**Статья по теме:**

**«Развитие пространственных представлений»**

**Оглавление**

Глава I Подготовка дошкольников к овладению письмом как часть

проблемы подготовки к обучению в школе………………стр. 1

Глава II Формирование пространственных представлений как одно

из требований при овладении графикой письма……стр. 5

Глава III Развитие пространственных представлений у детей в

Норме и при речевой патологии……………………………..стр. 7

Глава IV Методика исследования пространственных представлений

у дошкольников с общим недоразвитием речи…….стр. 11

Глава V Формирование пространственных представлений у

Дошкольников с общим недоразвитием речи………..стр. 18

Список литературы……………………………………………………………… стр. 28

Приложение

**Глава I**

***Подготовка дошкольников к овладению письмом***

***как часть проблемы подготовки к обучению в школе***

**Письмо как вид учебной деятельности**

С началом обучения в школе все большее значение в поведении ребенка приобретают произвольные действия , к которым относится письмо. Степень сформированности навыка письма оценивается по его скорости, однако при этом не должна меняться его графическая картина. Иными словами, необходимо сформировать у детей такие графические навыки, которые при переходе на скорое письмо способствовали бы сохранению четкости почерка и обеспечили достаточную быстроту выполнения письменных работ.

Авторы, исследующие проблему готовности к обучению в школе, отмечают наличие тесных взаимосвязей:

- между тонкой двигательной координацией и уровнем умственной работоспособности;

- между степенью готовности к овладению графическими навыками и школьной зрелостью;

- между качеством письма и успешностью всей учебной деятельности дошкольника.

На основании этого они приходят к выводу, что качество выполнения простейших графических заданий можно использовать как критерий готовности детей к обучению в школе и для прогнозирования его успешности (М. В. Антропова, М. М. Кольцова и др.).

Для обучающего с самого начала основной является графическая задача – написать одну черту на равном расстоянии от других. Но не менее важно правильное распределение внимания , чтобы написать черты ровно, не изгибая линии, с одинаковым наклоном, на равном расстоянии. При этом переход к письму букв, слогов, слов и предложений каждый раз предъявляет все большее количество графических требований: одни из них старые, но плохо усвоенные, другие – новые, которые еще надо усваивать.

На начальном этапе обучения для большую сложность представляет именно удержание в сознании нескольких задач одновременно. Трудности распределения внимания при письме продолжаются до тех пор, пока остальные приемы не станут автоматическими. Достигается это в ходе постоянных упражнений.

**Психофизиологические основы формирования акта письма.**

«Сейчас мы можем говорить, - пишет П. Л. Горфункель, - что письмо не просто двигательный акт, опирающийся на узкоограниченный участок мозга, а сложный процесс, в осуществлении которого принимает участие ряд функционально взаимосвязанных зон коры». Исследования многих авторов (А. Р. Лурия и других) доказывают, что различные нарушения навыка письма напрямую зависят от поражения конкретных участков коры головного мозга.

*Височные области* левого полушария головного мозга (у правшей) связаны со слуховым анализатором в процессе письма; их поражение вызывает нарушение письма, осуществляемого по слуху, но мало сказывается при списывании.

*Затылочная область* связана со зрительной организацией процесса письма; ее поражение ведет к пространственным нарушениям.

*Теменная область* является корковым аппаратом , анализирующим ощущения, идущие от поверхности кожи и мышц (и, следовательно, позволяющие оценить положение тела). Она имеет серьезное значение для обеспечения тонких и четких движений, так как они могут быть осуществлены только в тех случаях, когда находятся под контролем поступающих с периферии сигналов о положении тела в пространстве.

Соблюдение нужной последовательности букв связано с *премоторной областью коры. Лобные доли –* моторный центр речи – сохраняют замысел при письме. Их поражение вызывает невозможность последовательности положении.

Психический процесс формирования письма представлен в следующей таблице (Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова).

