

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

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО
ФОРМИРОВАНИЮ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль «Логопедия»
заочной формы обучения, группы 02021357
Лазаревой Дарьи Васильевны

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

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1. Понятие оптико-пространственных функций.....	7
1.2. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе.....	12
1.3. Развитие оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	17
1.4. Методические аспекты формирования оптико- пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	23
ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ...	30
2.1. Исследование уровня сформированности оптико- пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	30
2.2. Методические рекомендации по формированию оптико- пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	44
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	47
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	52

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время проблема изучения состояния зрительно-пространственных функций у детей является одной из самых актуальных в связи с тем, что недостаточное развитие данных функций может в будущем явиться причиной неуспеваемости ребенка в школе.

Свободное оперирование пространственными образами является необходимым условием социального бытия человека, формой отражения окружающего мира, условием успешного познания и активного преобразования действительности. Чтобы ребенок успешно учился в школе, он должен свободно ориентироваться в пространстве, владеть основными пространственными понятиями. Если же эти представления сформированы у ребенка недостаточно, у него нередко возникают трудности при овладении чтением и письмом. Все функции, обеспечивающие зрительно-пространственное различение предметов, интенсивно формируются именно в 5-7 лет, поэтому необходимо обратить внимание на развитие пространственных представлений именно в дошкольном периоде.

Развитие оптико-пространственных функций у детей с недоразвитием речи подчиняется тем же закономерностям, что и при нормальном развитии, однако этот процесс осуществляется медленнее, в более поздние сроки и с отклонениями из-за особенностей психического развития данной категории детей.

Аналитический обзор литературы по проблеме изучения общего недоразвития речи показал, что сформированность пространственных представлений у дошкольников с ОНР изучалась в связи с исследованием грамматического строя речи (Е.А. Афанасьева, Л.В. Ковригина, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.Л. Малиованова, Е.В. Назарова, Л.Г. Парамонова, Н.П. Рудакова, Н.В. Серебрякова, М.Ф. Фомичева и др.), готовности детей с ОНР к обучению в школе (Т.В. Ахутина, А.В. Лагутина, Н.Е. Новгородская и др.), готовности к

обучению математике (Т.В. Ахутина, Л.Ф. Обухова, Л.Е. Томме) профилактики дискалькулии (А. Гермаковска, С.Ю. Кондратьева, Р.И. Лалаева, О.В. Степкова, Л.С. Цветкова, С.Б. Яковлев и др.). Исследователи отмечают, что однотипность речевой и неречевой симптоматики у детей с ОНР, вызванная несформированностью пространственных представлений, как и сами эти представления, имеет стойкий характер.

Теоретически и экспериментально установлено, что специфические особенности развития речевой сферы у детей с ОНР, обуславливают и специфику формирования когнитивной сферы, включающей пространственные представления (В.К. Воробьева, Г.С. Гуменная, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.С. Цветкова, и др.).

Изучение оптико-пространственных функций детей с общим недоразвитием речи выявляет у них определенное качественное снижение уровня развития психических процессов и расширенный диапазон индивидуальных различий по сравнению с возрастной нормой. Необходимость развития данных функций у детей с речевым недоразвитием не вызывает сомнений, особенно это нужно делать на начальных этапах коррекционной работы с детьми.

Важность изучения оптико-пространственных функций у детей с общим недоразвитием речи определяется наличием многочисленных трудностей при создании пространственных образов и оперировании ими у детей данной категории, а также недостаточная изученность данной проблемы в настоящее время определяют актуальность темы нашего исследования «Коррекционно-педагогическая работа по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи».

Проблема исследования – совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – разработка методических рекомендаций по

формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – процесс формирования оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – методические рекомендации по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: формирование оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет эффективным при соблюдении следующих условий:

– отбор содержания дошкольного образования для детей с ОНР в процессе комплексного решения задач коррекционно-развивающего обучения, интегрирующего знания о пространственных характеристиках;

– взаимодействие участников педагогического процесса в ходе реализации задач по формированию оптико-пространственных представлений.

В ходе работы были поставлены **задачи исследования:**

1. Изучить литературу по теме исследования, обосновать проблему.
2. Провести исследование уровня сформированности оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Разработать методические рекомендации по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методы исследования:

теоретические: анализ специальной литературы по проблеме исследования;

эмпирические: педагогический эксперимент: тестирование;

количественный и качественный анализ полученных результатов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные представления о пространстве и генезисе пространственных представлений у детей Б.Г. Ананьева, Л.А. Венгера, А.М. Леушиной, А.А. Люблинской, Ж. Пиаже, Е.Ф. Рыбалко, Н.Ю. Ченцова и др.; положения о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к их изучению Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.; положения логопедии о структуре речевого нарушения, его проявлениях и системном подходе при коррекции речевых нарушений Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, Е.Ф. Соботович, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

База исследования: ГБОУ «Корочанская школа-интернат»

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Понятие оптико-пространственных функций

Проблема ориентировки в пространстве и формирования пространственных представлений и понятий является одной из актуальных в области психологии, педагогики и методики, поскольку ориентировка в пространстве лежит в основе познавательной деятельности человека.

Оптико-пространственные функции являются одними из наиболее сложных по строению психических процессов.

Итак, рассмотрим понятия «зрительное восприятие» и восприятие пространства», из которых складывается понятие «оптико-пространственные функции».

Р.Л. Грегори говорит, что зрительное восприятие – совокупность процессов зрительного образа мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы (15).

Исследования Б.Г. Ананьева и его сотрудников подтвердили, что «восприятие пространства есть сложная интермодальная ассоциация», которая образуется «из взаимодействия различных анализаторов внешней и внутренней среды человеческого организма» и возникает в результате не созерцательного, а «действенного отношения к миру» (1).

С.Л. Рубинштейн указывает, что «в восприятии пространственных свойств вещей известную роль играют различные ощущения, в частности осязательные, кинестетические; а так как человек – существо по преимуществу оптическое – ориентируется в пространстве главным образом на основе зрительных данных; восприятие пространства является у него по преимуществу функцией зрения» (34, с. 253).

Б.Г. Ананьев отмечает, что восприятие пространства – положения предмета в пространстве, его величины, контура, рельефа, так же как его покоя и движения, – совершается обычно движущимся глазом, и мышечное чувство – в сочетании с собственно зрительными ощущениями – играет в деятельности самого глаза существенную роль. Благодаря этому глаз может наподобие руки «ощупывать» предмет и функционировать в качестве измерительного прибора. «Измерителями» служат ощущения, возникающие на основе движения. Они помогают внести расчлененность и оформленность, которой восприятие неподвижного глаза не могло бы достичь (1).

Под оптико-пространственной ориентировкой понимается такой анализ пространственных отношений внешней среды, который служит основой планирования и регулирования пространственного поведения. Зрительно-пространственная ориентировка, основанная на взаимодействии различных анализаторов (зрительного, двигательного, осязательного, кинестетического и др.), является для человека одним из основных видов ориентировочной деятельности и включается составной частью в решение практически любых задач. Сложнейший механизм оптико-пространственной ориентировки человека заключается в совместной работе двух сигнальных систем (31).

Рассмотрим зрительно-пространственные функции такие, как: зрительный гнозис, зрительный мнезис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления.

Рассмотрим более подробно каждую из указанных зрительно-пространственных функций:

В.Г. Степанов определяет зрительный гнозис как зрительное узнавание, которое является сложным психическим процессом. Зрительное узнавание осуществляется на основе диалектического взаимодействия восприятия, памяти, мышления, воображения и других психических процессов (40).

Р.С. Немов зрительный мнезис связывает с сохранением и воспроизведением зрительных образов. На нём основан, в частности, процесс

запоминания и воспроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит (30).

Л.Г. Парамонова дает следующее определения понятиям «зрительный анализ и синтез». Под анализом понимается умение мысленно расчленить предмет (в том числе и буквенный знак) на составляющие его отдельные части или элементы, что позволяет более детально, более внимательно рассмотреть этот предмет, заметив все даже самые мелкие отличительные его признаки. Именно это и важно при различении сходных букв. Под синтезом же понимается умение объединить отдельные части предмета в единое целое, составить целостный образ предмета (буквы). Процессы анализа и синтеза обычно выступают в единстве, дополняя друг друга. Они играют очень важную роль и в формировании у ребёнка пространственных представлений (32).

Термин «пространственные представления» имеет по своему содержанию синтетический характер. Сюда включаются представления о форме, положении, величине, расстоянии, направлении и других пространственных соотношениях и связях. На основе анализа пространственных признаков у детей формируются простейшие пространственные представления об отдельных предметных и геометрических формах, о величине как протяжённости по длине, ширине и высоте, о направлениях с ориентировкой в них по сторонам своего тела (О.И. Галкина) (11).

В структуре пространственного ориентирования А. Валлон, Т.А. Павлова и др. выделяют следующие параметры:

- величина предметов и их изображений (схем);
- форма;
- объемность (трехмерность);
- протяженность;
- расположение предметов относительно воспринимающего объекта

и относительно друг друга (31).

Как и любая психическая функция, зрительно-пространственные функции, развиваясь, проходят ряд этапов. Н. Г. Манелис отмечает, что для определения уровня сформированности данных функций используется ряд свойств:

1. Структурно-топологические свойства. Способность передачи и составления целостного, замкнутого образа, без вынесения частей за пределы всей фигуры.

2. Координатные свойства. Способность пространственно организовывать, координировать объект в системе декартовых координат, т.е. необходим учет положения частей объекта в заданном пространстве.

3. Метрические свойства. Способность соотносить размеры частей объекта и расстояние между ними.

4. Проективные свойства. Способность восприятия и передачи перспективы, т.е. трехмерности изображения. За возможность реализации данных пространственных свойств отвечают разные зоны головного мозга (26).

В структуре пространственных представлений А.В. Семенович выделила 4 основных уровня, каждый из которых, в свою очередь состоит из нескольких подуровней. В основе выделения уровней в структуре пространственных представлений лежит последовательность овладения ребенком.

Первый уровень: Пространственные представления о собственном теле. Подуровнями являются:

- ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (темное мышечное чувство, по Сеченову), - напряжение – расслабление;
- ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела (например, голод, сытость);
- ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством (сырости – сухости, тактильные ощущения), а также взаимодействие со взрослыми.

Второй уровень. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу). Подуровнями являются:

– представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. В свою очередь, эти представления подразделяются на следующие: топологические представления, координатные, метрические представления.

– представления о пространстве взаимоотношений между двумя и более предметами, находящиеся в окружающем пространстве. При этом формирование представлений данного уровня происходит последовательно. Сначала формируется представление вертикали, затем горизонтали, затем – о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Итогами развития ребенка на этом уровне становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом.

Третий уровень. Уровень вербализации пространственных представлений. У ребенка, вначале в импрессивном плане, а позже в экспрессивном появляется возможность вербализации представлений второго уровня. Существует определенная последовательность проявлений в речи обозначений топологического плана. Проявления пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе. Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед) появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко.

Четвертый уровень. Лингвистические представления (пространство языка). Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Понимание пространственно-временных и причинно-следственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития (37).

Таким образом, оптико-пространственные функции являются одними из наиболее сложных по строению психических процессов. Зрительно-пространственные функции включают в себя зрительный гнозис, зрительный, мнезис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления. Зрительно-пространственные функции, развиваясь, проходят ряд этапов.

1.2. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе

Оптико-пространственные функции развиваются и формируются в онтогенезе длительное время, являясь наиболее уязвимыми. За работу этих функции отвечают третичные зоны второго функционального блока. По данным исследователей (Н.Г. Манелис (26), Н.Ю. Ченцов (45)), описываемая зона полностью созревает к 11-14 годам, так как переработка полимодальной информации осуществляется позже, чем обработка одномодальной.

Развитие оптико-пространственных функций у детей базируется на фундаментальных исследованиях Т.В. Ахутиной (2), Л.Г. Выготского (10), А.Р. Лурия (22), Л.С. Цветковой (44) и др., рассматривающих высшие психические функции как сложные системы, имеющие многоуровневые иерархические строения. Так как тесно связаны друг с другом речевые и зрительные компоненты, каждый из которых имеет особое значение для формирования определенных операций оптико-пространственных представлений (Л.С. Цветкова) (44).

Изучавшие пространственное восприятие и ориентировку в пространстве исследователи (Б.Г. Ананьев (1), М.В. Воечик-Блаkitная (7), М.А. Еливанова (16) и др.) установили, что несформированность восприятия пространства к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками.

И.М. Сеченов неоднократно подчеркивал, что главная роль в восприятии пространства, в правильной оценке предметов, окружающих нас, принадлежит

зрению и осязанию. Взаимодействие зрения и осязания создает необходимые условия для развития пространственной ориентации (38).

В развитии пространственной ориентации, как утверждает Н.И. Голубева, большая роль принадлежит зрению. В течение первого года жизни ребенка зрительное восприятие проходит большой и сложный путь своего формирования и развития. От безусловно-рефлекторной реакции на сильный свет оно развивается к более полному зрительному восприятию предмета. Автор отмечает, что формирование и развитие зрительно-пространственного различения идет по принципу установления условно-рефлекторных связей под воздействием окружающей среды, при постоянном участии взрослого, создающего условия для этого развития (13).

Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко определяют следующие этапы формирования восприятия пространства в раннем детстве:

1. Формирование механизма фиксации взора – в большинстве случаев у детей 3-х месячного возраста.

2. Перемещение взора за движущимися предметами. Эта фаза по времени совпадает у разных детей с возрастом от 3-х-5-ти месяцев. Таким образом, первоначально для ребенка пространство существует как видимая масса и вычлняющиеся из нее предметы.

3. Развитие активного осязания и развитие предметной деятельности (с середины первого года жизни). С этого момента элементы пространственного видения находятся в прямой зависимости от накопления двигательного опыта и процесса активного осязания. Среди движущихся объектов, находящихся в поле зрения ребенка, особое значение имеют движения самих рук ребенка и тех предметов, с которыми он манипулирует.

4. Освоение пространства через ползание и ходьбу (вторая половина первого года жизни).

5. Появление отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка (1).

В.С. Мухина отмечает, что первоначальные представления о направлениях пространства связаны с восприятием ребенком собственного тела, которое является для него центром, «точкой отсчета», по отношению к которой ребенок только и может определять направления. Получение представлений о собственном теле начинаются через тактильные ощущения, с ощущения напряжения и расслабления мышц, ощущения взаимодействия тела с внешним пространством. На протяжении всего дошкольного возраста происходит развитие навыков ориентировки в пространстве. Ребенок познает пространство по мере того, как сам им овладевает. Восприятие пространства возникает уже тогда, когда ребенок в возрасте 4-5 недель начинает фиксировать глазами предмет на расстоянии 1-1,5 м. Ребенок сначала фиксирует предметы на расстоянии 1-2 см, а позднее 10-15 см. На начальном этапе перемещение взора представляет собой толчкообразные движения, затем наступает вторая фаза скользящих непрерывных движений за движущимся в пространстве предметом, что наблюдается у разных детей в возрасте от 3 до 5 месяцев (29).

Д.Б. Эльконин отмечает, что ребенок в 3 месяца начинает следить за предметом, который находится на расстоянии 4-5 м. По мере развития механизма фиксации взора формируются дифференцированные движения головы, корпуса тела, изменяется само положение ребенка в пространстве. И уже в 9 месяцев ребенок может следить за предметом, движущимся по кругу. Такой процесс ведения движущегося предмета на разном расстоянии свидетельствует о том, что уже на первом году жизни ребенок начинает осваивать глубину пространства. В период с 6 до 10 месяцев следит за предметами, которые двигаются по кругу, в этот период времени ребенок овладевает глубиной окружающего пространства (47).

В исследовании Е.Ф. Рыбалко отмечается, что к трем годам у ребенка складывается системный механизм пространственной ориентировки, включающий определенные взаимосвязи. У детей 3-4 лет зрительные ответы стабильно регистрируются также во всех областях коры. При этом

конфигурации основного комплекса ответа в задних отделах идентичны – заднеассоциативные структуры дублируют сенсорные операции проекционной коры. У детей 6-7 лет в отличие от детей 3-4 лет вызванные потенциалы проекционной и заднеассоциативной областей уже различаются и зависят от характеристик стимула. Проекционная кора включается преимущественно в первичный анализ физических характеристик, таких, как яркость, цвет, наличие контраста, контур, тогда как заднеассоциативная – в анализ сложных признаков, которые формируются под влиянием зрительного опыта. В отдельные операции зрительного восприятия у детей 7 лет и в особенности 9-10 лет специализированно вовлекаются лобные доли, принимающие участие в оценке значимости стимула и его классификации (1).

Изучению особенностей развития зрительного восприятия пространства у детей дошкольного возраста посвящены работы Н.Г. Манелис (26), З.А. Меликян (27). Они отмечают, что в процессе накопления сенсомоторного опыта возрастает способность различения объектов пространстве, увеличивать дифференцированное расстояние. Так ребенок трех месяцев научится следить за предметами на расстоянии 4-7 метров, а в 9 месяцев уже следить за предметом движущимся по кругу. Такой процесс ведения движущегося предмета на разном расстоянии свидетельствует о том, что уже на первом году жизни ребенок начинает осваивать глубину пространства. Таким образом, движение объекта становится источником сенсорного развития и перестройки сенсорных функций, прежде чем возникает движений самого ребенка к предмету.

Основываясь на данных Н.Г. Манелис, возможно определить возрастные нормы формирования зрительно-пространственных функции в онтогенезе у правшей (на материале копирования фигуры Рея-Тейлора и изображения стола):

Структурно-топологические свойства:

– До 5 лет данные ошибки встречаются у 75% детей;

- 5-6 лет - 20% детей совершают подобные ошибки;
- 6 лет - в основном сформированы представления о неразрывности объекта, а также пространственные представления «внутри-снаружи».

Координатные свойства:

- До 5 лет поворот фигуры на 90 встречается у 50% детей;
- 5 лет - данную ошибку (поворот на 90) совершают почти 100% детей;
- 6-7 лет - ребенок готов воспринимать объект в заданной системе координат, что обусловлено переходом на собственно аналитический способ опознания.

Метрические свойства:

- 5-6-лет ошибки встречаются у 60-70% детей;
- 7-8 лет - степень выраженности метрических ошибок становится незначительной.

Проективные свойства:

- 5 лет - недоступность передачи трехмерности, хотя 50% детей пытаются передать объем;
- 6 лет - способны передать - 20%; попытка передать объем - у 60%; неспособность передачи трехмерности - 20%;
- 7 лет - способны передать объем - 25%; попытка изображения - у 58%; не справляются с заданием - 17% детей (26).

Изучению особенностей развития зрительного восприятия пространства у детей дошкольного и младшего школьного возраста посвящены работы А.А. Люблинской, автор делает вывод о том, что в процессе накопления сенсомоторного опыта возрастает способность различения объектов пространстве, увеличивать дифференцированное расстояние. Так ребенок трех месяцев научится следить за предметами на расстоянии 4-7 метров, а в 9 месяцев уже следить за предметом, движущимся по кругу. Такой процесс ведения движущегося предмета на разном расстоянии свидетельствует о том, что уже на первом году жизни ребенок начинает осваивать глубину

пространства. Таким образом, движение объекта становится источником сенсорного развития и перестройки сенсорных функций, прежде чем возникает движений самого ребенка к предмету (23).

Таким образом, оптико-пространственные функции развиваются и формируются в процессе развития ребенка длительное время. Научные исследования показывают, что пространственные различия возникают очень рано, однако являются более сложным процессом, чем различие качеств предметов. При нормальном развитии уже к 6-7 годам у детей оказываются достаточной сформированными оптико-пространственные функции: зрительный гнозис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления и др.

1.3. Развитие оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Существуют многочисленные научные работы, посвященные изучению общего недоразвития речи у детей, не сводимого к влияниям дефектов слуха, интеллекта и других внешних факторов, т.е. имеющего самостоятельное происхождение (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова Т.Б. Филичева и др.). Дети с недоразвитием речи представляют собой неоднородную группу (17; 19).

Р.Е. Левина отмечала, что ОНР у детей может проявляться в разной степени, она описала три уровня речевого развития. Т.Б. Филичева описала IV уровень речевого развития. I уровень речевого развития квалифицируется автором как отсутствие общеупотребительной речи и характеризуется отсутствием фразовой речи (безречевые дети). Переход ко II уровню речевого развития, характеризуемому как «начатки общеупотребительной речи», знаменуется тем, что общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и начатками

общеупотребительной речи. Под влиянием специального коррекционного обучения дети переходят на новый III уровень речевого развития, который характеризуется наличием развернутой фразовой речи, что позволяет расширить речевое общение детей с окружающими, однако с проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития (19). Т.Б. Филичева так охарактеризовала IV уровень речевого развития: развернутая фразовая речь с нерезко выраженным лексико-грамматическим и фонетико-фонематическим недоразвитием (42).

У детей с общим недоразвитием речи когнитивные предпосылки речи оказываются нарушены. Исследователи указывают на связь речевых нарушений с незрелостью когнитивных операций, нарушением развития познавательных процессов (Т.Д. Барменкова (3), Л.С. Волкова (46), А.П. Воронова (9), Р.И. Лалаева (18), Р.Е. Левина (19), Е.М. Мастюкова (17), Т.Б. Филичева (42), Г.В. Чиркина (42), С.Н. Шаховская (46) и др.). Отмечаются когнитивная, отсутствие её смысловой целостности и структурированности; недостатки передачи логических звеньев сюжета; смысловое несоответствие и незавершённость сюжета.

Большинство исследователей, имея в виду детей с общим недоразвитием речи, склоняются к тому, что в целом, их интеллект сохранен, хотя имеются недостатки отдельных когнитивных операций (Т.Н. Волковская (8), Н.С. Жукова (17), Р.И. Лалаева (18), Р.Е. Левина (19), И.Ю. Левченко (20), Е.М. Мастюкова (17), М.Е. Хватцев (43) и др.).

Рассмотрим развитие оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Современные исследования свидетельствуют о том, что в психолого-педагогической литературе изучению зрительного восприятия придаётся большое значение. Исключительно важная роль зрительного восприятия для человека определяется тем, что большая часть информации до 90 % поступает именно через эту модальность. Однако при исследовании механизмов

трудностей обучения анализу развития зрительных и особенно зрительно-пространственных функций не всегда уделяется достаточное внимание (5).

Исследования Безруких М.М. показали, что около 30 % детей 7 лет имеют нарушения или дефицит зрительно-пространственного восприятия, которые затрудняют процесс освоения ребенком букв, цифр, тем самым осложняет начальный этап обучения письму (4).

По данным А.П. Вороновой при обследовании оптико-пространственного гнозиса у детей с ОНР трудность выявилась в дифференциации правой и левой стороны, смешении понимания предлогов, обозначающих пространственные отношения (9).

А.П. Воронова при исследовании дошкольников с общим недоразвитием речи отмечает, что дети данной категории в большинстве случаев имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса: они с трудом дифференцируют нормальное и зеркальное написание букв, не узнают буквы, наложенные друг на друга, у них наблюдаются трудности в назывании и сравнении букв, сходных графически, и даже в назывании букв печатного шифра, данных в беспорядке (9).

Исследованиями памяти детей с речевыми нарушениями занимались Г.С. Гуменная, Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова и др. Выяснилось, что объем зрительной памяти таких детей практически не отличается от нормы. Исключение касается возможности продуктивного запоминания серии геометрических фигур детьми с дизартрией. Низкие результаты в данных пробах связаны с выраженными нарушениями восприятия формы, слабостью пространственных представлений (21).

Исследования Л.И. Беляковой, Ю.Ф. Гаркуши, О.Н. Усановой показывают, что простое зрительное сравнение реальных объектов и их изображений не отличается от нормы. Затруднения наблюдаются при усложнении заданий (узнавание предметов в условиях наложения). В реализации задачи по перцептивному действию (приравнивание к талону) дети

данной категории чаще пользуются элементарными формами ориентировки, т.е. примериванием к эталону, в отличие, от детей с нормальной речью, которые преимущественно используют зрительное соотнесение. Причем у мальчиков часто оказываются более низкие результаты, чем у девочек (21).

Л.С. Цветкова делает вывод о том, что при общем недоразвитии речи более элементарные, рано формирующиеся в онтогенезе уровни зрительного восприятия, например, опознание конкретных предметов, не страдают. Особенно нарушенными оказываются более высокие уровни зрительного восприятия. Это проявляется в трудностях классификации по форме, цвету, величине. При восприятии отмечаются нарушения в выделении существенных признаков и соскальзывание на случайные, незначимые (44).

У детей с ОНР развитие зрительного восприятия несколько отстает от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.П. Глухов, В.К. Воробьева, С.Н. Шаховская указывают на существенные трудности, которые испытывают дошкольники с ОНР при восприятии наглядного материала (21)

Важным для изучения развития пространственных представлений дошкольников с ОНР является понимание развития у них сенсорных процессов. Экспериментально установлено, что сенсорное развитие ребенка с ОНР значительно отстает по срокам формирования и происходит чрезвычайно неравномерно (С.И. Маевская (24), Е.Ф. Соботович (39) и др.).

Т.Н. Волковская (8), О.П. Гантимурова (12), И.Ф. Павалаки (12), Г.Х. Юсупова (8) при исследовании гностических функций показали, что у детей с речевой патологией они качественно отличаются. Установлено, что у них нарушены оптико-гностические функции, снижены способности к переработке оптической информации в сравнении с нормой. Это проявляется в нарушениях зрительного восприятия, характеризующегося конкретностью и ситуативностью, бедностью и недифференцированностью зрительных образов, инертностью и непрочностью зрительных следов, несформированностью

целостного образа предмета и ситуации, а также отсутствием прочной и адекватной связи слова со зрительным представлением предмета.

Р.И. Лалаева, Н.Я. Семаго и др. отметили, что специфика пространственного восприятия, обусловлена нарушениями возможности объединения поступающих раздражителей в симультанные группы и анализа, входящих в их состав компонентов, вызванных поражением или недоразвитием теменно-затылочных отделов мозга (18; 35).

Научно и экспериментально доказано, что у детей с ОНР наблюдается определенное своеобразие мыслительной деятельности, проявляющиеся в трудностях овладения анализом, синтезом, в том числе и пространственным, сравнением, классификацией, снижением уровня обобщений, недостаточным умением в построении умозаключений по аналогии (Т.А. Ахутина (2), Т.Н. Волковская (8) и др.).

