не ориентируются на листе бумаги.

Далее рассмотрим полученные результаты исследования пространственных представлений детей того же возраста, но не имеющих нарушения речи. Результаты исследования представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Уровень сформированности пространственных представлений у старших дошкольников контрольной группы

Имя Фамилия ребенка	Серии заданий/уровни				Общий уровень
	1	2	3	4	
Оксана Н.	Высокий	Высокий	Средний	Высокий	Высокий
Таня С.	Высокий	Средне-высокий	Высокий	Высокий	Высокий
Саша Ч.	Высокий	Средний	Средне-высокий	Высокий	Высокий

Тимофей К.	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
Оля. К.	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
Маша Т.	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
Люда. М.	Высокий	Средне-высокий	Средне-высокий	Высокий	Высокий
Дима. К.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
Вероника. К.	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
Катя М.	Высокий	Высокий	Средний	Низкий	Средний
Алена. Ш.	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний
Рома С.	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Высокий

Как мы видим из таблицы 2.4. в контрольную группу вошло также 12 детей. Из них 3 ребенка (Оля, Катя, Алена), которые составляют 25%, продемонстрировали средний уровень успешности, остальные 9 детей (Оксана, Таня, Саша, Тимофей, Маша, Люда, Дима, Вероника, Рома), которые составляют 75%, показали высокий уровень успешности. В основном все задания не вызывали у детей трудности. Дети почти не допускали ошибок и очень быстро справились с предложенными заданиями.

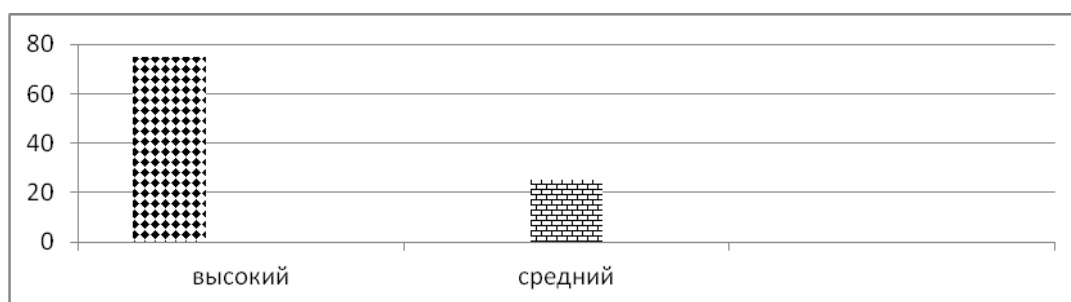


Рисунок 2.4. Уровень сформированности пространственных представлений у старших дошкольников в контрольной группе.

Дети, контрольной группы значительно успешнее справились с заданиями, особых сложностей у них не возникало.

На рисунке 2.5 представлена сравнительная диаграмма уровней успешности контрольной группы и экспериментальной группы.

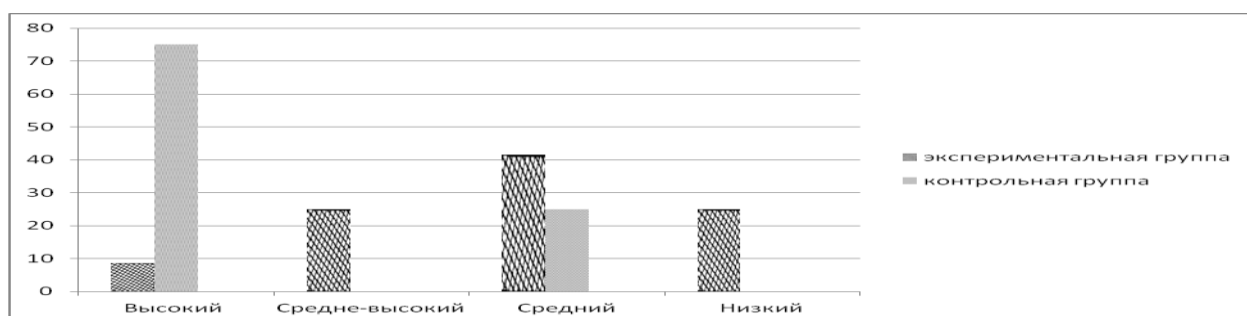


Рисунок 2.5. Распределение испытуемых по уровням успешности



Как мы видим по диаграмме 25% детей экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень успешности, а дети контрольной группы все справились с предложенными заданиями. 75% детей, контрольной группы продемонстрировали высокий уровень успешности при выполнении предложенных заданий, а среди детей экспериментальной группы только 8,3% продемонстрировали высокий уровень успешности.

Проанализировав результаты всех предложенных методик, мы можем сделать вывод, что наиболее трудными для детей стали задания, направленные изучения уровня сформированности умения ориентироваться в предметном мире по отношению к объектам и задания, направленные на изучение уровня сформированности умения ориентироваться на листе бумаги.

В дополнение хотелось бы отметить еще то, что дети контрольной группы с большим желанием выполняли предложенные им задания, в отличие от детей экспериментальной группы. Дети, контрольной группы принимали помощь со стороны взрослого: при предъявлении образца легко понимали суть задания и правильно выполняли аналогичные задания. Даже если задание было сложным, дети все равно пытались его выполнить, при этом не теряя заинтересованности и активности.

### **2.3. Система коррекционно-педагогической работы по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями**

Мы рассмотрели логопедическую работу Е.Л. Малиовановой и взяли в основу своих рекомендаций ее основные принципы, а именно:

- принцип поэтапного формирования грамматических конструкций;
- принцип индивидуально-дифференцированного подхода;
- принцип преемственности в работе всех специалистов, работающих с детьми.

Мы согласны с мнением автора, что для формирования пространственных представлений и грамматических конструкций у дошкольников с ОНР необходимо создавать коррекционно – развивающую среду, предполагающую комплексное психолого-педагогическое воздействие и интеграцию различных видов деятельности:

– на логопедическом занятии (во время пальчиковой гимнастики, динамических упражнений, упражнений с использованием игровых моментов, в виде специальных игр и т.д.);

– вне занятий (во время массажа, в игре, на улице, во время режимных моментов);

– на других видах деятельности (конструирование, физкультурные и музыкальные занятия, изобразительная деятельность) (27).

При рассматривании логопедических занятий, как одной из основных форм коррекционно-педагогической работы, Е.Л. Маливанова говорит, что фронтальные занятия становятся более эффективными за счет дополнительных подгрупповых и индивидуальных занятий, домашних заданий, которые используются для закрепления материала дома с родителями, занятий с воспитателем во время логопедического часа.

Цель формирующего этапа экспериментальной работы состояла в разработке системы коррекционно – педагогической работы по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

На основе анализа методических подходов к развитию пространственных представлений у дошкольников с нарушением речевого развития нами были выделены задачи и основные направления коррекционно-педагогической работы.

Задачи системы коррекционно – педагогической работы по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

#### 1. Формирование пространственных представлений.

2. Формирование ориентировки в схеме собственного тела, а именно:
  - дифференциация локализации прикосновений к частям тела и лица, показ и называние их;
  - различение правой и левой части тела и лица.
3. Формирование ориентировки в пространстве, а именно:
  - расположение предметов относительно собственного тела;
  - расположение предметов относительно друг друга.
4. Формирование ориентировки на листе бумаги.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию пространственных представлений включает в себя пять взаимосвязанных этапов.

***Первый этап системы коррекционно-педагогической работы – восприятие схемы собственного тела.***

***Цель*** – развивать пространственные представления на основе невербальной и вербальной дифференциации правых и левых частей с опорой на умение выделять ведущую руку.