**Таблица 1. Процесс формирования письма**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Составляющее звено** | **Функциональное значение в процессе письма** | **Зона мозга** | **Нейропсихологический фактор** |
| 1. | Зрительный образ буквы. | Анализ элементов, включенных в букву, различение написанных и напечатанных букв. | Затылочные отделы. | Прецептивный. |
| 2. | Зрительно – пространственный образ буквы. | Различение букв, имеющих сходную конструкцию, пространственные детали, положение детали, положение буквы в зеркальном пространстве. | Теменно-височно-затылочная область. | Пространственный. |
| 3. | Исполнение написания. | 1.Схема движения, соответствующая образу буквы.  2.Тонкие движения руки, плавность перехода от одного элемента к другому, от одной буквы к другой. | Теменная область.  Задне-лобная (премоторная) область. | Кинестетический.  Кинетический. |
| 4. | Инициация написания. | Постановка целей, выбор программы сочетаний букв и слов, понимание смысла написанного, расстановка знаков препинания. | Лобные отделы. | Фактор произвольной регуляции. |
| 5. | Соотнесение звука и буквы через проговаривание. | Различение сходных по артикуляции звуков, а также дифференциация звуков в сложных сочетаниях согласных. | Теменная область. | Кинестетический. |
| 6. | Восприятие звуков речи. | Различение звуков, сходных по звучанию, но с различным написанием, звонкие и глухие, твердые и мягкие согласные, написанные с мягким знаком. | Верхне-височная зона. | Фонематический. |
| 7. | Слухоречевая память. | Удержание в кратковременной памяти материала, требующего перевода в письменную речь. | Широкая височная зона. | Модально-специфический. |
| 8. | Стабильность написания. | Равномерность темпа письма, сохранение размеров букв по всей длине строки, соразмерность интервалов. | Глубинные структуры. | Нейродинамический. |

Таким образом, мы видим, что процесс письма связан с деятельностью всех участков коры головного мозга, хотя их роль в различных видах письма не одинакова.

Как видно из таблицы, письмо может быть не сформировано или нарушено в разных звеньях.

Еще одна сложность обучения состоит в том, что письмо, как и чтение ассиметричные виды деятельности. Кроме того форма многих букв ассиметрична, и зачастую у детей на определенном этапе овладения письмом отмечается их зеркальное написание.

Это связано с тем, что асимметрия мозга у детей еще не полностью сформирована, и пространственные отношения трудны для анализа. Это в свою очередь тоже затрудняет процесс формирования навыков письма. Поэтому так необходимо формирование и развитие пространственно-аналитической деятельности у детей именно с дошкольного возраста.

**Глава II**

***Формирование пространственных представлений как одно из требований при овладении графикой письма***

**Роль пространственной ориентировки в обучении письму**

Пространственные представления являют собой сложную структуру психики. Они появляются в онтогенезе одними из первых. Своевременное их формирование – одно из важнейших условий правильного развития ребенка.

Исследования Б. Г. Ананьева и Е. Ф. Рыбалко показали, что нет ни одного вида деятельности детей в процессе обучения, в котором пространственная ориентировка не являлась бы важным условием усвоения знаний и умений. Если пространственные представления сформированы у ребенка недостаточно или неточно, это напрямую влияет на уровень его интеллектуального развития: при конструировании малышу бывает трудно составить целое из частей, воспроизвести заданную форму, у него нарушается графическая деятельность. Из-за того, что ребенку трудно различить, как располагаются в пространстве отдельные элементы букв, запомнить их конфигурацию, он может писать некоторые из них в зеркальном отображении: «З» вместо «Е», «R» вместо «Я». При письме нарушаются высота, ширина, и наклон буквы, что, конечно же, сказывается на качестве и скорости письма.