В исследовании Г.Н. Градовой установлены нарушения топологических представлений, что позволяет говорить о нарушениях пространственных представлений о целостном образе объекта, о неумении соединить части предмета в единое пространственное целое. Помимо этого для детей с ОНР характерны нарушения представлений о прямой, координатные представления о горизонтали. Нарушены представления о пространственных отношениях между предметами как по горизонтальной (что свойственно и незначительной части детей с нормальным онтогенезом речи), так и в отношениях по вертикальной и саггитальной оси, что характерно более ранним этапам онтогенеза. Осмысление «простых» пространственных отношений между предметами оказывается доступным, что может быть связано как с частотностью практической ориентации в этих отношениях, так и с «пространственной» доступностью понимания этих отношений. Отмечены нарушения зрительного гнозиса в процессе восприятия сюжетного изображения, что вероятно связано с ограниченностью симультанного зрительно-пространственного охвата частей картины в единое сюжетное целое.

Характерна фрагментарная стратегия анализа изображения, трудности установления топологических, метрических, проекционных отношений в двухмерном пространстве. Выявлены трудности понимания инструкции с пространственным значением. Отмечается полное непонимание сложных беспредложных грамматических конструкций с пространственным значением, что объясняется нарушениями симультанных квазипространственных синтезов. Доказано, что уровень сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР отстает от уровня сформированности пространственных представлений детей с нормальным онтогенезом речи. Большая часть старших дошкольников с ОНР показала результаты группы риска по уровню сформированности пространственных представлений. Лишь незначительная часть продемонстрировала показатели группы с «достаточным уровнем» сформированности пространственных представлений (14).

Е.Л. Малиованова отмечает, что первичное речевое недоразвитие у дошкольников с ОНР препятствует своевременному формированию пространственных ориентировок и представлений, что в свою очередь негативно отражается на усвоении детьми грамматических конструкций. Специфика формирования пространственных ориентировок и представлений у дошкольников с ОНР заключается в несформированности метрических, координатных и структурно-топологических представлений, трудностях восприятия целостности образа в схеме его пространственного строения, несформированности стратегии копирования и функции соотнесения полученного результата с предъявленным эталоном, что проявляется: в неправильном расположении, диспропорции деталей рисунка, в их искажениях или отсутствии; в значительном превышении размеров рисунка по сравнению с образцом, в изображении деталей отдельно друг от друга, в наличии лишних деталей, в невозможности копирования образца (25).

Таким образом, уровень зрительно-пространственных функций дошкольников с ОНР значительно отстает от уровня сформированности данных

функций у детей с нормальным речевым развитием. Для детей с ОНР характерно своеобразие всех оптико-пространственных функций, отмечено нарушение зрительного восприятия, зрительной памяти, пространственных представлений, анализа и синтеза. Авторы отмечают, что первичное речевое недоразвитие у дошкольников с ОНР препятствует своевременному формированию оптико-пространственных функций.

1.4. Методические аспекты формирования оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Одной из основных задач обучения и воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи в дошкольных учреждениях должно явиться создание не только оптимальных условий для активного речевого развития детей, но и условий для формирования оптико-пространственных функций, способствующих более успешной подготовке детей к обучению в школе.

Г.Н. Градова выделяет условия совершенствования процесса формирования пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи:

- специально организованная коррекционно-развивающая работа с детьми по формированию пространственных представлений;
- выделение линий интегративно-педагогического взаимодействия на основе межпредметных связей по исследуемой проблеме;
- определение и обновление содержания обучающего материала;
- разработка и внедрение в практику дошкольного коррекционно-развивающего образования эффективных технологий коррекционной работы, разнообразных форм организации обучающего процесса;
- совершенствование мастерства педагогов с целью координации их работы в ходе формирования пространственных представлений детей;

- создание обогащенной предметно-развивающей среды, способствующей активизации познавательно-речевого развития дошкольников;
- определение содержания формируемых пространственных представлений в процессе семейного воспитания (14).

Для организации обучения в рамках коррекционного модуля автором рекомендуются различные методы:

- практические: игра, наблюдение, предметно-практические действия, моделирование (пространственные модели из реальных предметов, предметно-схематические и графические модели);
- наглядные: демонстрация натуральных объектов, картин, пространственных ситуаций и т. д.;
- словесные: рассказ/пересказ, в дидактических целях насыщенный пространственным содержанием, беседа, объяснение.

Формирование пространственных представлений должно осуществляться в различных образовательных ситуациях на логопедических и общеразвивающих игровых занятиях, прогулках, экскурсиях, в экспериментировании, подвижных, дидактических, сюжетно-ролевых и театрализованных играх, в коллективном труде и в режимные моменты (14).

Логопедическое воздействие, разработанное Е.Л. Малиовановой на основе психолого-педагогического подхода, условно разделено на два взаимосвязанных и взаимообусловленных блока заданий, направленных на поэтапное формирование пространственных представлений и грамматического строя языка. Коррекция и формирование пространственных представлений у детей отражают логику их становления у ребенка в онтогенезе. Логопедическое воздействие обеспечивает последовательное формирование способности выделять и дифференцировать формально-языковые и семантические признаки лингвистических единиц, отработку операций выбора и комбинирования языковых средств, необходимых для моделирования предложения, закрепление

умений и навыков самостоятельного использования в экспрессивной речи адекватных синтаксических структур, включая вербальное отражение пространственных отношений. Коррекционная работа обеспечивает сотрудничество и преемственность в работе всех специалистов, занимающихся с детьми с учетом специально разработанных рекомендаций. К коррекционной работе привлечены родители всех дошкольников. Реализация задач обучения должна осуществляться во всех направлениях в системе коррекционных мероприятий по преодолению общего недоразвития речи у детей (25).

О.В. Бурачевская рассматривает использование динамических игр с целью развития пространственных представлений у дошкольников с ОНР. Автор приводит методические рекомендации по развитию пространственного гнозиса и праксиса детей дошкольного возраста, описывает игры и упражнения, позволяющие развивать пространственные функции у детей с ОНР.

При проведении динамических упражнений и физкультминуток, можно использовать мультимедийные презентации с музыкальным сопровождением и интерактивные игры, например, «А ты так можешь?», которые стимулируют двигательную активность, развивают общую моторику, способствуют формированию «схемы тела». Сюжетные подвижные игры преимущественно коллективные отражают в условной форме жизненный или сказочный эпизод. Детей увлекают игровые образы, в которые они творчески воплощаются (птицы и автомобиль, пилоты, волк и гуси, обезьянки и ловцы), что создает эмоциональный подъем у детей и способствует развитию стремления к достижению общей для всех цели. Для развития ориентировки в пространстве также можно использовать бессюжетные подвижные игры, которые содержат интересные для детей двигательные задания, ведущие к достижению понятной им целей. Игры типа «ловишек», перебежек не имеют сюжета, образов, но сходны с сюжетными наличием правил ролей взаимообусловленностью игровых действий всех участников. Эти игры связаны с выполнением конкретного двигательного задания и требуют от детей большой

самостоятельности, быстроты, ловкости, ориентировки в пространстве. К бессюжетным относятся так же игры с использованием предметов (кегли, серсо, кольцоброс, городки, «школа мяча» и др.) (б)

Для формирования пространственных представлений в рамках осуществления преемственности с руководителем по физическому воспитанию разработаны комплексы утренней гимнастики с элементами логоритмики. Гимнастика-разминка, сопровождающаяся речитативами, является одним из основных компонентов двигательного-пространственных упражнений. Взаимодействие с руководителем по физическому воспитанию по развитию пространственных ориентировок проявляется в ходе занятий фитбол-гимнастикой. Гимнастикой с мячами рекомендуется заниматься как индивидуально, так группой. После освоения манипуляций с мячом следует вводить ритмические упражнения с речью. Их цель — развивать пространственно-динамическую координацию в сочетании с ритмическими речевыми автоматизированными рядами, которые даются педагогом и отрабатываются в других видах деятельности.

Важным условием всей коррекционно-развивающей работы по развитию пространственного гнозиса и праксиса у дошкольников с ОНР является комплексное построение занятий, при котором одно и то же содержание находит выражение в нескольких планах с использованием различных знаковых систем, чтобы дети учились воспринимать и воссоздавать реальные пространственные отношения в жестах, на наглядных моделях, а также в речи (б).

В исследовании Е.Ф. Поповой формирование речевых и неречевых предпосылок письма включалось в целостную систему работы по коррекции общего недоразвития речи, было выделено пять направлений работы, из них, развитие зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти, соответствующих нашей проблеме исследования. Бал разработан комплекс мультимедийных упражнений. Развитие пространственных представлений

осуществлялось в следующих направлениях: уточнение схемы тела, ориентировка в пространстве, ориентировка на листе бумаги. Развитие зрительного гнозиса было направлено на развитие: предметного гнозиса (проходило в традиционной форме); буквенного гнозиса (использовали мультимедийные упражнения из блока «Зрительное восприятие»). Развитие буквенного гнозиса предполагало формирование у детей четкого зрительного образа букв, уточнение и расширение объема зрительной памяти, формирование пространственного восприятия, дифференциацию букв, смешиваемых при написании, и включало в себя три модуля: «Графика», «Буква в пространстве», «Буквенный конструктор». Каждое упражнение блока «Зрительное восприятие» представлено в компьютерном варианте и имеет три уровня сложности. В процессе коррекционной работы над увеличением объема зрительной памяти использовались две группы заданий: предъявление слуховых стимулов с последующим зрительным самоконтролем; предъявление слуховых стимулов без зрительного подкрепления с постепенным увеличением предъявляемых рядов (33).

И.Г. Степанова предлагает игровые приемы, направленные на развитие:

- ориентировки в собственном теле: « Части тела», «Определи по следу», «Зеркало», «Путаница»;
- ориентировки в окружающем пространстве: «Что наверху, что внизу», «Что находится справа (слева) от меня?», «Робот», «Звери фотографируются», «Веселые картинки»,
- ориентировки на листе бумаги: «Проведи линию», «Графический диктант», «Раскрась, как я скажу», «Лесная школа», «Птичка и кошка»;
- пространственных представлений по перцептивному действию: «Конструирование предметов из заданных частей», «Найди форму в предмете и сложи предмет», «Картинка сломалась», «Почтовый ящик», «Я - конструктор» (41).

И.Н. Моргачева предлагает комплексный подход к формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в условиях логопедической группы дошкольного учреждения. Автор отмечает, что при проведении этой работы необходимо обязательно включать в нее семью и опираться на индивидуальные особенности ребенка, учитывая сопутствующие его дефекты. Коррекционно-развивающие занятия имеют различную форму: фронтальную, подгрупповую, индивидуальную и работу с семьей. Работа с семьей предполагает проведение бесед о необходимости развития пространственных представлений у детей с ОНР, непосредственное участие родителей в коррекционно-развивающих занятиях, закрепление пройденного материала дома, во время выходных дней, каникул. В качестве основных методов фронтальных и подгрупповых занятиях используются: гимнастические упражнения, подвижные игры по словесной инструкции, наглядные пособия, подвижные игры с правилами. Автор предлагает систему работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в средней, старшей и подготовительной группе, выделяя при этом в каждой группе четыре направления: ориентировка в собственной схеме тела, ориентировка в окружающем пространстве, восприятие пространственных отношений между предметами, ориентировка на плоскости. Автор предлагает различные упражнения для каждого направления. При кажущейся простоте все упражнения наполнены дидактическим смыслом, несут большую коррекционную нагрузку и побуждают детей с общим недоразвитием речи к более направленным пространственно-ориентировочным действиям (28).

Таким образом, проанализировав методические аспекты формирования оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы выяснили, что в настоящее время существует недостаточное количество разработок по данной проблеме. Представленный анализ коррекционной работы, предлагаемых авторов, указывает на то, что

авторы рассматривают лишь отдельные функции, и в недостаточной мере при логопедическом воздействии. Они определяют условия, методы, средства для формирования зрительного гнозиса, пространственных представлений, зрительной памяти и др.

Выводы по первой главе

По результатам изучения психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме, можно сделать следующие выводы: зрительно-пространственные функции включают в себя зрительный гнозис, зрительный, мнезис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления. Развитие оптико-пространственной функции происходит в тесной связи с формированием ощущения схемы своего тела, с расширением практического опыта детей, с изменением структуры предметно-игрового действия. При нормальном развитии уже к 6-7 годам оптико-пространственные функции у детей оказываются достаточно сформированными. У дошкольников с недоразвитием речи отмечаются особенности развития оптико-пространственных функций, которые выражаются в нарушениях восприятия формы, слабости пространственных представлений, в неумении соединить части предмета в единое пространственное целое и наоборот разделять их, бедности и недифференцированности зрительных образов и др.

Исходя из того, что у детей при общем недоразвитии речи оптико-пространственные функции недостаточно сформированы, необходимо проводить коррекционную работу, которая строится таким образом, чтобы в процессе логопедических занятий с детьми развитие зрительно-пространственных функций становилось бы основой формирования речи. Так, анализируя различные подходы авторов по данной проблеме, мы выяснили, что они выделяют определенные условия, методы средства, способствующие формированию отдельных оптико-пространственных функций, чаще всего пространственным представлениям.

ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

2.1. Исследование уровня сформированности оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Корочанская школа-интернат».

Цель констатирующего этапа – выявить уровень сформированности оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В исследовании приняли участие старшие дошкольники (подготовительная к школе группа) с заключением ПМПК «Общее недоразвитие речи» (Экспериментальная группа) и старшие дошкольники того же возраста с нормальным речевым развитием (Контрольная группа). В каждой группе было по 7 испытуемых.

Опираясь на теоретический анализ литературы, проведенный в первой главе, где было указано, что оптико-пространственные функции включают зрительный гнозис, зрительный, мнезис, пространственные представления, мы определили этапы нашего исследования по изучению особенностей оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

1 этап – Методика диагностики зрительной памяти Д. Векслера

2 этап – Методики для диагностики зрительного восприятия (зрительный гнозис)

3 этап – Методики для диагностики ориентировки в пространстве (36).

Описание методик предложено в приложении (см. приложение 1).

Используя составленный диагностический комплекс, мы провели обследование уровня сформированности оптико-пространственных функций у старших дошкольников экспериментальной и контрольной группы.

Протоколы с результатами исследования в экспериментальной группе представлены в приложении 2. Итоговые результаты представлены в табл. 2.1 и рис.2.1.

Таблица 2.1

Результаты исследования оптико-пространственных функций в экспериментальной группе

№	Список детей	1 этап – диагностика зрительной памяти	2 этап - диагностика зрительного восприятия	3 этап - диагностика ориентировки в пространстве	Уровень
1	Анна И.	С	С	Н	С
2	Виктория В.	Н	С	Н	Н
3	Глеб Л.	Н	Н	Н	Н
4	Марина К.	С	С	Н	С
5	Никита Ш.	Н	С	Н	Н
6	Ольга У.	Н	С	Н	Н
7	Ярослав Н.	Н	Н	Н	Н

Исследование оптико-пространственных функций в экспериментальной группе показало, что для 28,6% характерен средний уровень, для 71,4% – низкий уровень, что говорит о несформированности зрительно-пространственных функций, т.е. зрительной памяти, зрительного гнозиса и ориентировки в пространстве. Из таблицы видно, что особенно трудной оказывается ориентировка в пространстве, наименее затруднительным заданием было задание на выявления уровня зрительного восприятия. Старшие дошкольники с ОНР отказывались от выполнения заданий, допускали множество ошибок, им требовалась дополнительная инструкция, не могли исправить самостоятельно ошибки.

По результатам исследования зрительной памяти было выяснено, что для двоих дошкольников с ОНР характерен средний уровень, который составил

28,6%, для остальных – низкий уровень, составивший 71,4%. Количество баллов варьировалось от 1 до 7 (см. Приложение).

Можно отметить, что наиболее легкими для воспроизведения были рисунки А и Б, чаще всего дети правильно изображали 1-2 элемента. В рис. А: две перекрещенные линии и два флажка; правильно расположенные флажки. В рис. Б: большой квадрат, разделенный на 4 части двумя линиями.

Сложными оказались рисунки В и Г, так как дети или не справлялись с заданием, или рисовали правильно лишь 1 элемент, и чаще всего это были большой прямоугольник с маленьким в нем (рис. В) и открытый прямоугольник с правильным углом на каждом краю (рис. Г).

Результаты показали, что у старших дошкольников с ОНР зрительное восприятие находится на среднем уровне – 71,4%, низкий уровень составил 28,6%.

Так при узнавании предмета по контурному изображению дети чаще всего допускали 1-2 ошибки. Наиболее частыми были ошибки при назывании очков, ножниц, всегда узнавали иголку с ниткой, лишь один ребенок назвал правильно только один предмет – иголку, остальные не называл, сказал «Не знаю».

Работа с наложенными друг на друга изображениями показала, что 5 детей допустили 1-2 ошибки, чаще всего не называли нож, молоток. Двое детей не смогли называть нож, вилку, молоток, а вместо «вилки» говорили «вилы».

Составление картинки из разрозненных деталей оказалось более трудным заданием, по сравнению с предыдущими, дети с ОНР неправильно составляли картинку, не могли определить, что они собирают, некоторые собрав картинку неправильно, говорили, что «так правильно!», и придумывали свои названия «Инопланетянин», «Кубик-рубик», некоторые отказывались выполнять задание до конца, почувствовав, что не справляются с ним, отказывались от помощи. Так, можно сказать, зрительный синтез у детей данной категории недостаточно развит.

Результаты исследования ориентировки в пространстве в экспериментальной группе показали, что дети с трудом ориентируются в пространстве, особенно в определении направлений в пространстве и ориентировке в пространственном отношении между предметами. Для всех детей характерен низкий уровень, т.е. 100%.

При выполнении первого задания (Ориентировка в схеме собственного тела) лишь трое детей выполняли его с помощью в виде уточнения («Какую правую?», «А это правая?», «Правильно?»), наводящих вопросов, остальные дети выполняли в виде объяснения («Ну, вот эта правая, а это левая», «Правая рука, ага, я ей кушаю», «Справа – правая рука»).

При выполнении второго задания (Определение направлений в пространстве) большинство дошкольников с ОНР отвечали и объясняли свой выбор («Впереди – перед мной», «Сзади – там спина»), трое отказались выполнять задание.

При выполнении третьего задания дети также, как и в предыдущем отвечали в виде объяснений («Карандаш под книгу - ее поднять», «в книгу - внутри») или отказывали его выполнять. Дети затруднялись выполнить это задание они неправильно располагали карандаш, игрушку особенно сбоку, внизу, впереди и сзади – у них вызывало затруднения. Дети часто повторяли то, что говорит логопед, например, «Положи игрушку справа от себя», а ребенок говорил «Так, положить справа, игрушку, справа от себя». Нужно было достаточно большое количество времени, чтобы выполнить это задание.

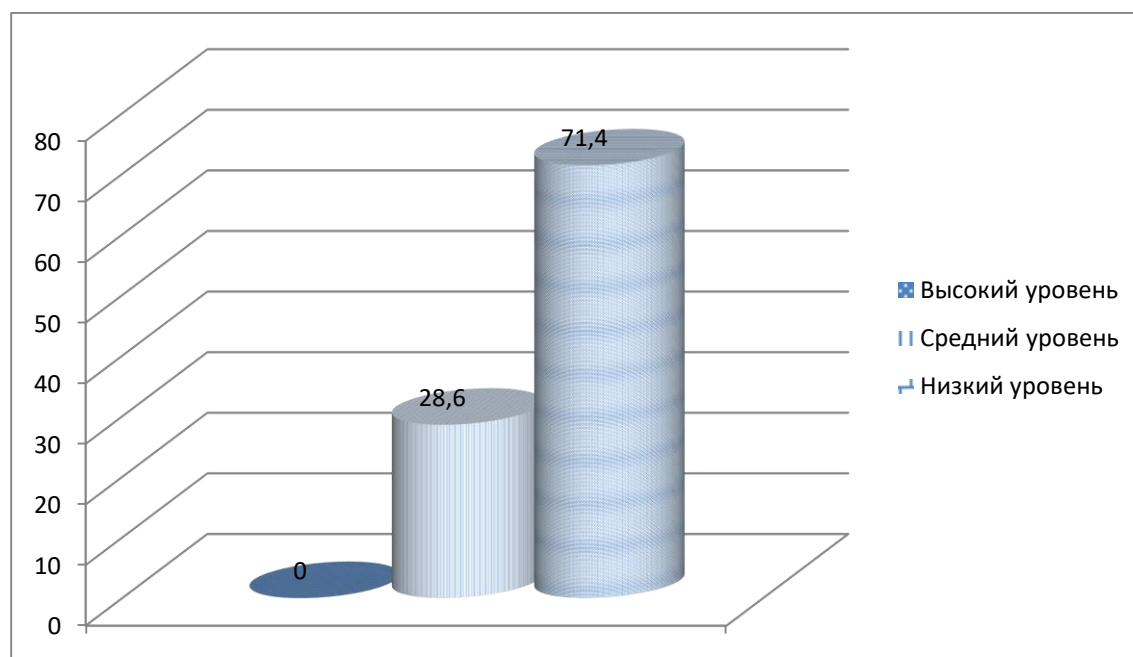


Рис.2.1 Результаты исследования оптико-пространственных функций в экспериментальной группе

Протоколы с результатами исследования в контрольной группе представлены в приложении 3. Итоговые данные представлены в табл. 2.2 и рис.2.2.

Таблица 2.2

Результаты исследования оптико-пространственных функций в контрольной группе

№	Список детей	1 этап – диагностика зрительной памяти	2 этап - диагностика зрительного восприятия	3 этап - диагностика ориентировки в пространстве	Уровень
1	Варвара И.	С	С	С	С
2	Злата О.	В	В	В	В
3	Диана О.	В	В	С	В
4	Дмитрий В.	С	В	В	В
5	Егор К.	С	В	С	С
6	Кирилл Д.	С	С	С	С
7	Тимур А.	С	В	С	С

Обобщая результаты, представленные в таблице, можно сделать вывод, что для 51,7% характерен средний уровень сформированности оптико-

пространственных функций, для 42,9% – высокий уровень. Дети успешно справились со всеми заданиями, менее затруднительным было задание на определение уровня зрительного восприятия и зрительно памяти, а ориентировка в пространстве вызвала некоторые затруднения. Для детей данной группы характерна самостоятельность выполнения, исправление ошибок без посторонней помощи, им не требовалась повторная инструкция.

У детей контрольной группы уровень зрительно памяти средний – 71,4%, высокий уровень составил 28,6%. Правильно нарисовали рис. А четверо дошкольников, не допустив ни одной ошибки, трое детей – допустили по 1 ошибке (неправильный угол пересечения линий). Полностью справились с рис. Б двое детей, остальные допустили по одной ошибке (неточность в пропорциях). С рис. В справился один ребенок, 5 детей допустили по 1 ошибке (маленький прямоугольник неточно размещен в большом) и 1 ребенок допустил две ошибки (не все вершины внутреннего прямоугольника соединены с вершинами внешнего прямоугольника, маленький прямоугольник неточно размещен в большом). При изображении рис. Г 4 ребенка допустили по 1 ошибке (центр и левая и правая стороны воспроизведены неправильно) и 3 детей допустили по 2 ошибки (центр и левая и правая стороны воспроизведены неправильно, фигура правильная, но неправильно воспроизведены углы).

У большинства детей отмечался высокий уровень сформированности зрительного восприятия – 71,4%, у остальных отмечался средний уровень – 28,6%. Узнавание предмета по контурному изображению показало, что все дети правильно назвали все 4 картинки. Работа с наложенными друг на друга изображениями выявила, что двое детей допустили по 1-2 ошибки, не назвав нож и молоток, а остальные дети назвали все изображенные предметы. Составление картинки из разрозненных деталей показало, что двое детей правильно составили картинку и назвали, что это лошадь, другие дети допускали 1-2 ошибки при собирании картинки из частей, но все назвали то это лошадь.

Исследование показало, что уровень ориентировки в пространстве у детей контрольной группы средний – 71,7%, средний уровень – 28,6%. При ориентировке в схеме собственного тела дети показали высокие результаты, так трое детей имели средний уровень, остальные – высокий. Определение направлений в пространстве показало, что большинство детей имели средний уровень, они задание выполняли с помощью наводящих вопросов. Задание на ориентировку в пространственном отношении между предметами выявило, что почти для всех дошкольников характерен средний уровень. Допуская ошибки, дети самостоятельно их исправляли, наводящие вопросы помогали выполнить задание, дети чувствовали себя уверенно при выполнении всех заданий.

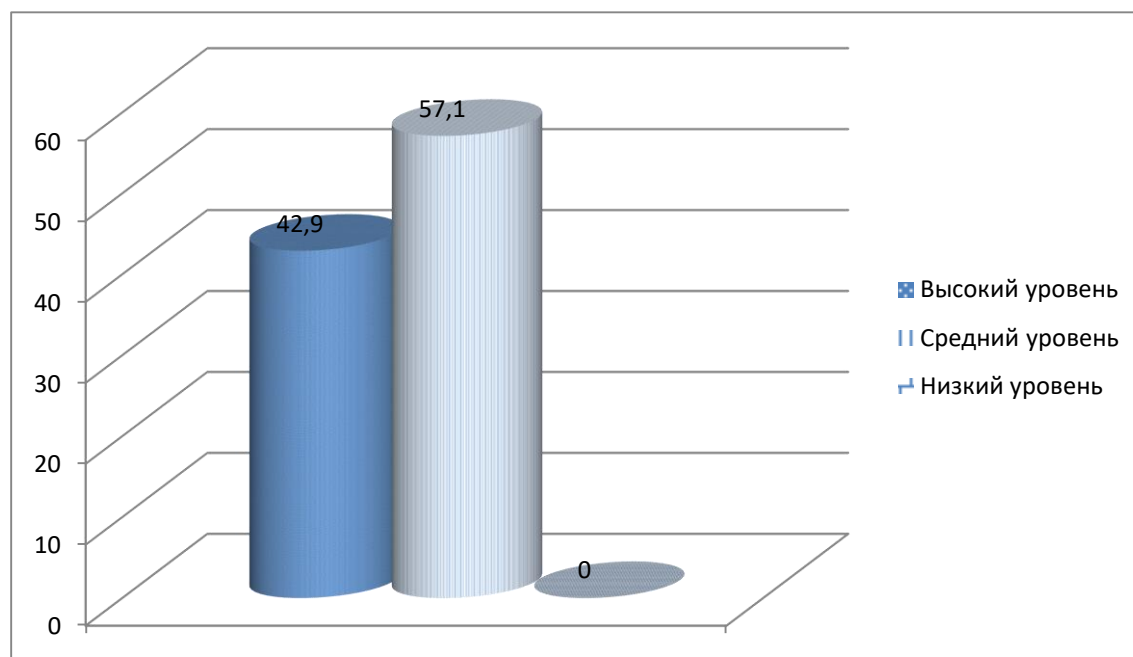


Рис.2.2 Результаты исследования оптико-пространственных функций в контрольной группе

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе исследования в экспериментальной и контрольной группе, представлен в табл. 2.3 и рис. 2.3.