Задачи и направления работы первого этапа:

1. Выделять ведущую руку и закреплять ее речевое обозначение:
  - 1.1. Продемонстрировать руку, которой пишем, кушаем, рисуем, чистим зубы и т.д.;
  - 1.2. Закрепить речевое обозначение данной руки;
  - 1.3. Продемонстрировать левую руку;
  - 1.4. Закрепить речевое обозначение левой руки;
  - 1.5. Различать речевые обозначения правой и левой рукой: показать левую (правую) руку; показать игрушку левой (правой) рукой; взять предмет в левую (правую) руку.
2. Определять схему собственного тела с помощью ведущей руки:
  - 2.1 Автоматизировать знания о частях тела и их речевое обозначение: на свое теле; на картинках людей, на фотографиях, на игрушках;

2.2. Научить различать на невербальном и вербальном уровнях правые и левые части тела: прямая ориентировка в схеме тела (показать левую (правую) ногу, показать левую (правую) руку, левое (правое) ухо, левый (правый) глаз); автоматизировать речевые обозначения правых и левых частей тела: левой рукой правый глаз, левую ногу, правую ногу; показать правой рукой левый глаз, правое ухо, левую ногу, правую ногу.

3. Автоматизировать и развивать знание о частях лица, схеме лица:

3.1. Научить называть и показывать основные части лица (рот, глаза, брови, нос, ресницы, лоб, щеки, подбородок: на себе, на игрушке, на фотографии человека);

3.2. Научить изображать и называть основные части лица человека; накладывать детали на овал лица, описывая их местоположение.

Решение данных задач и направлений работы осуществлялось нами с использованием игр и игровых упражнений: «Помоги ученику», «Аист», «Водичка, водичка», «Игра с мячом», «Щенок». (Приложение 3)

Решение данной цели предполагалось нами, как на индивидуальных занятиях учителем-логопедом, так и при планировании и организации непосредственной образовательной деятельности воспитателем.

***Второй этап системы коррекционно-педагогической работы - формирование пространственных представлений с опорой на правую руку.***

***Цель*** – формирование умения определять пространственное расположение предметов и направление движения по отношению к самому себе.

Задачи и направление работы:

1. Автоматизировать понятия «справа» и «слева»:

1.1. Определить, что справа – это ближе к правой руке, а «слева» – ближе к левой руке;

1.2. Закрепить речевые обозначения «справа» и «слева».

2. Закрепить понятия «направо» и «налево»:

2.1. Уточнить направление движения «направо» – в сторону правой руки, «налево» – в сторону левой руки;

2.2. Закрепить речевые обозначения «направо» и «налево», «справа налево» и наоборот;

2.3. Учить пользоваться рисованными схемам передвижения в пространстве с речевым обозначением направлений движения;

2.4. Выполнять серии движений в пространстве по речевой инструкции.

На данном этапе нами были организованы и проведены игры и игры-упражнения – «В лесу», «Рыбки», «Медвежата и ежата», «Куда пойдешь и что найдешь», «Физминутка», «Саша, Коля и Миша», «Под новый год», «Летим», «Куда пойдешь и что найдешь?» «Портрет», «Зайчик», «Найди, где расположены предметы», «Найди и расскажи», «Во дворе», «Магазин игрушек», «Выполни команду», «Попробуй найди», «В комнате», «Веселая компания», «Гонки», «Море», «Чаепитие», «Будь внимателен» и др. (Приложение 4).

***Третий этап системы коррекционно-педагогической работы - восприятие отношений между предметами и их группами.***

Цель – формировать умение анализировать пространственные отношения и связь между определенным местоположением предметов в пространстве и речевым обозначением этого места в пространстве.

Задачи и основные направления работы:

1. Научить воспроизводить по образцу пространственные отношения между предметами.

2. Научить определять с помощью речи пространственные соотношения между предметами и их изображениями:

2.1. Определить расположение двух предметов;

2.2. Определить расположение трех и более предметов;

2.3. Определить расположение изображений предметов.

3. Научить воспроизводить заданные фигуры из заданных элементов методом активного конструирования: по образцу, по речевой инструкции.

Работа на данном этапе велась с использованием следующих игр и упражнений «Помоги кукле Маше», «Что это», «Где находится», «Складываем из палочек» и др. (Приложение 5).

***Четвертый этап системы коррекционно-педагогической работы – пространственная ориентировка в объектах, повернутых на 180 градусов.***

***Цель*** – формировать умение осуществлять пространственный анализ объектов, развернутых на 180 градусов.

Задачи и основные направления работы:

1. Закрепить представления и речевые обозначения правой и левой сторон тела.

2. Закрепить умение определять правую и левую сторону у человека.

3. Развивать навыки мысленного перемещения в трансформации зрительных образов:

4. Учить определять пространственное расположение объектов по отношению к человеку, сидящему напротив.

Работа на данном этапе велась с использованием следующих игр и упражнений «Помоги незнакомке», «Близнецы», «На скамейке» и др. (Приложение 6).

***Пятый этап системы коррекционно-педагогической работы – пространственная ориентировка на листе бумаги.***

***Цель*** – формировать умение ориентироваться на листе бумаги.

На данном этапе нами были организованы и проведены следующие игры-упражнения – «Что мы ищем?», «Маршрут», «Животные», «Где находится кошка?», «Путь», «Ежик и грибок», «План» и др. (Приложение 7).

Решение данных задач и реализация выделенных направлений осуществлялось на индивидуальных занятиях учителем-логопедом, так и при планировании и организации непосредственной образовательной деятельности воспитателем и двигательной деятельности инструктора по физической культуре.

В основу коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями обязательно должен быть положен комплексный подход.

Комплексный подход в коррекционной работе в условиях ДОУ предполагает взаимодействие учителя-логопеда, воспитателя и работника по физической культуре.

Учитель – логопед на своих занятиях использует приемы, направленные на выделение ведущей руки и закрепление ее речевого обозначения, на пространственную ориентировку на листе бумаги, вводит понятия «направо» и «налево»

Задачи учителя – логопеда – организация дидактических и речевых игр для профилактики и формирования навыка пространственных представлений, а также консультирования родителей детей с речевыми нарушениями.

Воспитатель организует игровую деятельность, направленную на формирование восприятия схемы собственного тела, на восприятие отношений между предметами и их группами.

Задачи воспитателя – формирование пространственных представлений во время обучающих занятий.

Работник по физической культуре в процессе организации подвижных игр может работать над формированием пространственных представлений в комнате.

Игры в соответствии с традиционными приемами работы в соответствии с образовательной программой направлены на физическое воспитание детей.

Также мы хотим отметить, что в коррекционную работу важно включать родителей, для полноценного закрепления навыка.

Для создания общей деятельности ребенка, учителя – логопеда и родителей мы предлагаем лэпбук, как одну из форм совместной работы над закреплением полученных знаний. Макет предложенного нами лэпбука

представлен в приложении 7.

Лэпбук соответствует требованиям ФГОС дошкольного образования к пространственной предметно-развивающей среде:

- информативен – позволяет понять и закрепить изученный материал;
- полифункционален – развивает творчество, воображение, его можно использовать как индивидуально, так и в группе детей,
- вариативный – каждую часть можно использовать в нескольких вариантах;

Работа с лэпбуком служит средством взаимодействия взрослого с ребенком, развивает свободное общение и имеет открытый временной конец деятельности.

Дети с удовольствием используют данную книжку, так как в создании ее они сами принимали непосредственное участие. Благодаря лэпбуку ребенок повторяет пройденное в игровой форме.

Если лэпбук включается в подгрупповую работу, важно подбирать задания, которое каждому ребенку будет интересно.

Лэпбук считается разновидностью проектной деятельности, при создании которого отрабатываются все этапы работы по формированию пространственных представлений, и ребенок не получает знания, а добывает их сам.

В создание лэпбука привлекаются к сотрудничеству родители.

Технология изготовления лэпбука состоит из нескольких этапов:

1. Постановка учителем-логопедом целей и задач, определение содержания лэпбука.
2. Совместное продумывание родителями и ребенком игр для наполнения лэпбука.
3. Подбор родителями и ребенком картинного и иного материала.
4. Разработка родителями и ребенком форм подачи материала (двигающиеся детали, раскрывающиеся кармашки, гармошки и т. д.)
5. Подготовка элементов для лэпбука и выбор основы. Выбор основы,



подготовка элементов.

6. Подготовка макета лэпбука (выбор расположения).

7. Создание интерактивной папки.

После совместного создания лэпбука учитель-логопед разрабатывает конспект занятия для закрепления ребенком дома полученных знаний.

Предложенные нами конспекты логопедических занятий представлены в приложении 8.