В своей работе О. И. Галкина отмечает, что только при определенном уровне развития у детей пространственных представлений им доступно дальнейшее усвоение знаний и умений по различным предметам. И. Н. Садовникова подчеркивает, что созревание «телесной схемы» сопряжено с установлением латерализации, т. е. функциональной асимметрии в деятельности парных сенсорных органов (выделение ведущей руки, ведущего глаза, ведущего уха). Процесс латерализации является показателем нормальной деятельности обоих полушарий головного мозга. Если обследование не выявляет предпочтения в использовании парных сенсорных органов , можно говорить о несформированной латералите. Это может явиться причиной расстройств устной и письменной речи, поскольку речевые центры расположены в ведущем полушарии.

При поступлении ребенка в школу начинается новый этап приобретения знаний, умений и навыков, в том числе и в области освоения пространства. Изучение письменных законов связано с развитием пространственного различения их формы, положения, величины. Кроме того, графика письма предполагает не только одинаковую высоту букв, но и постоянное расстояние между буквами и их отдельными элементами, а также определенное расстояние между словами. Каждое буквосочетание имеет свои пропорции в зависимости от формы букв, числа элементов, соединений букв между собой. Именно поэтому одним из требований при овладении графикой письма выступает развитие у ребенка пространственных представлений.

**Глава III**

***Развитие пространственных представлений у детей в норме и при речевой патологии***

**Механизм восприятия пространства у нормально развивающихся детей**

Представления о пространстве складываются у ребенка постепенно. Психолого-педагогические исследования показывают, что пространственные различия возникают очень рано, однако являются более сложным процессом, чем различие качеств предметов. В формировании пространственных представлений и способов ориентации в пространстве участвуют различные анализаторы (кинетический, осязательный, зрительный, слуховой, обонятельный) Но, по данным М.В. Вовчик-Блакитной (1986), у дошкольников особая роль принадлежит кинетическому и зрительному анализатору.

В.Г. Ананьев и Е.Ф.Рыбалко (1974) выделяют три этапа становления данных функций.

I этап - 3-4 года. Зрительно-пространственные отношения ещё не выделены ребёнком. Окружающие предметы он воспринимает как «отдельности», не осознавая при этом пространственных взаимосвязей, существующих между ними. Отражаемое пространство дискретно. Так, многие дети в возрасте от 3-4 лет определяли в экспериментальных заданиях различные пространственные группы предметов. Например, на двух картинках изображены три одинаковых предмета, но они различно расположены относительно друг друга. «Карточки одинаковые» - говорит ребёнок, «здесь мишка, здесь тоже мишка, тут зайчик и тут, матрёшка и вот матрёшка». Пространственное же расположение предметов при этом не учитывается.

II этап – 4-5 лет. Зрительно-пространственные отношения вычленены. Отдельные предметы теперь начинают восприниматься ребёнком в их пространственных взаимосвязях. Но точность восприятия и оценки пространственного их расположения относительно друг друга опосредуется ещё расстоянием. Дальность расположения объектов от исходной точки отсчёта затрудняет вычленение и осознание ребёнком пространственных отношений, существующих между ними.

Располагая игрушки по кругу, ребёнок, например, тесно прижимает их одну к другой, образуя замкнутую кривую; стремление к установлению контактной близости отмечается также при расположении предметов «рядом», «друг за другом», «напротив» и т.д. Ориентируясь в пространственном расположении объектов, он пользуется ещё способом «практического примеривания» или соотношение объектов с исходной точкой отсчёта.

III этап – 6-7 лет. Развитие зрительной оценки пространственного расположения предметов и изменение способа ориентировки в окружающем пространстве, обеспечивают теперь более совершенный характер его отражения, независимо от расстояния в расположении отдельных объектов относительно друг друга. Всё это приближает ребёнка к адекватному отражению пространства как целого в единстве составляющих по «отдельности», а, следовательно, и к пониманию единства дискретности и непрерывности отражаемого пространства.