Таблица 2.3

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе исследования в экспериментальной и контрольной группе

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Анна И.	С	Варвара И.	С
Виктория В.	Н	Злата О.	В
Глеб Л.	Н	Диана О.	В
Марина К.	С	Дмитрий В.	В
Никита Ш.	Н	Егор К.	С
Ольга У.	Н	Кирилл Д.	С
Ярослав Н.	Н	Тимур А.	С

Сравнение полученных данных по результатам исследования в экспериментальной и контрольной группе показало, что больше дошкольников с ОНР имеют низкий уровень сформированности оптико-пространственных функций (71,4%), а дети без нарушений речи имеют средний (57,1%) и высокий (42,9%) уровни, а также в контрольной группе не отмечен низкий уровень. Необходимо отметить, что для детей с ОНР наиболее сложным было задание на пространственную ориентировку и зрительную память, а задание на выявление уровня зрительного гнозиса показало, что у детей данной категории преобладает средний уровень. У старших дошкольников без речевой патологии оказался уровень зрительного восприятия высокий, большинство детей узнавали изображения по контуру и наложенные друг на друга без затруднений, а задания на определение уровня сформированности пространственной ориентировки и зрительной памяти показало средний уровень сформированности данных функций. Детям с ОНР требовалась помощь со стороны логопеда, они допускали много ошибок, по сравнению с детьми без нарушений речи, а также дети с нормальным речевым развитием отличались самостоятельностью при выполнении заданий, при допуске ошибок исправляли их без посторонней помощи.

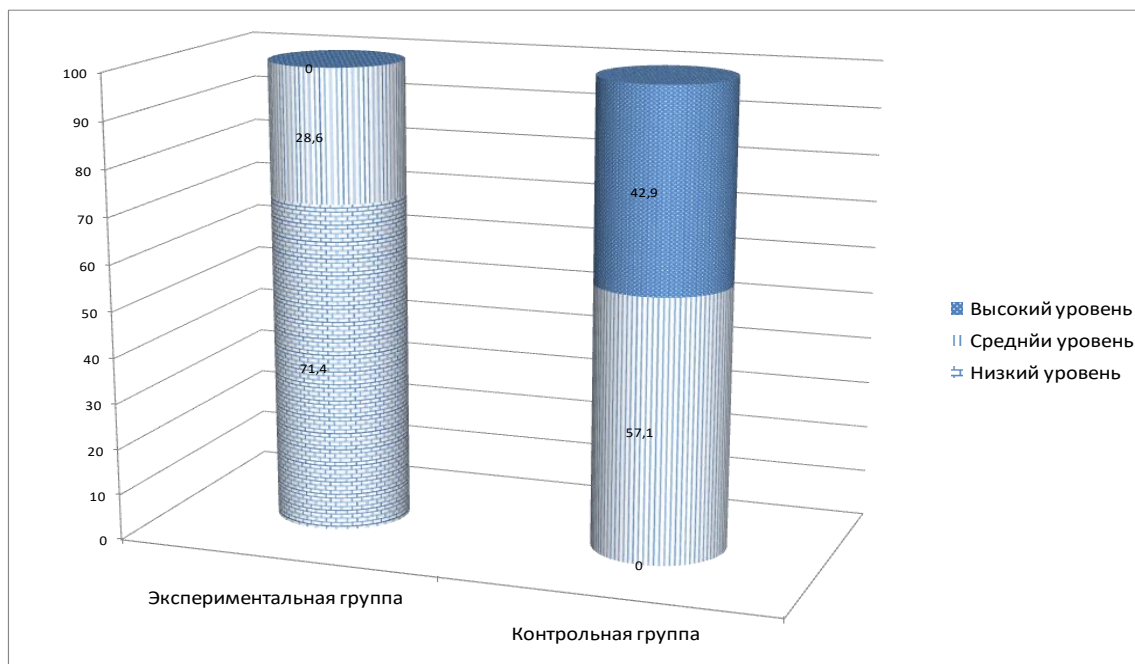


Рис.2.3 Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе исследования в экспериментальной и контрольной группе

Таким образом, по результатам экспериментального изучения особенностей оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи было выявлено, что дети данного контингента испытывают трудности при запоминании, узнавании контурных изображений и изображений, наложенных друг на друга, а также большие трудности в пространственной ориентировке. Так дети без речевых нарушений выполнили те же задания без особых затруднений. Для детей с ОНР характерным уровнем является низкий (71,4%), для детей без нарушений речи – средний (57,1%) и высокий (42,9%).

2.2. Методические рекомендации по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Коррекционно-педагогическая работа по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи включает два этапа:

I. Основной этап

Цель: формирование оптико-пространственных функций на специально подобранном материале.

II. Заключительный этап

Цель: совершенствование оптико-пространственных функций; закрепление навыков использования лексики и грамматических конструкций, отражающих оптико-пространственные функции, в спонтанной речи.

В табл. 2.4 представлено содержание коррекционно-педагогической работы по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.4

Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Этапы	Направления	Упражнения
Основной (см. приложение 4)	Формирование зрительного гнозиса	<ol style="list-style-type: none"> 1. Назвать предметы по их контурам: 2. Назвать недорисованные предметы: 3. Назвать перечеркнутые изображения: 4. Выделить предметные изображения, наложенные друг на друга: 5. Определить, что неправильно нарисовал художник: 6. Распределить предметы по величине (учитывая реальные размеры): 7. Распределить изображения предметов по их реальной величине. 8. Подбор картинок к определенному

		<p>цветовому фону.</p> <p>9. Игра «Геометрическое лото».</p> <p>10. Подбор парных карточек с геометрическими фигурами.</p> <p>11. Нахождение фигуры среди других.</p> <p>12. Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых тождественно предъявленному, второе представляет собой его зеркальное отражение.</p> <p>13. Анализ нелепых картинок.</p>
	<p>Формирование зрительного мнезиса</p>	<p>Экран</p> <p>Опиши предмет</p> <p>Запомни картинки</p> <p>Какой игрушки не хватает?</p> <p>Обезьянка</p> <p>Точка, точка, запятая...</p> <p>Узор</p> <p>Разрезанные картинки</p>
	<p>Формирование зрительного анализа и синтеза</p>	<p>Найти лишний предмет</p> <p>Найти лишнее из ряда</p> <p>Найди отличия</p> <p>Что здесь не так?</p> <p>Найди такой же</p> <p>Разрезанные картинки</p>
	<p>Формирование пространственных представлений</p>	<p>1) ориентировка «на себе»; освоение «схемы собственного тела»;</p> <p>2) ориентировка «на внешних объектах»; выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых;</p> <p>3) освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед — назад, вверх — вниз, направо — налево;</p> <p>4) определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте;</p> <p>5) определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов, точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете;</p> <p>6) определение пространственной размещенности предметов относительно друг друга;</p> <p>7) определение пространственного расположения объектов при</p>

		ориентировке на плоскости, т. е. в двухмерном пространстве; определение их размещенности относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они размещаются.
Заключительный	Совершенствований оптико-пространственных функций в спонтанной речи	Использование детьми знаний и умений, речевых оборотов, касающихся оптико-пространственных функций, в самостоятельной деятельности. Примеры заданий для формирования пространственных представлений (см. приложение 5)

Эффективность работы учителя-логопеда напрямую зависит от слаженного, хорошо организованного взаимодействия с воспитателями группы и родителями воспитанников.

Мы определили направления работы логопеда и воспитателей по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (см. табл. 2.5).

Таблица 2.5

Взаимодействия логопеда и воспитателей

Направления работы	Содержание
Закрепление знаний полученных на логопедических занятиях	Примерные задания, которые использует логопед, в коррекционно-педагогической работе по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи
Подготовка детей к логопедическому занятию	
Консультирование	Совершенствование знаний и умений воспитателей по вопросам роли и способов формирования оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи
Круглый стол	«Развитие оптико-пространственных представлений у воспитанников с ОНР» (см. приложение 6)

Далее нами определено содержание работы логопеда и родителей по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (см. табл. 2.6).

Таблица 2.6

Взаимодействия логопеда и родителей

Форма работы	Содержание
Индивидуальные беседы	На интересующие вопросы родителей о развитии своих детей
Консультация	«Развитие зрительно-пространственных представлений у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи» (см. приложение 7)
Памятки	«Игры и упражнения для развития зрительно-пространственных функций у детей» «Как развивать оптико-пространственные функции дома»
Круглый стол	«Роль оптико-пространственных функции в развитии дошкольников»

Таким образом, коррекционно-педагогическая работы по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи должна проводиться комплексно, в которой принимают участие все субъекты педагогического процесса: дети, логопед, воспитатели и родители, что обеспечит эффективность проводимой работы. В методических рекомендациях предложены этапы, направления и конкретные задания по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, а также содержание работы логопеда с воспитателями и родителями.

Выводы по второй главе

Экспериментальное изучение уровня сформированности оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи показало, что для этих детей характерен низкий уровень сформированности данных функций (71,4%), лишь 28,6% составил средний уровень. Для детей без нарушений речи характерными являются средний (57,1%) и высокий (42,9%) уровень. В результат исследования можно сделать выводы о том, что старшие дошкольники с ОНР имеют трудности в пространственной ориентировке, запоминании, можно отметить, что задание на узнавание изображений было наименее затруднительным по сравнению с

остальными заданиями. Старшие дошкольники с нормальным речевым развитием успешно справились со всеми предложенными диагностическими заданиями, были отмечены некоторые ошибки в пространственной ориентировке, для детей контрольной группы была характерна самостоятельность, уверенность, им не требовалась дополнительная инструкция, ошибки исправляли самостоятельно, так дети экспериментальной группы допускали множество ошибок при выполнении заданий, самостоятельно не могли их исправить, требовалась помощь со стороны экспериментатора, были отказы от выполнения заданий.

В методических рекомендациях предложена коррекционно-педагогическая работа по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, которая включает два этапа: подготовительный и основной, и каждому этапу соответствуют определенные направления работы. Отмечается, что важным этапом работы является взаимодействие логопеда с воспитателями и семьей, что позволяет сделать логопедическую работу более эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Трудно переоценить значение развитого пространственного восприятия, умения ориентироваться в пространстве, сформированности пространственных представлений.

Изучив литературу по теме исследования, мы выяснили, что оптико-пространственные функции являются одними из наиболее сложных по строению психических процессов. Зрительно-пространственные функции включают в себя зрительный гнозис, зрительный, мнезис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления. Зрительно-пространственные функции, развиваясь, проходят ряд этапов. Оптико-пространственные функции развиваются и формируются в онтогенезе длительное время, являясь наиболее уязвимыми. Уже к 6-7 годам у детей оказываются достаточной сформированными оптико-пространственные функции. У детей с ОНР развитие зрительно-пространственных функций значительно отстают, по сравнению с детьми без речевых нарушений. Так первичное речевое недоразвитие у дошкольников с ОНР препятствует своевременному формированию пространственных ориентировок и представлений. Анализ методических аспектов формирования оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи показал, недостаточную разработанность данной проблемы в логопедической науке. Так, авторы, занимающиеся данной проблемой, описывают особенности логопедической работы по формированию одной из функций, входящей в ряд оптико-пространственных функций.

Для изучения уровня сформированности оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, опираясь на теоретический анализ литературы, проведенный в первой главе, где было указано, что оптико-пространственные функции включают зрительный гнозис, зрительный, мнезис, зрительный анализ и синтез, пространственные

представления, мы определили этапы нашего исследования, включающие изучение зрительной памяти (1 этап), зрительного гнозиса (2 этап), ориентировки в пространстве (3 этап).

Экспериментальное изучение уровня сформированности оптико-пространственных функций проводилось среди старших дошкольников с общим недоразвитием речи и у старших дошкольников, не имеющих нарушений речи.

Исследование оптико-пространственных функций у дошкольников с ОНР показало, что для 71,4% детей характерен низкий уровень, для 42,9% - средний уровень. Дети данной категории показали низкие результаты при выполнении заданий, особенно трудной была ориентировка в пространстве, где дети допускали множество ошибок, неправильно определяли расположение предметов особенно по отношению друг к другу. Даже после предъявленной помощи со стороны логопеда, дошкольники с ОНР не смогли выполнить задание верно. Были отмечены отказы от выполнения заданий.