Таким образом, кроме того, что информационно-коммуникативные технологии в настоящее время активно включаются в образовательный процесс и заменяют общение детей со сверстниками, взрослыми, существует прекрасное, интересное и для всех доступное средство обучения, которое способствует взаимодействию всех участников образовательного процесса — лэпбук.

## **ВЫВОДА ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Таким образом, результаты обследования пространственных представлений показали следующее.

В экспериментальной группе всего один ребенок (8,3%) продемонстрировал высокий уровень развития пространственных представлений, в то время как 75% детей контрольной группы продемонстрировали высокий уровень успешности.

Трое детей экспериментальной группы (25%) показали средне-высокий уровень, 41,6% детей продемонстрировали средний уровень.

В контрольной группе ни один ребенок не показал низкий уровень успешности. В экспериментальной группе 25% детей продемонстрировали низкий уровень успешности, что говорит о том, что существует проблема, связанная с развитием пространственных представлений у детей с нарушениями речи.

Уровень сформированности умения ориентироваться в схеме

собственного тела у всех детей находится на порядок выше, чем уровни сформированности умения ориентироваться в пространстве, в предметном мире и на листе бумаги. Так как именно при выполнении этого задания большинство детей показали высокий уровень.

Но стоит отметить, что данное задание для некоторых детей стало довольно сложным.

Дети экспериментальной группы показали хорошую ориентировку в схеме собственного тела и лица, но в то же время наблюдались трудности при определении и обозначении их частей относительно друг друга, в различении локализации прикосновения в области лица; не дифференцируют право/лево как на уровне собственного тела и лица, так и при определении расположения предметов относительно себя и друг друга; не всегда правильно определяют и называют предметы, расположенные над/под и между; при ориентировке на листе бумаги испытывают трудности в дифференциации слево/справо.

На основе анализа методических подходов к развитию пространственных представлений у дошкольников с нарушением речевого развития нами были выделены задачи и основные направления коррекционно-педагогической работы.

Для успешной коррекционной работы необходим комплексный подход, который включает в себя тесное взаимодействие учителя-логопеда, воспитателя, физкультурного работника и, конечно же, родителей.

Для создания общей деятельности ребенка, учителя-логопеда и родителей мы предлагаем лэпбук, как одну из форм совместной работы над закреплением полученных знаний.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель настоящего исследования заключалась в определении сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития пространственных представлений. Сформированность пространственных представлений считается необходимым компонентом в активизации речевой деятельности детей, в развитии понимания логико-грамматических структур языка, что является важным моментом в подготовке к школьному обучению.

Дети, у которых наблюдается низкий уровень сформированности пространственных представлений, не пользуются в речи предлогами, которые обозначают пространственные взаимоотношения людей и предметов, так же наблюдаются трудности при овладении письмом и чтением.

Одним из самых распространенных вариантов нарушений речевого развития в детской популяции в настоящее время является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи – это речевые расстройства, при которых у детей наблюдаются нарушения формирования всех компонентов речевой системы, которые относятся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

С целью исследования уровня сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями, нами было проведено экспериментальное исследование на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода.

Объём выборки составил 24 человека, из которых 12 детей экспериментальной группы с речевыми нарушениями. И 12 детей контрольной группы с нормальным развитием речи.

В ходе исследования использовались следующие задания:

I блок. Исследование уровня сформированности умения ориентироваться в схеме собственного тела.

II блок. Исследование уровня сформированности умения ориентироваться в предметном мире по отношению к собственному телу.

III блок. Исследование уровня сформированности умения ориентироваться в предметном мире.

III блок. Исследование уровня сформированности умения ориентироваться на листе бумаги

Проанализировав результаты исследования можно сделать вывод, что дети с общим недоразвитием речи, обладая полноценными предпосылками для овладения пространственными представлениями, доступными их возрасту, отстают в развитии двигательной сферы, что проявляется в координации, в выполнении движений по словесной инструкции и ориентировке в пространственном направлении. Наблюдаются трудности при определении верха и низа, правого и левого. Отмечаются неточности при определении формы, величины.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что у большинства детей с общим недоразвитием речи средний уровень развития пространственных представлений.

Они ориентируются в схеме собственного тела и лица, но испытывают затруднения в определении и назывании их частей относительно друг друга, в дифференциации локализации прикосновения в области лица; не дифференцируют право/лево как на уровне собственного тела и лица, так и при определении расположения предметов относительно себя и друг друга; не всегда правильно определяют и называют предметы, расположенные над/под и между; при ориентировке на листе бумаги испытывают трудности в дифференциации слева/справа.

В то время, как 75% детей контрольной группы продемонстрировали высокий уровень успешности при выполнении предложенных заданий.

В соответствии с анализом результатов исследования нами была предложена коррекционная работа, которая опиралась на работы таких ученых как Е.Л. Малиованова, Н.П. Рудакова, И.А. Филатова.

Нами были выделены следующие направления:

- Формирование восприятия схемы собственного тела.
- Формирование пространственных представлений с опорой на правую руку.
- Формирование восприятия отношений между предметами и их группами.
- Формирование пространственной ориентировки в объектах, повернутых на 180 градусов.
- Формирование пространственной ориентировки на листе бумаги.

Мы рассмотрели комплексный подход, т.е. включение воспитателя, физического работника и родителей в работу учителя – логопеда. И предложили как одну из форм совместной деятельности создание лэпбука по развитию пространственных представлений.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф., Шемякин Ф.Н. Некоторые теоретические проблемы исследования пространственных восприятий и представлений // Вопросы психологии.-1968.-№4.-С. 18-28.
2. Ахутина Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. - М.: Изд-во МГУ, 1989. 213 с.
3. Балаева, В. И. Логопедическое изучение старших дошкольников, имеющих задержку речевого развития и подготовка их к школе по методике модельного обучения: автореф. дис...канд. пед. наук/ В. И. Балаева. — М.: МГПИ, 2008. —16 с.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Электронный ресурс] / Л.И.Божович. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/733169/>
5. Винокурова, Н.К. Развиваем способности детей: 1 класс: Рабочая тетрадь [Текст] / Н.К.Винокурова, Т.Б.Лифанова. – М.: “РОСМЭН-Пресс”, 2002. -56с.
6. Возрастные особенности психологии детей [Текст] /под ред. Дубровина – Москва:2000. – 182 с.
7. Волкова Ю.А. Интегративный подход к формированию и развития пространственных представлений у младших школьников. Автореф. дисс. к.п.н.. – М., 2004.
8. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский / — М.: Лабиринт, 1999. - 504 с.
9. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С.Выготский. – М.: « Педагогика», 1991 - 532. с.
10. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 89 с.
11. Гальперин П.Я. Четыре лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет», 2000. - 112 с.

12. Гурова, Л.Л. Психология мышления [Текст] / Л.Л.Гурова. - М.: ПЕР СЭ, 2005. - 135 с.
13. Гуткина, Н.И. Психологическая подготовка детей к школе в группе развития [Текст] / Н.И.Гуткина // Активные методы в работе школьного психолога. М., 1990. -258 с.
14. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В.В.Давыдов. - М.: Педагогика, 1986. - 239 с.
15. Диагностика умственного развития дошкольников [Текст] / Под ред. Л.А.Венгера, В.В.Холмовской. – М.: Академия, 2002.- 273с.
16. Дьяченко, О.М. Что на свете не бывает? [Текст] / О.М.Дьяченко, Н.Е.Веракса - М.: Знание, 2004. - 90. с.
17. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Уточнение и обогащение пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи//Логопед. – 2005. - № 1.
18. Завьялова,Т.П. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения младших школьников [Текст] /Т.П.Завьялова, И.В.Стародубцева.-М.:АРКТИ, -2008.-56с. (Начальная школа).
19. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: Книга для воспитателя детского сада [Текст] / Л. А. Венгер и др. – М.: Просвещение, 2006. – 124 с.
20. Кондратьева С.Ю. Профилактика дискалькулии. СПб.: СПбАППО, 2007. -128 с.
21. Кравцов, Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе [Текст] / Г.Г.Кравцов, Е.Е.Кравцова. – М.: Просвещение, 2001. – 178с.
22. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: СОЮЗ, 2001. - 224 с.
23. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение,

1968. -133 с.

24. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами. – СПб., 2004.

25. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. М.: Известия АПН РСФСР. -1956. - Вып. 86. - С. 47-62.

26. Малиованова Е.Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у дошкольников с общим недоразвитием речи. Автореф. дисс..... к.пед.н. – М., 2009. – 25 с.

27. Мастюкова Е.М. Дизартрия//Логопедия. – М., 1989 – 2002.

28. Мастюкова, Е.М. Развивающие игры для младших школьников [Текст] / Е.М..Мастюкова.– М.: Просвещение, 1991. -297с.

29. Мусейибова Т.А Ориентировка в пространстве // Дошкольное воспитание. — 1988.- №8. -С. 17-25.

30. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2000. - 210 с:

31. Мухина, В.С. Шестилетний ребенок в школе [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1998. – 111 с.

32. Немов, Р.С. Психология: В 3 кн.: Учеб., Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика [Текст] / Р.С. Немов. - М.: Просвещение: Владос,2005. - 508 с.

33. Осипова, А.А. Общая психокоррекция [Текст] / А.А.Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2005. –512 с

34. Павлова Т.А. Альбом по развитию пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. – М., 2004.

35. Папка дошкольника: Ориентировка в пространстве. – М., 2005.

36. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] / Ж.Пиаже. Перев. А.М.Пятигорского. - СПб., 2003. - 192 с.

37. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: Уч пос [Текст]28.



38. И.П.Подласый. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 399 с.
39. Психология личности и деятельности дошкольника [Текст] / Под ред. А.В.Запорожца и Д.В. Эльконица. - М., 2004. – 374 с.
40. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие [Текст] / Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. – Спб.: Речь, 2006. - 688с.
41. Психология личности и деятельности дошкольника [Текст] / Под ред. А.В.Запорожца и Д.В. Эльконица. - М., 2004. – 374 с.
42. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста [Текст] // Вопр. Психологии. - 1984. - № 4-5.
43. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Издательство «Питер», 2000. -712 с.
44. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. -М., 1973. – 424 с.
45. Рудакова Н.П. Формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи//Логопед. – 2007. - № 5.
46. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М., 2000.
47. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы//Дефектология. – 2000. – № 1.
48. Семаго Н.Я. Формирование пространственных представлений у детей. – М., 2007.
49. Семенова М.А. ЛЕВОЕ и ПРАВОЕ. – ММ., 2006.
50. Серебрякова Н.В., Парамонова Л.Г. Особенности организации семантических полей у детей с общим недоразвитием речи // Изучение и коррекция речевых^ расстройств. Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1986. - С. 68-73.
51. Сеченов И.М. Психология поведения: избранные психологические труды. – М., 2006.

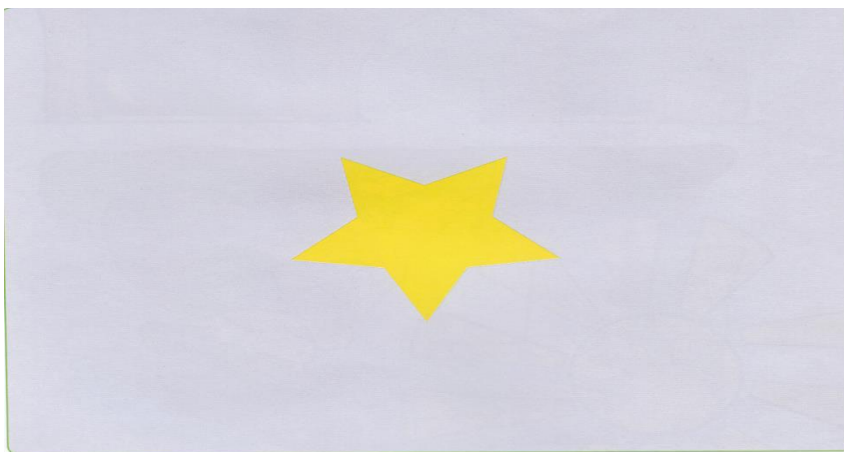
52. Самоукина, Н.В. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы) [Текст] / Н.В. Самоукина. - М., 1992. -215с.
53. Скаткин, М.Н. Школа и всестороннее развитие детей [Текст] / М.Н. Скаткин. - М.: Педагогика, 2000. - 196с.
54. Соботович Е.Ф., Черопольская А.Ф. Проявление стертых форм дизартрии и методы диагностики//Дефектология. – 2004. - № 4.
55. Титова О.В. Справа-слева. Формирование пространственных« представлений у детей с ДЦП. М.: ГНОМ и Д, 2004. - 56 с.
56. Филичева Т.Е., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: ДРОФА, 2009. - 189 с.
57. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Учебное пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. [Электронный ресурс]. URL: [http://pedlib.ru/Books/1/0146/1\\_0146-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0146/1_0146-1.shtml)
58. Хватцев, М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов / М.Е. Хватцев - М: АСТ, 2005. - 258 с.
59. Ченцов Н.Ю. Нарушения пространственных представлений при локальных поражениях мозга в детском возрасте: Диссканд. психол. наук. - М., 1983. 220 с.
60. Чиркина, Г.В. Особенности логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. - М, Арктика 2003. 241 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

#### Список детей, участвующих в экспериментальной группе

Имя Фамилия ребенка	Возраст	Заключение ПМПК
Кристина. О.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития.
Саша. Г.	6,5 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития
Кирилл. Ч.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития
Дима. А.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития
Оля. Т.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития
Карина. Т.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития
Саша. М.	6,5 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития
Дима. И.	6,5 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития
Настя. К.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития
Саша. И.	6,5 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития
Алена. И.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития
Никита. Т.	6 лет	Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3****Игровое упражнение «Помоги ученику»**

Цель: формировать умение выделять ведущую правую руку, выделять на ее основе левую руку и закреплять их обозначение в речи детей.

Задание: Логопед читает детям стихотворение

Стоял ученик

На развилке дорог.

Где право,

Где лево,

Понять он не мог.

Но вдруг ученик

В голове почесал

Той самой рукою,

Которой писал,

И мячик кидал,

И страницы листал,

И ложку держал,

И полы подметал.

«Победа!» - раздался

Ликующий крик.

Где право,

Где лево,

Узнал ученик. (В. Берестов)

После чтения стихотворения педагог задает вопросы:

-Ребята, чего не знал ученик?

-Покажите, какой рукой вы пишете, кидаете мяч, в какой руке вы держите ложку, какой рукой вы пол подметаете?

-Как называется эта рука?

-А теперь покажите другую руку, назовите ее.

-Скажите, а вы похожи на этого ученика или нет?

### **Игровое упражнение «Аист»**

Цель: формировать представления о правых и левых частях тела, учить дифференцировать их между собой и правильно обозначать в речи.

Задание: обыгрывается стихотворение про аиста, логопед выступает в роли аиста.

Дети: Аист, аист длинноногий,

Покажи домой дорогу.

Логопед отвечает, а дети производят требуемые движения:

Топай правой ногой,

Потом левой ногой,

Снова правой ногой,

Снова левой ногой.

Вот тогда придешь домой.

### **Игровое упражнение «Водичка водичка»**

Цель: закреплять знание схемы лица, обозначать в речи части лица.

Задание: логопед и ребенок сидят перед зеркалом и производят легкий поглаживающий массаж лица в соответствии со стихотворением:

Водичка, водичка, умой мне личико,

Чтобы глазки блестели,

Чтобы щечки краснели,

Чтоб смеялся роток

Да кусался зубок.

После этого педагог задает вопросы:

-Посмотрите на меня и скажите, что я сейчас умываю (лоб, щеки, нос).

-А теперь ты сам умой свое личико по порядку и называй, что ты умываешь.

### **Игровое упражнение «Игра с мячом»**

Цель: учить дифференцировать свою правую и левую части тела у товарища, стоящего напротив.

Дети стоят напротив друг друга и перекидывают мяч. Логопед предлагает детям в процессе игры ответить на вопросы « Кто дальше бросил мяч левой и правой ногой? Кто дальше бросил мяч левой рукой? Чей мяч упал близко, а чей далеко?».