Как пишет В.Г. Ананьев (1974, с.157), «общий путь развития у детей, процесса отражения пространства и ориентировки в нём таков: вначале диффузное нерасчленённое восприятие пространства, на фоне которого выделяются лишь отдельные объекты вне пространственных отношений между ними, далее на основе представлений об основных пространственных направлениях оно начинает дробиться по этим основным линиям - вертикальной, фронтальной и саггитальной. Причём точки на этих линиях, выделяемые как расположенные впереди или сзади, справа или слева, постепенно отодвигаются от ребёнка всё дальше и дальше, с увеличением площади выделенных участков в длину и ширину они постепенно смыкаются, формируя общее представление о пространстве. Каждая точка на этой местности точно локализуется и определяется как расположенная впереди, впереди справа или впереди слева».

Таким образом, на ранних этапах развития зрительно-пространственные функции тесно связаны с практической деятельностью ребенка и совместной работой зрительного, кинестетического, вестибулярного аппаратов. Уже в первые месяцы жизни формируются предпосылки развития зрительно-пространственного восприятия - способность к фиксированию стимула взглядом, ориентировочный рефлекс на пространственно-ориентированный стимул. Позже формируются функции, относящиеся к восприятию трехмерного пространства - развитие восприятия удаленности, константность восприятия величины и формы. Благодаря развитию двигательных функций, речи, памяти, мышления, увеличиваются возможности ребенка, касающиеся восприятия пространственных характеристик предмета. В дальнейшем, опираясь на развитие восприятия, формируются пространственные представления, являющихся базой для развития пространственного мышления, формирования пространственных синтезов, необходимых для понимания логико-грамматических конструкций, счета, чтения и письма.

**Особенности пространственно – аналитической деятельности у детей с общим недоразвитием речи**

При общем недоразвитии речи формирование пространственных представлений имеет свои особенности, связанные с особенностями развития детей с речевой патологией. Недостаточность пространственных представлений у дошкольников с ОНР проявляется в нарушении восприятия собственной схемы тела – формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит позднее, чем у нормально развивающихся сверстников. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) дети осваивают только в ходе специального обучения. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около). У многих из них восприятие целостного образа предмета: не могут сложить разрезную картинку, не выполняют конструирование по образцу из палочек и строительного материала.

Особенно заметны пространственные нарушения при рисовании. Изображения детей с ОНР отличаются бедностью, примитивностью, небольшим количеством деталей. Дошкольники испытывают трудности при использовании прилагательных «широкий – узкий», «толстый – тонкий». Они заменяют эти слова обозначениями 2большой» или «маленький» (широкая река – большая река, тонкий стебелек – маленький стебелек). Часто у них наблюдается запоздалое формирование схемы тела.

В дальнейшем у детей появляются сложности при ориентировки в схеме тетрадного листа. Закономерные на ранних этапах обучения грамоте ошибки (зеркальное написание букв), в норме исчезающие по мере формирования навыка письма, оказываются у таких детей достаточно стойкими. Дети с ОНР не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей и животных. В их речи часто отсутствует предлог «над». Устной речи дошкольники затрудняются в дифференциации предлогов «к – у», «в – на» (к дому – у дома, в столе – на столе). Нередко дети этой категории смешивают предлоги»перед» - «после» - «за», что является следствием несформированности пространственных отношений. Например: «Шкаф стоит после стула» вместо «Шкаф стоит за стулом».

Недостаточность пространственных ориентировок у детей с ОНР наблюдается и при рассматривании сюжетных картинок. Составляя самостоятельно рассказ по картинке, дошкольники с ОНР рассматривают картинку преимущественно в направлении слева направо и снизу вверх. Данный факт свидетельствует о том, что у детей имеется тенденция к инверсии вектора восприятия и фрагментарность. В результате этого самостоятельный рассказ представляет собой перечисление отдельных деталей либо рассказ по одному фрагменту или несущественным деталям картинки. Рассказ по серии сюжетных картин составляется более успешно. Дети в большинстве случаев выкладывают картинки справа налево. Однако последовательность изложения событий правильная, самостоятельный рассказ включает в себя все основные смысловые единицы.