Исследование оптико-пространственных функций у дошкольников без нарушений речи выявило, что для 51,7% характерен средний уровень, для 42,9% – высокий уровень. Дети этой группы испытывали некоторые затруднения при ориентировке в пространстве, а при узнавании и запоминании предметов показывали высокий и средний уровни.

При сравнении полученных результатов в экспериментальной и контрольной группе, выяснили, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи возникают значительные трудности при ориентировке в пространстве, узнавании предметов по контурному изображению, при наложении изображений друг на друга, при запоминании рисунков, по сравнению с дошкольниками без речевых нарушений, которые успешно справились со всеми предложенными заданиями, у них отмечается средний и высокий уровень сформированности зрительно-пространственных функций, а у детей с ОНР – низкий уровень.

Можно выделить следующие особенности оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: низкий объем зрительной памяти; затруднения в ориентировке в схеме собственного тела, определении направлений в пространстве относительно себя и в пространственном отношении между предметами, при узнавании предметов по контурным изображениям, по наложенным друг на друга изображениям и при составлении картинки из частей.

Предложенные методические рекомендации отражают содержание коррекционно-педагогической работы по формированию оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Система работы включает два этапа: подготовительный и основной, каждому из которых соответствуют определенные направления работы. Нами предложены конкретные задания к каждому направлению и представлена работа по взаимодействию логопеда с воспитателями и родителями.

Таким образом, делаем вывод, что поставленные цель и задачи полностью реализованы, гипотеза исследования доказана, т.е. формирование оптико-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет эффективным при отборе содержания дошкольного образования для детей с ОНР в процессе комплексного решения задач коррекционно-развивающего обучения, интегрирующего знания о пространственных характеристиках и взаимодействии участников педагогического процесса в ходе реализации задач по формированию оптико-пространственных представлений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1008349/>
2. Ахутина Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/132501/>
3. Барменкова Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/harakteristika-narushenij-svjaznogo-rehevogo-vyskazyvanija-u-detej-doshkolnogo.html](http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/harakteristika-narushenij-svjaznogo-rechevogo-vyskazyvanija-u-detej-doshkolnogo.html)
4. Безруких М.М. Возрастная психология. – М., 2003. – С. 279-283.
5. Бурачевская О.В. Особенности восприятия пространства старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 840-846.
6. Бурачевская О.В. Развитие пространственного гнозиса и праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф.. – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 126-129.
7. Воечик-Блаkitная М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте / Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений [Электронный ресурс]. URL: <https://educontest.net/ru/>
8. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
9. Воронова А.П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи // Методы изучения и преодоления речевых

- расстройств: Межвуз. сб. науч. Тр. [Электронный ресурс]. URL: http://superinf.ru/view_article.php?id=167
10. Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций [Электронный ресурс]. URL: http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/spisok-literaturyi-20889.html
 11. Галкина О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-prostranstvennykh-predstavlenii-mladshikh-shkolnikov->
 12. Гантимурова О.П., Павалаки И.Ф. Развитие оптико-пространственных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи // А.Р. Лурия и психология XXI века. Вторая международная конференция. – М.: МГУ, 2002. – С. 32-33.
 13. Голубева Н.И. Опыт изучения ориентировки ребенка в пространств [Электронный ресурс]. URL: https://old.mgpu.ru/materials/degree_works/1629/degree_work_file.pdf
 14. Градова Г.Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: диссертация ... кандидата педагогических наук. – СПб., 2010. – 233 с.
 15. Грегори Р.Л. Глаз и мозг [Электронный ресурс]. URL: <http://forum.myword.ru/index.php?/files/file/2063-glaz-i-mozg/>
 16. Еливанова М.А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. – СПб.: Златоуст, 2006. – 94 с.
 17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0032/2-0032-120.shtml>
 18. Лалаева Р.И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Логопедия. – 2005. – № 1. – С. 5-11.

19. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии/ Под. ред. Р.Е. Левиной. – М., 2008. – 287 с.
20. Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития// Школьный психолог. – 2005. – № 24. – С. 12-17.
21. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 321 с.
22. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М.: Академический Проект, 2000. – 114 с.
23. Люблинская А.А. Детская психология [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/1833164/>
24. Маевская С.И. Основные задачи сенсорного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи // Нарушения речи и голоса у детей [Электронный ресурс]. URL: <http://sv-scena.ru/Buki/Logopatopsikhologiya-uchyebnoye-posobiye.45.html>
25. Малиованова Е.Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореферат дисс. на соискание ученой степени кан. пед.наук. – М., 2009. – 25 с.
26. Манелис Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://psyjournals.ru/authors/59350.shtml>
27. Меликян З.А. Состояние зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития //Школа здоровья. – 2002. – № 1. – С. 28-36.
28. Моргачева И.Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений: Методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 212 с.

29. Мухина В.С. Детская психология [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/449664/>
30. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение: Владос, 2009. – 576с.
31. Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. – М., Школьная Пресса, 2004. – 64 с.
32. Парамонова Л. Г. Ваш ребёнок на пороге школы: Как подготовить ребёнка к школе. – СПб.: КАРО, Дельта, 2007. – 384с.
33. Попова Е.Ф. Оптимизация формирования предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дисс. ... кан. пед. наук / Е.Ф. Попова. – М., 2010. – 220 с.
34. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
35. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы// Дефектология. – 2000. – № 1. – С.14-17.
36. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 168 с.
37. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/1638554/>
38. Сеченов И.М. Элементы мысли. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
39. Собонович Е.Ф. Психологические механизмы, структуры и формы первичных нарушений речевого развития // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/3963473/>
40. Степанов В.Г. Анализ и синтез в процессе зрительного узнавания // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата

- педагогических наук (по психологии) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19752.php>
41. Степанова И.Г. Развитие оптико-пространственных представлений у дошкольников с ОНР // Логопеды.ру [Электронный ресурс]. URL: <http://logopedy.ru/portal/logopeduseful/180-opp-onr.html>
42. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М., 2011. – 225 с.
43. Хватцев М.Е. Логопедия. – М.: Владос, 2009. – 272 с.
44. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – М: МОДЭК, 2001. – 231 с.
45. Ченцов Н.Ю. Нарушение пространственных представлений при локальных поражениях мозга в детском возрасте. Дис. канд. псих. наук. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/20051.php>
46. Шаховская, С.Н. Логопедия [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 2002. – 680 с.
47. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 2008. – 157 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностический материал

1 этап – Методика диагностики зрительной памяти Д. Векслера

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку. Запомни предметы, изображенные на ней». После того как картинка убрана, ребенку было предложено ответить на вопросы по картине.

Ребенку предлагается 4 рисунка:

Рисунки А-Б

Рисунки В-Г (см. приложение 1)

На каждую из картинок ребенку разрешается посмотреть в течение 10 секунд. Затем он их должен воспроизвести на чистом листе бумаги.

Результаты опыта:

1. Две перекрещенные линии и два флажка — 1 балл;
 правильно расположенные флажки — 1 балл;
 правильный угол пересечения линий — 1 балл;
 максимальная оценка этого задания — 3 балла.
2. Большой квадрат, разделенный на 4 части двумя линиями — 1 балл;
 четыре маленьких квадрата в большом — 1 балл;
 две пересекающиеся линии и 4 мелкие квадрата — 1 балл;
 четыре точки в квадратах — 1 балл;
 точность в пропорциях — 1 балл;
 максимальная оценка этого задания — 5 баллов.
3. Большой прямоугольник с маленьким в нем — 1 балл;
 все вершины внутреннего прямоугольника соединены с вершинами внешнего прямоугольника — 1 балл;
 маленький прямоугольник точно размещен в большом — 1 балл.)
 Максимальная оценка — 3 балла.
4. Открытый прямоугольник с правильным углом на каждом краю — 1 балл;

центр и левая и правая стороны воспроизведены правильно — 1 балл;
 фигура правильная за исключением одного неправильно воспроизведенного угла — 1 балл.

Максимальная оценка — 3 балла.

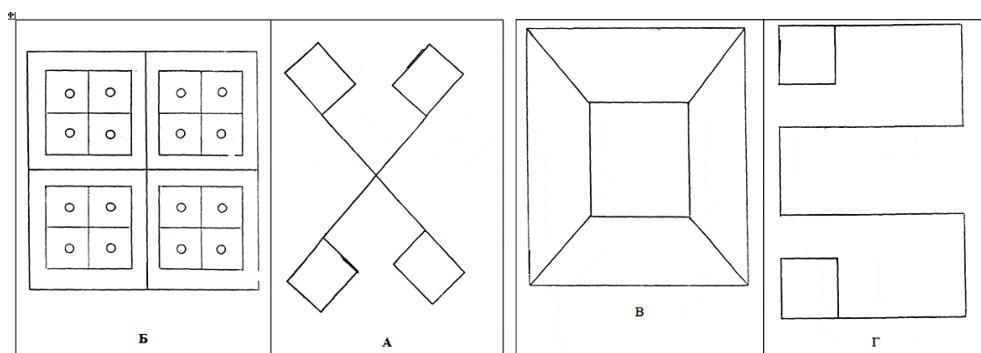
Максимальный результат — 14 баллов.

Оценка результатов:

Высокий уровень – 10 и выше баллов

Средний уровень – 9-6 баллов

Низкий уровень – 5-0 баллов



2 этап – Методики для диагностики зрительного восприятия (зрительный гнозис)

Методика включает 3 серии заданий:

1) Узнавание предмета по контурному изображению

Инструкция: «Посмотри на картинки и скажи, что на них изображено?»

2) Работа с наложенными друг на друга изображениями.

Инструкция: «Назови, что здесь нарисовано»

3) Составление картинку из разрозненных деталей (3-4 детали)

Инструкция: «Соберите картинку из частей. Кто это?».

Наглядный материал к заданиям представлен в приложении 2.

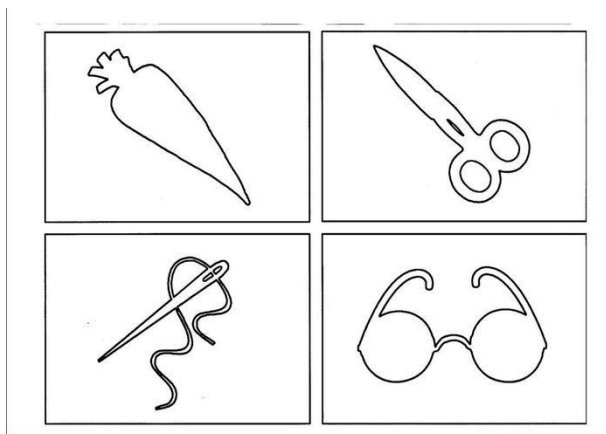
Оценка результатов:

Высокий уровень – правильно названы все изображенные предметы (контурные, наложенные друг на друга изображения); составлена картинка из разрозненных деталей.

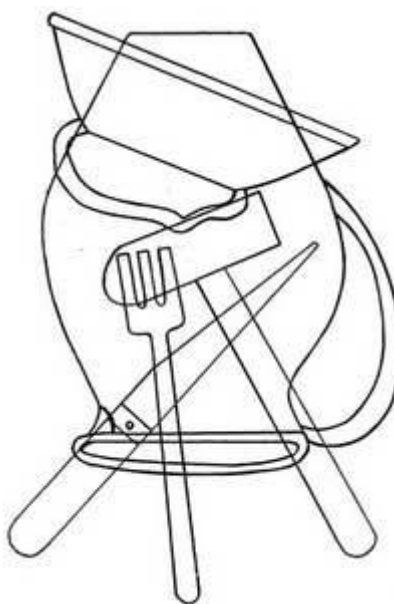
Средний уровень – допущены 1-2 ошибки

Низкий уровень – допущено 3 и более ошибок

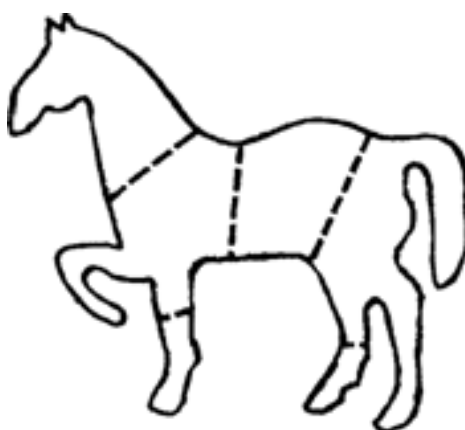
Узнавание предмета по контурному изображению



Работа с наложенными друг на друга изображениями



Составление картинки из разрозненных деталей (3-4 детали)



3 этап – Методики для диагностики ориентировки в пространстве

Методика состоит из трех серий:

1) Ориентировка в схеме собственного тела.

Ребенку предлагалось сначала показать соответствующие части тела по словесной инструкции («Подними правую руку»). Затем показать их по образцу («Повторяй за мной»). После выполнения задания ответить, где находится эта часть тела (спереди, сзади, вверху, внизу, сбоку, справа, слева).

2) Определение направлений в пространстве относительно себя.

Предлагалось расположить игрушку относительно себя по словесной инструкции («Положи игрушку справа от себя, впереди и т.д.») по образцу («Сделай, как я») и назвать расположение игрушки по отношению к себе (вверху, внизу, впереди, сзади, сбоку, справа, слева).