В игровом упражнении закрепляются понятия далеко – близко, дальше – ближе.

### **Игра-упражнение «Щенок»**

Содержание: рассмотри изображение щенка и назови девять частей его тела. Расставь на картинке у каждой части тела щенка соответствующие цифры.



**ПРИЛОЖЕНИЕ 4****Игра-упражнение «В лесу»**

Цель: закрепить понятия «справа» и «слева» и их речевые обозначения.

Задание: логопед показывает ребенку «лес» с деревьями и птицами:

Сначала ребенку предлагается посадить птицу отдохнуть на дерево справа от себя, потом – дерево слева. Затем логопед сам садит птицу на дерево справа или слева от ребенка и просит ответить, где сидит птица (справа или слева).

**Игра-упражнение «Рыбки»**

Цель: учить определять пространственное направление движения объекта, закреплять понятия «направо», «налево», «слева направо», «справа налево».

Задание: логопед показывает рисунок аквариума: «Посмотри внимательно на картинку. Теперь положи рыбку в аквариум так, чтобы она плавала направо, а теперь – налево». После этого логопед размещает рыбок в аквариуме (часть рыбок плавают направо, а часть – налево) и задает ребенку вопрос: «Скажи, сколько рыбок плавает в аквариуме справа налево? А сколько слева направо?».

**Игра-упражнение «Медвежата и ежата»**

Цель: учить понимать схематичные изображения направлений движения и обозначать их в речи.

Задание: логопед читает стихотворение и показывает картинки с изображением ежат и медвежат:

Не знали медвежата,

Что колются ежата,

И давай с ежатами играть как с медвежатами (Э. Котляр).

Логопед говорит: «Укололись медвежата, испугались ежата и разбежались в разные стороны. А кто куда побежал, ты сам узнай.». Педагог выкладывает под картинками схемы направлений движения («направо»,



«налево») и просит ребенка ответить, в какую сторону убежал это медвежонок или этот ежонок.

### **Игра-упражнение «Куда пойдешь и что найдешь»**

Цель: Уточнить направления движения и закрепить речевые обозначения «направо», «налево».

Логопед просит одного ребенка разложить в разных местах группы игрушки (справа от себя поставить плюшевого мишку, слева – матрешку, перед собой – машину, позади – пароход). Затем говорит другому ребенку:

«Вперед пойдешь – машинку найдешь,

Направо пойдешь – мишку найдешь,

Налево пойдешь – матрешку найдешь,

Назад пойдешь – паровоз найдешь.

Куда ты хочешь пойти, что ты хочешь найти?».

Усложненный вариант: игрушки спрятать под ковер или накрывались бумагой.

### **Игра-упражнение «Физминутка»**

Цель: дифференцировать направления расположения предметов относительно себя, правильно обозначать их в речи.

Детям предлагалось движения физминутки вместе с проговариванием их в речи.

Это правая рука (направо), это - левая рука (налево).

Справа шумная дорога, слева – быстрая река.

Повернулись мы и вот, стало все наоборот.

### **Игра-упражнение «Найди, где расположены предметы»**

На каком рисунке ваза нарисована между чайником и кастрюлей? Расскажи, как расположены предметы на других рисунках.



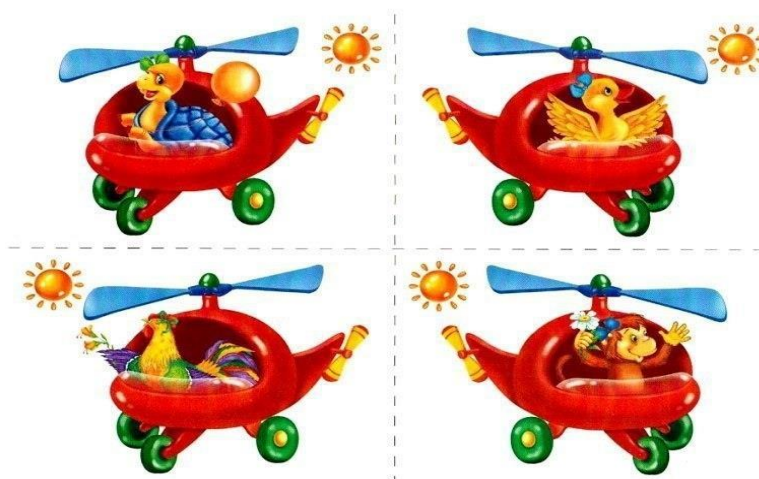
### *Игра-упражнение «Под новый год»*

Кто стоит за ёлкой? А перед ёлкой? Кто стоит слева от ёлки? А кто справа?



### *Игра-упражнение «Летим»*

Покажи кто летит направо? А кто налево?



### Игра «Куда пойдешь и что найдешь?»

Материал игры: любые игрушки.

Содержание игры. Воспитатель раскладывает игрушки в разных местах комнаты: справа от ребенка воспитатель ставит плющевого мишку, слева – матрешку, перед ребенком – машины, позади ребенка – паровоз и говорит:

«Вперед пойдешь – машину найдешь,

Вправо пойдешь – мишку найдешь,

Влево пойдешь – матрешку найдешь,

Назад пойдешь – паровоз найдешь.

Куда ты хочешь пойти, что ты хочешь найти? »

Игры может быть усложнена: игрушки прячутся под ковер или накрываются бумагой.

Воспитатель говорит:

«Вперед пойдешь – куклу найдешь,

Вправо пойдешь – зайца найдешь,

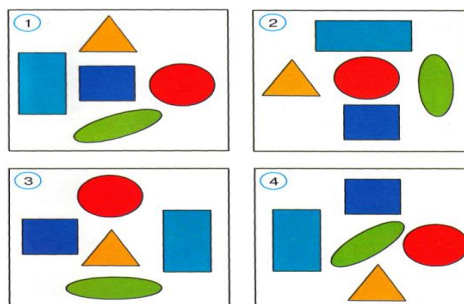
Влево пойдешь – мяч найдешь,

Назад пойдешь – юлу найдешь.

Куда ты хочешь пойти, что ты хочешь найти? ».

### Игра-упражнение «Найди и покажи»

Найди картинку, на которой треугольник нарисован справа от квадрата и под кругом; квадрат слева от круга и над овалом. Расскажи, как расположены фигуры на других картинках.



### Игра-упражнение «Во дворе»

Найди всех поросят на рисунке. Скажи, где они находятся. Используй в речи слова «справа», «слева», «около», «перед», «далеко», «близко», «за», «на», «под».



### Игра-упражнение «Попробуй, найди»

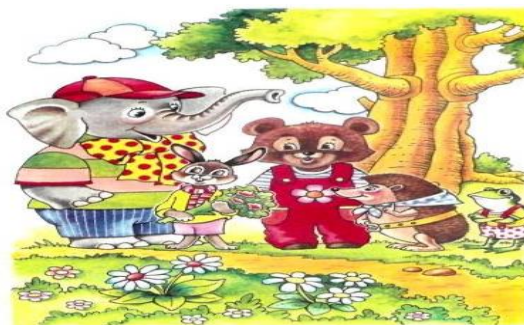
Найди и назови предмет: крайний слева вверху; крайний справа внизу; крайний слева внизу; между юлой и столом; справа от стола; слева от чашки. Расскажи, как расположены остальные предметы.



<http://www.liveinternet.ru/users/maknika/>

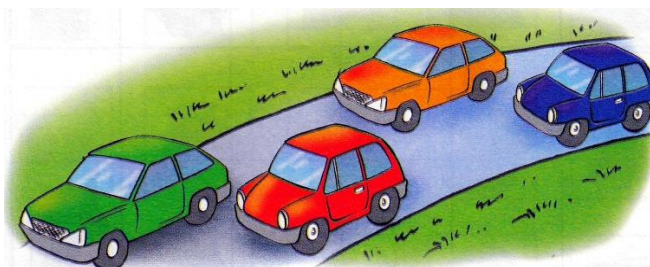
### Игра-упражнение «Веселая компания»

Кто стоит первый? Кто справа от слона? Кто между зайцем и ежом? Кто слева от ежа? Расскажи, где находятся остальные зверята.