Более грубые нарушения пространственных представлений у детей с ОНР выявляются при обследовании оптико-конструктивной деятельности. При копировании фигуры Тейлора наблюдаются пофрагментарная и хаотичная стратегии деятельности. Воспроизведение рисунка происходит без определенной последовательности действий, по отдельным деталям. У детей имеются ошибки, нарушение целостности образа фигуры, смещение элементов друг друга, несовпадение линий и точек пересечения. Для всех дошкольников с ОНР характерны копирование рисунка справа налево, неточное расположение фигуры либо ее деталей в пространстве. Часто дети копируют только элементы правой части фигуры.

Однако пространственные нарушения у детей с ОНР характеризуются некоторой динамичностью , тенденцией к компенсации. Способность устанавливать пространственные отношения между явлениями действительности в предметно-практической деятельности и частично принимать их в импрессивной речи сохраняется. Но в экспрессивной речи дети с тяжелой речевой патологией зачастую затрудняются в поиске языковых средств для выражения этих отношений или используют неточные языковые средства.

**Глава IV**

***Методика исследования пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи***

I этап. Исследование зрительного восприятия.

1)Восприятие цвета предметов.

-подбор картинок к данному цветовому фону;

-показ основных цветов.

2)Восприятие формы предметов (подбор картинок по образцу: круг, треугольник, квадрат, прямоугольник).

II этап. Исследование навыка зрительного анализа и синтеза,

произвольного внимания.

1)Узнавание предметов по контурному изображению.

2)Узнавание предмета по его неполному изображению.

3)Узнавание предметов в перечеркнутом изображении.

4)Узнавание предметов наложенных друг на друга.

5)Выделение заданного предмета из ряда похожих.

III этап. Исследование объема зрительной памяти (зрительного мнезиса). Исследование объема зрительно запоминаемых объектов, сохранения последовательности и точности при воспроизведении изображений.

IV этап. Исследование зрительно – пространственных представлений.

1)Ориентировка в собственном теле, дифференцировка правых и левых частей.

-показ правой и левой руки, правой и левой ноги; показ правого и левого глаза, правого и левого уха;

-показ правой рукой левого глаза, левой рукой правого уха.

2) Ориентировка в окружающем пространстве (в том числе и на листе бумаги).

-показ предметов, которые находятся справа, слева, вверху, внизу, впереди, сзади;

- речевое обозначение пространственных отношений (понимание и употребление предложно-падежных конструкций);

-работа с планами;

-складывание разрезных картинок;

-выполнение графических диктантов.

***Результаты диагностики дошкольников с общим недоразвитием речи.***

**Исследование зрительного восприятия.**

С заданием на восприятие цвета справилось 80% детей. Ошибки при выполнении заданий были выражены в трудностях подбора цвета (20%), в невозможности назвать цвет (10%). Задания на восприятие формы вызвали трудности у 20% дошкольников.

Таблица 2

Характер затруднений при выполнении заданий

на зрительное восприятие дошкольниками (в %)

|  |  |
| --- | --- |
| Характерные ошибки, допущенные при выполнении заданий | Дети, допустившие ошибки ( % ) |
| Экспериментальная группа |
| 1. Трудности при подборе цвета и формы. 2. Незнание цвета предмета. | 20  10 |

**Исследование навыков зрительного анализа и синтеза, произвольного внимания.**

С заданием на узнавание предмета по контуру справились 70% дошкольников; с заданием на узнавание предмета по его неполному изображению справились 60% дошкольников; выполнили задание на узнавание предмета в перечеркнутом изображении 70% дошкольников; назвали предметы, наложенные друг на друга 60% дошкольников, правильно выделили предмет из ряда похожих 50% дошкольников.