3) Ориентировка в пространственном отношении между предметами.

Предлагалось установить между предметами (игрушками) следующие отношения: впереди, позади, вверху, внизу, сбоку, справа, слева, напротив, вокруг, друг за другом, между, под, на, в, за. («Положи карандаш на книгу, под книгу, в книгу, за книгу, около книги и т.д.»).

Оценка результатов

Задания оцениваются по 4х-бальной системе:

4 балла – ребенок самостоятельно выполняет задание; *высокий уровень* сформированности пространственных представлений;

3 балла – задание выполняется с помощью в виде уточнения, наводящих вопросов; *средний уровень* сформированности пространственных представлений;

2 балла – задание выполняется с помощью в виде объяснения, разъяснения или задание не выполняется (1 балл); *низкий уровень* сформированности пространственных представлений

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты исследования в экспериментальной группе

Результаты исследования зрительной памяти Д. Векслера

№	Список детей	Рисунок А	Рисунок Б	Рисунок В	Рисунок Г	Общее количество баллов	Уровень
1	Анна И.	2	2	1	1	6	С
2	Виктория В.	1	1	1	1	4	Н
3	Глеб Л.	2	1	1	0	4	Н
4	Марина К.	2	2	2	1	7	С
5	Никита Ш.	2	1	1	1	5	Н
6	Ольга У.	1	1	1	0	3	Н
7	Ярослав Н.	1	0	0	0	1	Н

Результаты исследования зрительного восприятия

№	Список детей	Узнавание предмета по контурному изображению	Работа с наложенным и друг на друга изображениями	Составление картинки из разрозненных деталей	Уровень
1	Анна И.	С	С	С	С
2	Виктория В.	С	С	Н	С
3	Глеб Л.	С	Н	Н	Н
4	Марина К.	С	С	Н	С
5	Никита Ш.	С	С	С	С
6	Ольга У.	С	С	Н	С
7	Ярослав Н.	Н	Н	Н	Н

Результаты исследования ориентировки в пространстве

№	Список детей	Ориентировка в схеме собственного тела	Определение направлений в пространстве	Ориентировка в пространственном отношении между предметами	Уровень
1	Анна И.	С	Н	Н	Н
2	Виктория В.	С	Н	Н	Н
3	Глеб Л.	Н	Н	Н	Н
4	Марина К.	С	Н	Н	Н
5	Никита Ш.	Н	Н	Н	Н
6	Ольга У.	Н	Н	Н	Н
7	Ярослав Н.	Н	Н	Н	Н

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Результаты исследования в контрольной группе

Результаты исследования зрительной памяти Д. Векслера

№	Список детей	Рисунок А	Рисунок Б	Рисунок В	Рисунок Г	Общее количество баллов	Уровень
1	Варвара И.	3	2	2	2	9	С
2	Злата О.	3	3	2	2	10	В
3	Диана О.	3	3	3	2	11	В
4	Дмитрий В.	2	2	1	1	6	С
5	Егор К.	2	2	2	1	7	С
6	Кирилл Д.	2	2	2	2	8	С
7	Тимур А.	3	2	2	1	8	С

Результаты исследования зрительного восприятия

№	Список детей	Узнавание предмета по контурному изображению	Работа с наложенным и друг на друга изображениями	Составление картинки из разрозненных деталей	Уровень
1	Варвара И.	В	С	С	С
2	Злата О.	В	В	В	В
3	Диана О.	В	В	С	В
4	Дмитрий В.	В	В	В	В
5	Егор К.	В	В	С	В
6	Кирилл Д.	В	С	С	С
7	Тимур А.	В	В	С	В

Результаты исследования ориентировки в пространстве

№	Список детей	Ориентировка в схеме собственного тела	Определение направлений в пространстве	Ориентировка в пространственном отношении между предметами	Уровень
1	Варвара И.	С	С	С	С
2	Злата О.	В	В	С	В
3	Диана О.	В	С	С	С
4	Дмитрий В.	В	В	В	В
5	Егор К.	В	С	С	С
6	Кирилл Д.	С	С	С	С
7	Тимур А.	С	С	С	С

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Подготовительный этап

Формирование зрительного гнозиса

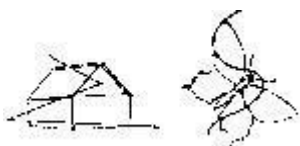
1. Назвать предметы по их контурам:



2. Назвать недорисованные предметы:



3. Назвать перечеркнутые изображения:



4. Выделить предметные изображения, наложенные друг на друга:



5. Определить, что неправильно нарисовал художник:



6. Распределить предметы по величине (учитывая реальные размеры):



7. Распределить изображения предметов по их реальной величине.

Предлагаются одинаковые по величине изображения предметов, реально различающихся по величине.



8. Подбор картинок к определенному цветовому фону.

Детям предлагаются фоны («лужайки») разного цвета: красного, зеленого, желтого, синего, а также картинки с изображением предметов разного цвета: арбуза, огурца, листа; цыпленка, репы, дыни; мака, помидора, клубники; сливы, василька, синей ленты.

Дается задание положить картинку на свою «лужайку».

9. Игра «Геометрическое лото».



У детей большие карты. На каждой из карт геометрическая фигура: круг, квадрат, прямоугольник, овал, треугольник. Кроме того, имеются картинки с изображением различных предметов. Логопед показывает нарисованный предмет. Дети определяют, на что похож этот предмет (на круг, овал, треугольник, квадрат). Изображение предмета кладется на карту с похожей геометрической фигурой.

Можно предложить следующие предметные картинки: тарелка, арбуз, мяч, шарик; яйцо, дыня, огурец; крыша дома, лист треугольной формы, дорожный знак; платок, скатерть, шахматная доска; кузов машины, картина, книга.

10. Подбор парных карточек с геометрическими фигурами. Предлагаются карточки с тремя геометрическими фигурами. Например:

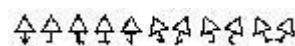


Каждому ребенку дается серия из трех карточек.

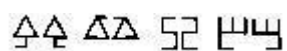
Фигуры могут быть раскрашены разным цветом: красный треугольник, синий квадрат, зеленый круг, желтый овал и т.д.

Логопед показывает одну из карточек. Детям дается задание показать парную (точно такую же).

11. Нахождение фигуры среди других. Например,



12. Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых тождественно предъявленному, второе представляет собой его зеркальное отражение.



13. Анализ нелепых картинок. Детям предлагается рассмотреть картинки и определить, что на них нарисовано неправильно. Примерные картинки:



Формирование зрительного мнезиса

Экран

На полу или на столе разложены различные предметы в определенном порядке. Все дети фотографируют своим внутренним взглядом эти предметы. Фотографирование идет на счет 5. После этого все закрывают глаза и отворачиваются. Педагог делает некоторые изменения, по сигналу дети открывают глаза, тот, кто увидел изменения, поднимает руки и называет.

Опиши предмет

1. дети сидят в кругу. Педагог пускает по кругу предмет. Дети внимательно его рассматривают и по сигналу передают соседу. Предмет убирается, дети его должны описать.
2. выходит ребенок, перед ним разложены 5-6 предметов. Он внимательно рассматривает их. Затем отворачивается и дает описание предметов (описание возможно по схеме: цвет, форма, материал)

Запомни картинки

Для этой игры надо заранее заготовить картинок. На каждой картинке должен быть изображен один предмет. Игру можно провести как соревнование между несколькими детьми. Играющие рассматривают картинки, убираются и все называют те картинки, которые запомнили. Можно назвать по очереди по

одной картинке выигрывает тот, кто последним вспомнит картинку, еще не названную другими

Какой игрушки не хватает?

Поставьте перед ребенком на 1 минуту 4-5 игрушек, затем попросите ребенка отвернуться и уберите одну из игрушек. Вопрос к ребенку: «какой игрушки не хватает? ». Игру можно усложнить: ничего не убирать, а только менять игрушки местами; увеличить количество игрушек. Играть можно 2-3 раза в неделю.

Обезьянка

Ведущий предлагает детям: «давайте мы с вами сегодня превратимся в обезьянок. Лучше всего обезьянки умеют передразнивать, повторять все что видят». Ведущий на глазах складывает конструкцию, предлагая запомнить и точнее скопировать не только конструкцию, но и все его движения.

Точка, точка, запятая...



На доске мелом рисуется смешная рожица. Затем художнику (тому, кто рисовал) плотно завязывают глаза и просят стереть на доске некоторые детали рисунка, например, нос, правое ухо, левая бровь. Задание усложнится, если требовать, чтобы участник стирал только в строгой последовательности: после носа – ухо, после уха – бровь.

Узор

В течение одной минуты дошкольник разглядывает узор, нарисованный по клеточкам. Затем листок с узором убирают. Задание: нарисовать точно такой же узор по памяти.

Разрезанные картинки

Цель: развить зрительную память, восприятие.

Для проведения игры следует использовать 2 картинки. Одна целая, другая - разрезанная по линиям. Можно взять для игры иллюстрации к сказкам, календарики, открытки.

Задание: предложите ребенку собрать картинку, используя образец. Затем образец нужно убрать, а ребенка попросить собрать картинку по памяти.

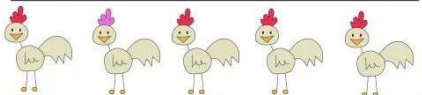
Формирование зрительного анализа

Найти лишний предмет



Найти лишнее из ряда

Задание: найди лишнее в каждой строчке и обведи в кружок.



Найди отличия



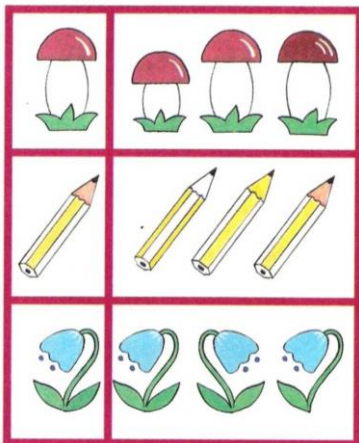
Что здесь не так?

Нахождение нереальных элементов «нелепых» картинок.



Найди такой же

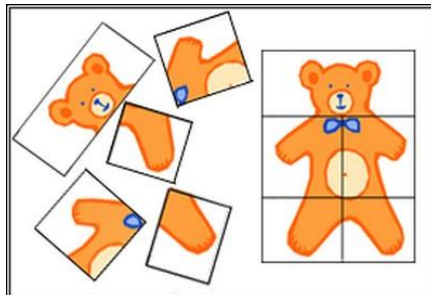
Задание: ребенку предлагается найти в каждом ряду точно такой же предмет, как первый.



Разрезанные картинки

Для проведения игры следует использовать 2 картинки. Одна целая, другая - разрезанная по линиям.

Задание: предложите ребенку собрать картинку, используя образец.



Формирование пространственных представлений

1) ориентировка «на себе»; освоение «схемы собственного тела»

Солнышко

Цель: закреплять знания о месте расположения частей лица, умение ориентироваться на собственном теле.

Оборудование: схематическое изображение лица человека.

Содержание: ребятам предлагается схематическое изображение лица человека с ориентиром (нос). Предлагается выложить на нем части лица (глаза, брови, губы). Затем ребенок закрывает глаза и выполняет это задание снова, проговаривая где по отношению друг к другу располагаются все части лица.

Скульптор

Цель: учить детей учитывать относительность пространственных отношений в соответствии с положением самого себя и точки отсчета при ориентировке, без чьей - либо помощи определять пространственные направления в этих ситуациях.

Оборудование: макет игрушки Буратино.

Содержание: ребятам предлагается макет игрушки Буратино. Буратино будет показывать движения, а ребята стараются четко все за ним повторить.

Контролер

Цель: закреплять навыки ориентировки в пространстве в процессе соотнесения детьми парнопротивоположных направлений собственного тела с направлениями стоящего напротив человека.

Оборудование: билеты красного и зеленого цвета, обручи

Содержание: ребенок (контролер) располагается перед другими участниками игры - пассажирами, у которых есть билеты красного и зеленого цвета. Сзади «контролера» с правой и левой стороны кладутся обручи, обозначающие автобусы. «Пассажиры» с красными билетами направляются «контролером» в левый автобус, а с зелеными - в правый.

2) ориентировка «на внешних объектах»; выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых

3) освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед — назад, вверх — вниз, направо — налево

«Угадай, кто за кем»

Цель: Продолжать формировать у детей представление о заслоняемости одних предметов другими; уточнить представление о том, что большие предметы заслоняют меньшие, а меньшие не заслоняют больших; закреплять слова «больше», «меньше», «за», «перед».

Игра «Спрячем и найдем»

Цель. Продолжать учить ориентироваться в пространстве помещения, последовательно осматривать его

Игра «Найди клад»

Цель игры - научить ребенка ориентироваться в пространстве, поворачивать направо или налево

4) определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте

«Что изменилось?»

Выбирается водящий ребенок. Относительно него размещаются другие дети (один — впереди, другой — позади, третий — справа, четвертый — слева). Водящий говорит, кто где стоит относительно него, запоминает расположение детей, закрывает глаза. Дети перестраиваются, водящий открывает глаза и говорит, что изменилось, кто где стоял раньше и стоит теперь (развитие памяти). Аналогично можно организовать игру с игрушками вокруг ребенка.

5) определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов, точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете

«Прятки»

Дети прячутся по инструкции логопеда «Спрячься под стол», а когда их найдет водящий, говорят, где они находятся: «Я сижу под столом» и др.

«Где я?»

Я сижу за столом. Я сижу на стуле. Я лежу под одеялом. Я стою у окна. Я спрятался за шкаф.

б) определение пространственной размещенности предметов относительно друг друга

«Новоселье»

В этой игре дети используют настенные полки для игрушек в виде домиков и небольшие игрушки (животные). Каждый из детей по очереди должен «заселить» дом по заданной инструкции. Например, внизу квартиры получили: мышка, козлёнок и обезьянка, причём козлёнок - слева, а обезьянка - между мышкой и козлёнком, и т.д. Эту игру целесообразно проводить с небольшой подгруппой детей (2-3человека).

7) определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости, т. е. в двухмерном пространстве; определение их размещенности относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они размещаются.

«Я еду на машине»

Перед каждым ребёнком лист бумаги и маленькая машинка. Дети, слушая инструкции взрослого, передвигают машинку в нужном направлении. Например, в правом нижнем углу листа - гараж, оттуда мы поедem по нижней стороне листа в школу. Она находится в левом нижнем углу, а после школы мы поедem в зоопарк, который находится в правом верхнем углу, и т.д.

«Геометрический диктант»

Перед детьми лежит лист бумаги и набор геометрических фигур. Воспитатель даёт инструкции, а дети должны выполнять в быстром темпе. Например, красный квадрат положить в левый верхний угол, жёлтый круг - в центр листа, и т.д. после выполнения задания дети могут проверить правильность выполнения: у педагога заготовлен заранее лист с нарисованными геометрическими фигурами соответственно диктанту.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Основной этап

*Совершенствований оптико-пространственных функций в спонтанной речи**Формирование пространственных представлений*

«Где что находится?» («Где что (кто) стоит?»)

1) Вы расставляет на столе предметы, сопровождая каждое действие словами: «Стоит дом, рядом с домом растет елка, около елки растет береза, на березе сидит птичка. Перед домом сидит собака, за домом стоит машина, в доме сидит дедушка, за елкой сидит кошка». Затем вы спрашиваете ребенка «где что находится?».

2) Затем вы продолжаете рассказывать и сопровождать свои слова действиями: «Вышла кошка из-за дерева, увидела ее собака, залаяла и погналась за кошкой. Кошка испугалась и полезла на дерево. Птичка испугалась, улетела и села на крышу дома. Кошка на дереве, наверху, а собака внизу, под деревом».

«Прятки»

Вы предлагаете ребенку спрятаться в разных местах. Затем ищите его и, найдя ребенка, спрашиваете: «Где ты спрятался?».

Этот вопрос ставит ребенка перед необходимостью ответить: «под столом», «за дверью», «за верандой» и т. д. Если ребенок ограничивается жестом или применяет неправильное слово, вы должны дать точное определение места, где он спрятался. Ребенок должен повторить.

«Куда спряталась игрушка?»

Вы говорите ребенку: «Закрой глазки, а игрушка в это время от тебя спрячется». Вы ставите ее под стол, на шкаф... Ребенок, открыв глаза, ищет игрушку. Найдя ее, ребенок говорит, где она находится, используя слова: наверху, внизу, под столом, на кресле, около дивана, под машинкой, слева от телевизора и т. д.

«Что изменилось?»

Вы ставите на стол несколько игрушек (не более трех). И предлагаете ребенку внимательно посмотреть, что и как стоит на столе. Потом предлагаете ребенку закрыть глаза. В это время вы изменяете расположение игрушек. Ребенок, открыв глаза, должен определить и сказать, что изменилось, используя в речи пространственные предлоги и наречия.

«Скажи, куда я положила предмет»

Вы предлагаете ребенку закрыть глаза. И кладете игрушку предмет на стол, под стол, за кресло...По сигналу ребенок открывает глаза и начинает искать предмет. Найдя ее, он объясняет, где она находится, используя в речи пространственные предлоги и наречия.

«Дополни предложение»

Вы начинаете предложение, а ребенок его заканчивает. Например,

- Сережа подбросил мяч (вверх)
- Наша группа находится (наверху), а кухня (внизу)
- Лена живет далеко от детского сада, а Дима (близко).
- Девочка разделась, положила свою одежду на стульчик, а туфельки (под стульчик).

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Круглый стол «Развитие оптико-пространственных представлений у воспитанников с ОНР»

Уважаемые коллеги!

Ведущим анализатором, сложной нервно-рецепторной системой, воспринимающей 80 % всей поступающей информации, является зрение. Человеческий глаз – это воспринимающий, отражающий и анализирующий орган, функциональная деятельность которого в сочетании с другими видами восприятия (слуховое, обонятельное, осязательное, двигательное-тактильное) становится основой развития познания. Одним из приоритетных направлений логопедической работы с детьми-логопатами является профилактика и развитие оптико-пространственного восприятия.

Вследствие несформированности оптико-пространственного восприятия задерживается формирование обобщённых образов реального мира, представления ребёнка об окружающем становятся ограниченными, отмечаются затруднения формирования причинно-следственных связей, задерживается развитие словаря, возникают трудности в грамматическом оформлении речи.

Недостаточность оптико-зрительного восприятия отрицательно влияет на формирования общего речевого статуса.

В логопедической работе по преодолению ОНР у воспитанников применяется методика поэтапного формирования оптико-пространственного восприятия, которая несёт синхронную полисенсорную направленность в коррекции речевых и зрительных нарушений, учитывает общепедагогические принципы работы и осуществляет дифференцированный подход к речевым и зрительным возможностям каждого ребёнка. Задания, направленные на развитие оптико-пространственного восприятия, включаются в структуру занятий по формированию правильного звукопроизношения, развитию лексико-грамматического строя речи и связной речи и предъявляются детям

последовательно (с усложнением), проводятся в системе с подгруппой и индивидуально.

Постепенность в коррекционной работе необходима для подготовки детей к полноценному восприятию предметов сложной формы с наличием дополнительных деталей и второстепенных частей сюжетной картины; анализу предложенного изображения, синтезу изображения в единое целое.

Эта работа преследует цели:

формировать целостное восприятие предметов;

учить соотносить предмет и его части;

формировать умение анализировать пространственные отношения и понимать связь между определённым местоположением предмета в пространстве и его словесным обозначением;

упражнять детей в словесном определении пространственных отношений;

закрепить умение получать информацию об окружающем мире и использовать её в предметно-практической, познавательной, коммуникативной деятельности;

развивать внимание, память, мышление (анализ, синтез, обобщение);

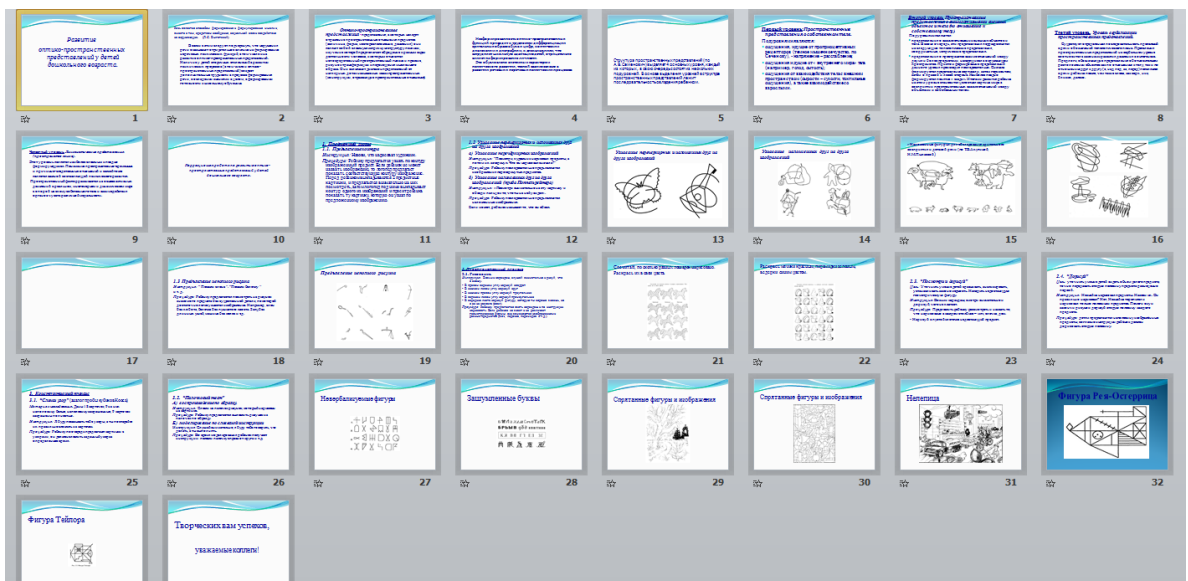
закрепить знания детей, полученные на завершающем этапе, используя в речи предложно-падежные конструкции и развивая связную речь.

Целенаправленная коррекционная работа по развитию оптико-пространственного восприятия в структуре ОНР у детей-логопатов позволяет научить узнавать, называть, различать реальные предметы и их изображения; не только уточнять, расширять и активизировать словарь ребёнка в рамках определённой лексической темы, но и овладевать специфическим словарём; развивать грамматический строй речи, связную речь, активизировать функции анализа, синтеза, обобщения, сравнения, развивать психологическую базу речи.

Для анализа состояния оптико-пространственного восприятия используют методики узнавания реалистических изображений (фигур Поппельрейтера), а также конфликтных (составных) фигур. Значительный

вклад в арсенал методов диагностики зрительных функций внесли нейропсихологии И.М. Тонконогий, Л.И. Вассерман, Я.А. Меерсон. Ими предложена методика узнавания незавершённых изображений и изображений в «шуме». Задания Т.С.Третьяковой предполагают определение предмета по его же силуэту, по части контура, подбор изображений предмета к их наложенным контурам, нахождение одинаковых предметов, различающихся деталями. Методики выявления детей с недостаточной сформированностью зрительно-вербальных функций описаны в работах Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой. Именно эти авторы отобрали доступные и наиболее чувствительные пробы для детей 4-7 лет.

Представляю вам мультимедийную презентацию «Развитие оптико-пространственных представлений у дошкольников».



ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Консультация для родителей

«Развитие зрительно-пространственных представлений у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи»

Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции зрительно-пространственного восприятия у детей обусловлен тем, что развитие зрительно-пространственных представлений играет большую роль в процессе социальной адаптации ребёнка, а также создаёт основу для успешного овладения учебной деятельностью. Медики отмечают, что у 45% первоклассников зрительно-пространственные представления недостаточно сформированы. Все функции, обеспечивающие зрительно-пространственное различение предметов, интенсивно формируются именно в дошкольном возрасте.

Тонкость, дифференцированность зрительного восприятия и анализа, зрительная память свойственны далеко не всем детям. Дети с общим недоразвитием речи – это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для развития зрительно-пространственного восприятия.

При недостатках зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти у детей с общим недоразвитием речи в школе возможны такие трудности, как:

- трудности формирования зрительного образа буквы, цифры, графического элемента: нарушение соотношения элементов, путание сходных по конфигурации букв, цифр;

- плохое запоминание конфигурации букв при чтении и, соответственно, медленный темп;

- угадывание букв;

- возвратные движения глаз (путают строчку, читают наоборот);

- пропуск, добавление, перестановка букв;

- затруднение понимания прочитанного;
- возможно зеркальное написание букв, цифр, графических элементов;
- плохое выделение геометрических фигур, замена сходных по форме фигур (круг – овал, квадрат – ромб – прямоугольник).

Вышеизложенное позволяет говорить о важности формирования зрительного восприятия, необходимости специальной работы с детьми, имеющими низкие показатели по изучаемому параметру, уже с 5 лет.

Важным являются следующее:

1. Развитие зрительного восприятия и узнавания предметов и их элементов (умение воспринимать форму предметов и их элементов, цвет, величину предметов, высоту, ширину, длину).

2. Обучение ориентировке в схеме собственного тела.

3. Обучение восприятию местоположения и удалённости предмета в пространстве (вверх – вниз, вперед – назад, дальше – ближе).

4. Обучение восприятию пространственных отношений между предметами, а также изменчивости пространственных отношений.

5. Обучение ориентировке на плоскости (на столе, на доске, на полу и только потом даем лист бумаги).

Работа по развитию зрительно – пространственных представлений дает следующие результаты:

- у детей формируется представление о ведущей руке, о частях лица и тела;
- игры и игровые упражнения позволяют не только целенаправленно и ускоренно формировать зрительно-пространственное восприятие, но и в доступной интересной форме развивать познавательный процесс дошкольника;
- у детей наблюдается повышенный интерес к предлагаемым заданиям, что способствует активизации внимания и зрительной памяти;
- целенаправленное, всестороннее восприятие предмета, сравнение его с другими предметами позволяет быстрее активизировать словарь ребёнка;

– силуэтные и контурные изображения предметов помогают развивать зрительно-пространственную ориентировку, подготавливая ребёнка к овладению чтением и письмом;

Таким образом, развитие зрительно-пространственных представлений у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи имеет важное значение для детей данной категории. Работа в данном направлении позволяет успешно подготовить детей к обучению в школе, улучшают социальную адаптацию детей к школьным условиям.