### Игра-упражнение «Гонки»

Покажи машинку, которая едет впереди всех? Какая едет позади всех?  
Какая после зеленой? Какая перед синей?



### Игра-упражнение «Чашепитие»

Посмотри на картинку и назови, кто находится справа от мамы, кто слева от мамы, где сидит мальчик и т.д.



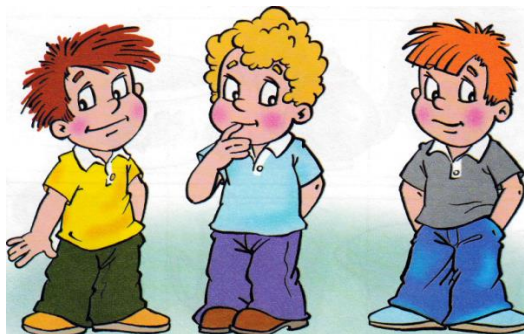
### Игра-упражнение «Магазин игрушек»

Посмотри на картинку и скажи, где находится шарик; что находится ниже машинки и т.д.



### Игра-упражнение «Саша, Коля и Миша»

Справа от Саши стоит Коля, а слева от Саши- Миша. Покажи этих мальчиков. Скажи, кто в какую рубашку одет.



### Игра-упражнение «Зайчик»

Кто на картинке впереди зайчика? Что сзади? Что слева от зайчика, а что справа? Что у зайчика в правой лапке, а что в левой? Кто вверху, а кто внизу?



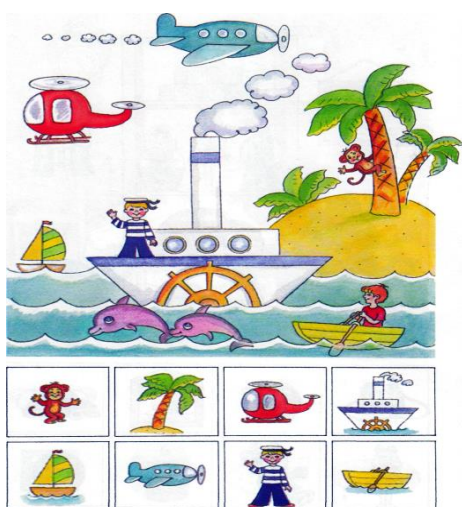
### Игра-упражнение «В комнате»

Перечисли предметы, которые изображены на картинке. Где они находятся? Используй слова: «слева», «справа», «вверху», «внизу», «ближе», «дальше».



### Игра-упражнение «Море»

Рассмотри картинку покажи и назови, кто находится на море, на пальме, справа, ниже корабля, выше корабля, выше вертолета и т.д.



**ПРИЛОЖЕНИЕ 5****Игра-упражнение «Помоги кукле Маше»**

Цель: учить воспроизводить пространственные отношения между предметами по образцу.

Задание: логопед сообщает ребенку, что кукла Оля ждет гостей и предлагает ему помочь накрыть на стол. Ребенок должен расставить посуду на столе в соответствии с образцом.

**Игра-упражнение «Что это?»**

Цель: учить понимать описание пространственного местоположения предмета.

Задание: логопед размещает вокруг одного ребенка 3-4 игрушки и загадывает одну из них, сообщая второму ребенку, сидящему рядом с первым, только ее местоположение:

- Игрушка лежит перед девочкой. Что это?
- Игрушка лежит сзади девочки. Что это?
- Игрушка лежит справа от девочки. Что это?
- Игрушка лежит слева от девочки. Что это?

**Игра-упражнение «Где находится?»**

Цель: учить словесно определять пространственные отношения между изображениями предметов на картинке.

Задание: логопед просит ребенка внимательно посмотреть на картинку (на картинке пять предметов: звездочка, домик, шарик, кораблик, елочка) и ответить на вопросы:

- Где нарисована звездочка (домик, шарик, кораблик, елочка)?
- Слева или справа от звездочки нарисован шарик?
- В каком углу нарисована елочка?

**Игра-упражнение «Загадочные палочки»**

Цель: учить детей конструировать фигуры по образцу и памяти.



Задание: логопед просит ребенка рассмотреть фигуру на рисунке, а затем выложить точно такую же из счетных палочек по памяти, а в случае затруднения – по образцу.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 6****Игра-упражнение «Помоги Незнайке»**

Цель: формировать навыки мысленного перемещения объектов и трансформация зрительных образов.

Задание: логопед объясняет ребенку, что Незнайка взялся собирать разрезные картинки: часть картинок он сложил правильно, часть - перевернул верх ногами, а часть совсем собрать не может. Ребенку надо найти правильно собранные картинки, правильно повернуть картинки, которые лежат вверх ногами, и помочь Незнайке собрать оставшиеся картинки (5-6 разрезных частей).

**Игра-упражнение «Близнецы»**

Цель: закреплять умение определять правые и левые части тела другого человека.

Задание: логопед показывает картинку, на которой нарисованы два одевающиеся мальчика, и говорит: «Это Саша и Юра. Они близнецы и очень похожи. Юра – в синей рубашке, а Саша – в белой. Мальчики собираются гулять, одеваются и обуваются. Найди на рисунке правый ботинок. Чей он, Юрия или Сашин? На какую руку он не успел надеть варежку Юра? А Саша?».

**Игра-упражнение «На скамейке»**

Цель: формировать умение определять пространственное расположение объектов по отношению к человеку, сидящему напротив.

Задание: логопед показывает ребенку картинку с изображением мамы и двух сыновей, сидящих на скамейке и читает стихотворение:

На скамейку мама села.

Справа – Сева, Слава – слева.

Ребенку задаются вопросы:

-Покажи, где у мамы правая рука, а где левая?

-Покажи мальчика, который сидит справа от мамы, слева от нее.

-Сева сидит справа от мамы, покажи, где Сева?

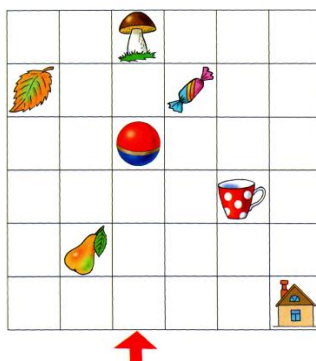
-Слава сидит слева от мамы, покажи, где Слава?

-Где сидит Сева? Где сидит Сева?

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

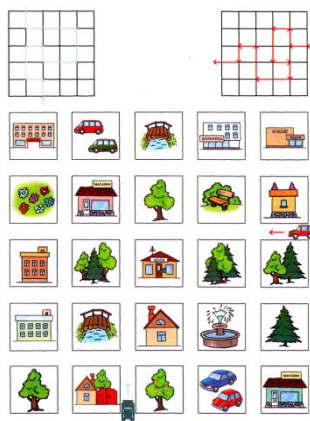
### Игра-упражнение «Что мы ищем?»

От стрелки - 1 клетка вверх, 3 направо; от стрелки - 2 клетки вверх, 1 налево; от стрелки - 3 клетки вверх, 2 направо; от стрелки - 4 клетки вверх; от стрелки - 5 клеток вверх, 2 налево; от стрелки - 5 клеток вверх, 1 направо; от стрелки - 6 клеток вверх.



### Игра-упражнение «Маршрут»

На схемах изображены маршруты, по которым должны ехать машины. Проложи эти маршруты на рисунке, употребляя слова «направо», «налево», «прямо», «вперед», «назад».



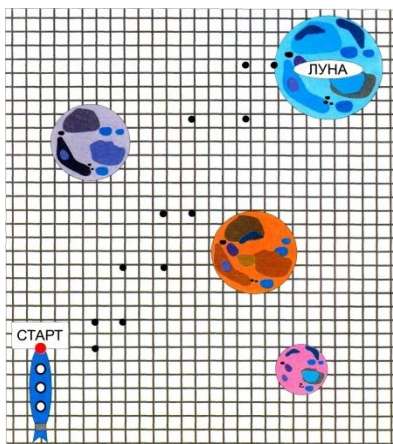
### Игра-упражнение «Где находится кошка?»