Таблица 3

Характер затруднений при выполнении заданий на зрительный

анализ и синтез, произвольное внимание дошкольниками

(в %)

|  |  |
| --- | --- |
| Характерные ошибки, допущенные при выполнении заданий | Дети, допустившие ошибки ( % ) |
| Экспериментальная группа |
| 1. Трудности в узнавании предмета по его неполному изображению.  2. Трудности в различении предметов, наложенных друг на друга.  3. Неузнавание предмета в перечеркнутом изображении.  4.Сложности в восприятии целостного образа предмета.  5. Трудности в выделении  предмета из ряда похожих. | 40    40    30  50    50 |

**Уточнение объема зрительной памяти.**

С заданиями на запоминание, удержание в памяти и воспроизведение зрительных образов справились 50% дошкольников. Ошибки при выполнении задания были выражены в невозможности запомнить все предлагаемые зрительные образы (40%); в трудностях хранения информации в долгосрочной памяти (50%);в трудностях воспроизведения воспринятых зрительных образов (50%).

Таблица 4

Характер затруднений при выполнении заданий

на зрительное восприятие дошкольниками (в %)

|  |  |
| --- | --- |
| Характерные ошибки, допущенные при выполнении заданий | Дети, допустившие ошибки ( % ) |
| Экспериментальная группа |
| 1. Невозможность запомнить все предлагаемые зрительные образы.  2. Трудности хранения информации в долгосрочной памяти.  3.Трудности воспроизведения воспринятых зрительных  образов. | 40    50    50 |

**Исследование зрительно-пространственных представлений.**

1. Ориентировка в собственном теле, дифференцировка правых и левых частей.

Хорошо ориентируются в схеме собственного тела, дифференцируют правые и левые части 50% дошкольников. Ошибки при выполнении заданий были выражены в нарушении дифференцировки правых и левых частей тела (50%); в трудностях ориентировки в схеме тела (40%).

1. Ориентировка в пространстве.

С заданиями на ориентировку в пространстве справились 40% дошкольников. Ошибки при выполнении заданий были выражены в трудностях ориентировки на плоскости 50%; в трудностях ориентировки на листе бумаги 60%; в незнании значений пространственных предлогов 50%.

Таблица 5

Характер затруднений при выполнении заданий

на исследование зрительно-пространственных представлений (в %)

|  |  |
| --- | --- |
| Характерные ошибки, допущенные при выполнении заданий | Дети, допустившие ошибки ( % ) |
| Экспериментальная группа |
| 1.Нарушение дифференцировки правых и левых частей тела.  2. Сложности ориентировки в схеме тела.  3. Сложности ориентировки на плоскости.  4. Сложности ориентировки на листе бумаги.  5. Незнание значений пространственных предлогов. | 50    40  50    60  50 |

Данные, полученные в результате исследования пространственных представлений у дошкольников с ОНР, позволили сделать следующие выводы:

1. У дошкольников с ОНР отмечается недоразвитие пространственных представлений . Это проявляется через слабо сформированные представления: зрительное восприятие; зрительный анализ и синтез, произвольное внимание; зрительно-пространственные представления; небольшой объем зрительной памяти.
2. Из полученных данных следует, что наиболее сохранными у дошкольников с ОНР являются зрительное восприятие, зрительный анализ и синтез, а зрительно-пространственные представления являются наиболее несформированными. Так же отмечается небольшой объем зрительной памяти у дошкольников с ОНР.

**Глава V**

***Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи***

**Комплексный подход к формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в условиях логопедической группы дошкольного учреждения**

Подготовка детей с нарушением речи к овладению графикой письма направлена на обеспечение преемственности коррекционного воспитательно-образовательного процесса дошкольного учреждения и школы. Лишь совместные усилия всех специалистов учреждения способны создать систему , гармонично развивающую личность ребенка. Коррекционные мероприятия по формированию пространственно-аналитической деятельности являются неотъемлемой частью этой воздействующей системы.

Полноценность овладения знаниями о пространстве, способность к пространственному ориентированию обеспечиваются взаимодействием двигательно-кинестетического, зрительного и слухового анализаторов в ходе различных видов деятельности ребенка, направленных на активное познание окружающей действительности.