Рассмотри картинку и расскажи, кто находится в верхнем левом и нижнем левом углу страницы? Кто в центре? Где находится кошка?



### Игра-упражнение «Путь»

Запусти ракету на Луну, а для этого соедини точки от старта до Луны.



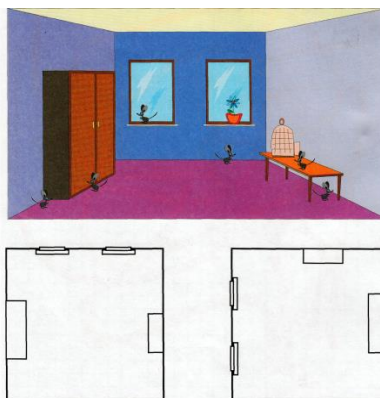
### Игра-упражнение «Ежик и грибок»

Покажи ежику путь к грибку.

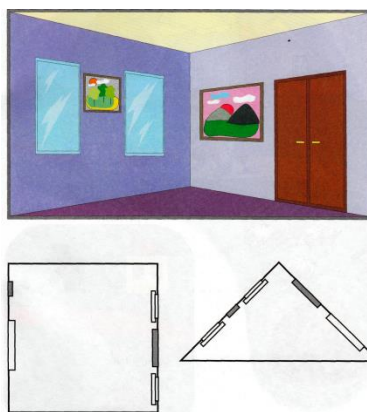


### Игра-упражнение «План»

Рассмотри комнату и два плана под рисунком комнаты. Какой из планов правильный? Сколько мышек убежало из клетки?



Где висит маленькая картина, а где - большая? Покажи их на плане.



### **Игра-упражнение «Дорисуй картинку»**

Дорисуй картину по инструкции: *Солнце справа над домиком. Посередине над домиком облака. Справа от домика забор перед забором зеленая трава. Слева от домика собака.*



### **Игра-упражнение «Замок»**

Ребенку необходимо скопировать изображение замка на тетрадный лист в крупную клетку. Инструкция: «Нарисуй для принцессы (для рыцаря) точно такой же замок на этом листе в клетку.»

### **Игра-упражнение «Холодно-горячо»**

Дети отгадывают местоположение спрятанных игрушек, располагает предметы в пространстве согласно инструкции. Педагог все время

корректирует направление движения словами «Холодно, левее», «Холодно, правее».

### **Игра-упражнение «Собери фигуру»**

Детям предлагается разделить на две команды и подойти к столам, на которых расположены подносы с набором деталей для конструирования конкретных предметов.

### **Игра-упражнение «Разрезные картинки»**

-Снежная королева взмахнула рукой и снеговики рассыпались на части. Логопед призывает детей помочь снеговикам и собрать их заново.

-Часы пробили двенадцать, и карета Золушки рассыпалась на мелкие кусочки. Надо собрать карету и помочь Золушке добраться домой.

-За поросятами гонится волк. Надо помочь трем пороссятам построить крепкий каменный дом, чтобы они смогли спрятаться от волка.

-У Аладдина порвался ковер-самолет. Надо сложить волшебный ковер, чтобы Аладдин смог спасти принцессу.

### **Игра-упражнение «Художник»**

Детям предлагается «нарисовать сказку», расположив картинки в определенном порядке:

-картинку с изображением домика – в центре, справа от нее – картинку с изображением ежика, а слева – лису;

-над домиком располагается облако, справа вверху – солнышко, а слева вверху – птичку;

-под домиком располагается гриб, справа внизу – куст, слева внизу – дерево и т.д.

### **Игра-упражнение «Собери елочные игрушки»**

Педагог раздает детям карточки к упражнению и объясняет задание. Для того, чтобы собрать елочные игрушки и наряжить елку, надо, начиная со стрелочки проводить линию на заданное количество клеток и в заданном направлении. Далее педагог диктует: 4 клетки вверх, 1 – вправо, 1 – вверх, 2

– вправо и т.д. Так дети «собирают» все елочные игрушки, затем перечисляют названия найденных игрушек по порядку.

### **Игра-упражнение «Красная шапочка»**

Нарисуй дорожку, по которой Красная шапочка шла от мамы к бабушке.

### **Игра-упражнение «Найди приз»**

В группе заранее педагог прячет игрушку - «приз». В начале игры детям предлагается представить себя сказочными персонажами, которые отправляются в долгое путешествие на поиск клада. Ведущий (сначала педагог, а затем один из детей) предлагает остальным отыскать приз, внимательно слушая подсказки: «Направо пойдешь – приз найдешь, налево пойдешь – сам пропадешь». Ребенок продолжает движение в выбранном направлении до следующей команды: «Стоп. Налево пойдешь –приз найдешь, направо пойдешь – сам пропадешь». При ошибке игрок выбывает из игры.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 8

<p>Игры, направленные на восприятие схемы собственного тела</p>	<p>Игры, направленные на формирование пространственной ориентировки на листе бумаги</p>	<p>Игры, направленные на восприятие отношений между предметами и их группами</p>
<p>Игры, направленные на формирование пространственны х представлений с опорой на правую руку</p>	<p>Картинный материал</p>	<p>Игры, направленные на формирование пространственной ориентировки в объектах, повернутых на 180 градусов</p>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 9

### Индивидуальное логопедическое занятие на тему «В сказочном лесу»

**Цель:** формирование пространственных представлений.

**Задачи:**

1. Закреплять знание схемы лица, обозначать в речи части лица.
2. формировать представления о правых и левых частях тела, учить дифференцировать их между собой и правильно обозначать в речи.
3. закрепить понятия «справа» и «слева» и их речевые обозначения.
4. учить понимать схематичные изображения направлений движения и обозначать их в речи.

**Оборудование:** картинки леса и различных животных,

### ХОД ЗАНЯТИЯ

#### I. Организационный момент

- Нас в гости позвал щенок из сказочного леса. И придумал для нас интересные задания, ты готов?

#### II. Основная часть

1. Рассмотрите изображение щенка и назовите девять частей его тела.



- Молодец! Ты отлично справился с заданием!

Смотри на пути ручеек, чтобы нам через него перепрыгнуть нужно сделать задание.

#### 2. Игровое упражнение «Водичка водичка»

- Сейчас мы будем делать легкий массаж лица в соответствии со стихотворением:

Водичка, водичка, умой мне личико,  
Чтобы глазки блестели,

Чтобы щечки краснели,

Чтоб смеялся роток

Да кусался зубок.

После этого педагог задает вопросы:

-Посмотрите на меня и скажите, что я сейчас умываю (лоб, щеки, нос).

-А теперь ты сам умой свое личико по порядку и называй, что ты умываешь.

- Молодец! Ты все правильно сделал и ручек нас пропускает. Побежали дальше.

### **3. Игра-упражнение «В лесу»**

- Смотри сколько птиц в этом сказочном лесу. Вот эту птичку-синичку нужно посадить на дерево справа от себя, а вот этого воробья на дерево слева от себя. А куда я посадила стрижа справа от тебя или слева? А сороку?

- Молодец! Пойдем дальше.

### **4. Игра-упражнение «Медвежата и ежата»**

- Не знали медвежата,

Что колются ежата,

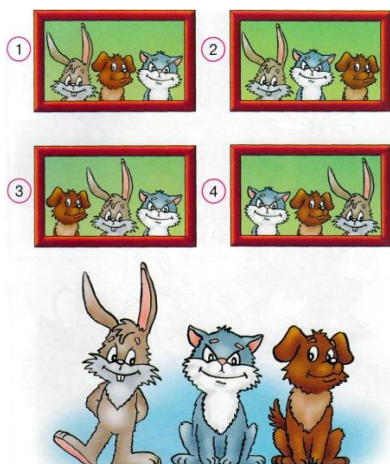
И давай с ежатами играть как с медвежатами (Э. Котляр).

- «Укололись медвежата, испугались ежата и разбежались в разные стороны. А кто куда побежал, ты сам узнай». (Педагог выкладывает под картинками схемы направлений движения («направо», «налево») и просит ребенка ответить, в какую сторону убежал это медвежонок или этот ежонок).

- Ты отлично справился с заданием пойдем дальше!

### **5. Игра-упражнение «Портрет»**

Найди портрет, на котором все зверята изображены в правильном порядке. Расскажи, как они изображены на других портретах.



### 6. Игра-упражнение «Куда пойдешь и что найдешь»

- Сейчас нам нужно разложить в разные места лесных жителей (справа от себя поставить медведя, слева – лису, перед собой – волка, позади – льва).  
Затем говорит другому ребенку:

«Вперед пойдешь – волка найдешь,

Направо пойдешь – медведя найдешь,

Налево пойдешь – лису найдешь,

Назад пойдешь – льва найдешь.

Куда ты хочешь пойти, что ты хочешь найти?»

### 7. Игра-упражнение «Зайчик»

Кто на картинке впереди зайчика? Что сзади? Что слева от зайчика, а что справа? Что у зайчика в правой лапке, а что в левой? Кто вверху, а кто внизу?



### III. Итог занятия

- Тебе понравилась экскурсия по волшебному лесу? Ты отлично справился со всеми заданиями и наш друг щенок приготовил для тебя подарок.

### **Индивидуальное логопедическое занятие на тему «Грустный Сашка»**

**Цель:** формирование пространственных представлений.

**Задачи:**

1. Учить воспроизводить пространственные отношения между предметами по образцу.
2. Учить понимать описание пространственного местоположения предмета.
3. Учить детей конструировать фигуры по образцу и памяти.
4. Закреплять умение определять правые и левые части тела другого человека.
5. Формировать умение определять пространственное расположение объектов по отношению к человеку, сидящему напротив.

**Оборудование:** картинки мальчиков, игрушки, счетные палочки.

#### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

##### **I. Организационный момент**

- К нам за помощью обратился мальчик Сашка. Он очень грустит, потому что ему учительница задала сделать задания, а он сам не справляется поможем ему?

##### **II. Основная часть**

###### **1. Игра-упражнение «Что это?»**

Вокруг ребенка размещают 3-4 игрушки и загадывает одну из них, - Игрушка лежит перед девочкой. Что это?

-Игрушка лежит сзади. Что это?

-Игрушка лежит справа. Что это?

-Игрушка лежит слева. Что это?

- Молодец! Сашка очень рад. Ты отлично справился с заданием.

## **2. Игра-упражнение «Загадочные палочки»**

- Рассмотрни фигуру на рисунке и выложи точно такую же из счетных палочек по памяти.

## **3. Игра-упражнение «Близнецы»**

- «Это Саша и Юра. Они близнецы и очень похожи. Юра – в синей рубашке, а Саша – в белой. Мальчики собираются гулять, одеваются и обуваются. Найди на рисунке правый ботинок. Чей он, Юрия или Сашин? На какую руку он не успел надеть варежку Юра? А Саша?».

## **Игра-упражнение «На скамейке»**

Ребенку показывают картинку с изображением мамы и двух сыновей, сидящих на скамейке и читает стихотворение:

На скамейку мама села.

Справа – Сева, Слава – слева.

Ребенку задаются вопросы:

-Покажи, где у мамы правая рука, а где левая?

-Покажи мальчика, который сидит справа от мамы, слева от нее.

-Сева сидит справа от мамы, покажи, где Сева?

-Слава сидит слева от мамы, покажи, где Слава?

-Где сидит Сева? Где сидит Сева?

## **III. Итог занятия**

- Ты очень помог Сашке. Посмотри, он теперь улыбается и не боится идти в школу и говорит тебе спасибо!

## Индивидуальное логопедическое занятие на тему «Помоги Буратино»

**Цель:** формирование пространственных представлений.

**Задачи:**

1. Формировать умение ориентироваться на листе бумаги.
2. Формировать умение ориентироваться в схемах
3. Формировать умение находить предметы на картине.

**Оборудование:** игрушка – Буратино, схемы, картинки.

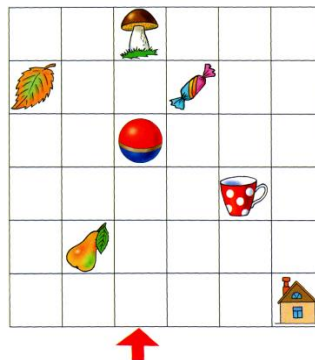
### I. Организационный момент

- Буратино идет в школу, но чтобы найти дорогу ему нужно выполнить задания, которые ему встретятся на пути. Поможем ему?

### II. Основная часть

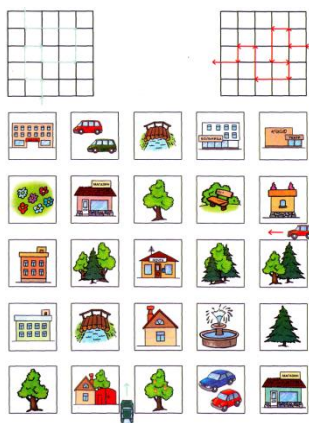
#### 1. Игра-упражнение «Найди картинку и назови ее»

От стрелки - 1 клетка вверх, 3 направо; от стрелки - 2 клетки вверх, 1 налево; от стрелки - 3 клетки вверх, 2 направо; от стрелки - 4 клетки вверх; от стрелки - 5 клеток вверх, 2 налево; от стрелки - 5 клеток вверх, 1 направо; от стрелки - 6 клеток вверх.



#### 2. Игра-упражнение «Маршрут»

На схемах изображены маршруты, по которым должны ехать машины. Проложи эти маршруты на рисунке, употребляя слова «направо», «налево», «прямо», «вперед», «назад».



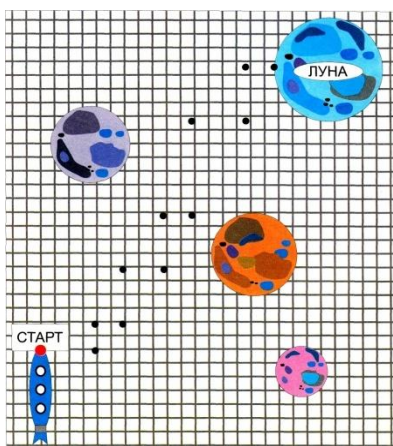
### 3. Игра-упражнение «Где находится кошка?»

Рассмотри картинку и расскажи, что находится в верхнем левом и нижнем левом углу страницы? Что в центре? Где находится кошка?



### 4. Игра-упражнение «Путь»

Запусти ракету на Луну, а для этого соедини точки от старта до Луны.



### 5. Игра-упражнение «Ежик и грибок»

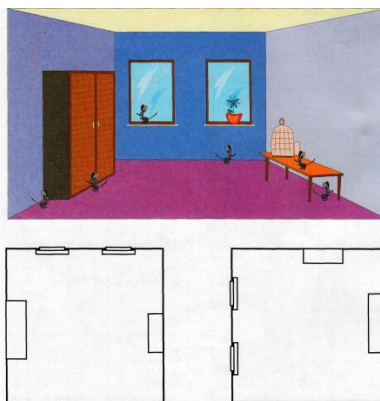
Покажи ежику путь к грибку.



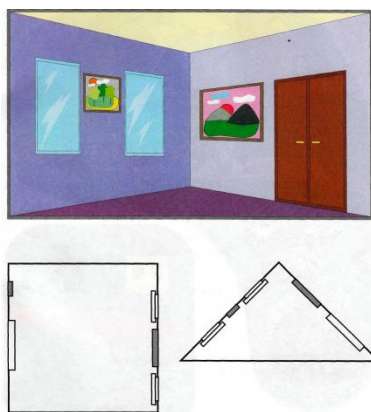


### 6. Игра-упражнение «План»

Рассмотри комнату и два плана под рисунком комнаты. Какой из планов правильный? Сколько мышек убежало из клетки?



Где висит маленькая картина, а где - большая? Покажи их на плане.



### 7. Игра-упражнение «Дорисуй картинку»

Дорисуй картину по инструкции: Солнце справа над домиком. Посередине над домиком облака. Справа от домика забор перед забором зеленая трава. Слева от домика собака.



### **III. Итог занятия**

- Ты большой молодец! Теперь Буратино нашел свою школу и теперь он ученик!