В условиях логопедической группы коррекционные мероприятия вплетаются в процесс организации жизнедеятельности детей. Это могут быть бытовая деятельность детей, наблюдения за природой, собственные действия с предметами, игрушками, различные виды занятий и т. д. Таким образом речь идет о комплексном подходе , который подразумевает наличие взаимосвязи в работе между логопедом, невропатологом, психологом, инструктором ЛФК, музыкальным руководителем и воспитателем.

Главным видом пространственных представлений является пространство нашего тела. Поэтому для формирования пространственных представлений большое значение имеют различные виды массажа, ванны с морской солью, травами, дыхательная гимнастика, лечебная физкультура, процедуры закаливающего характера, физиотерапия.

Нередко дошкольники с недостатками речи имеют остаточные проявления органического поражения центральной нервной системы или же функциональную незрелость отдельных областей коры головного мозга , что не может не сказаться на особенностях формирования пространственно-аналитической деятельности данной категории детей. Поэтому таких детей сопровождает врач-невропатолог.

Формированию пространственных отношений способствуют занятия по плаванию и физической культуре, утренняя гимнастика, психологическая гимнастика и тренинги, проводимые психологом. Ориентировка в пространстве развивается и на занятиях по рисованию, лепке, конструированию, математике, аппликации.

Таким образом, формируя и развивая пространственно-аналитическую деятельность дошкольников с речевыми нарушениями, в процессе специально организованных коррекционно-развивающих занятий удается не только преодолеть имеющийся дефект речи и способствовать развитию всей познавательной деятельности, но и подготовить детей к обучению такому сложному виду деятельности, как письмо.

**Коррекционно-логопедическая работа по формированию пространственных предложений.**

Традиционным направлением в системе работы по устранению речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи является формирование пространственных представлений. Они включают в себя определение формы, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, играют значительную роль во взаимодействии человека с окружающей средой и служат необходимым условием ориентировки в ней.

Педагог-исследователь О. И. Галкина в своей работе отмечает, что формирование пространственных представлений требует, чтобы в педагогическом процессе были созданы условия:

- накопления детьми разнообразного чувственного опыта на основе включения различных анализаторов в наблюдение и активную практическую деятельность детей;

- приобретения словесных знаний, обеспечивающих отвлечение, обобщение и синтез пространственных признаков и отношений в единстве с практикой их различия;

- умения пользоваться пространственными представлениями при решении мыслительных задач в процессе различных видов самостоятельных работ.

При проведении этой работы необходимо обязательно включать в нее семью и опираться на индивидуальные особенности ребенка , учитывая сопутствующие его дефекты.

В приведенной ниже таблице (табл. 2) И.Н Мограчевой представлены основные задачи и содержание коррекционно-развивающих занятий по формированию пространственных представлений у дошкольников с ОНР.

Коррекционно-развивающие занятия имеют различную форму: фронтальную, подгрупповую, индивидуальную и работу с семьей.

При построении работы по формированию пространственных представлений как базовые выделяются следующие направления:

- обучение ориентировке в схеме собственного тела;

- обучение в ориентировке в окружающем пространстве;

- обучение восприятию пространственных отношений между предметами;

- обучение ориентировке на плоскости.

В коррекционной работе учитывается, что ориентировка в горизонтальных направлениях (сзади – спереди, вперед – назад) страдает больше, чем в вертикальных (вверху – внизу, сверху – снизу, над – под). Наиболее яркой отличительной особенностью детей с ОНР является неспособность овладеть понятиями ***слева – справа, левый – правый***. А. Н. Корнев связывает это с тем, что среди всех речевых обозначений направлений пространства весьма отвлеченные понятия ***левое*** и ***правое*** имеют наименьшее чувственное подкрепление.

В процессе коррекционно-логопедической работы по развитию пространственно-аналитической деятельности у дошкольников учитываются особенности формирования пространственных представлений в онтогенезе, психологическая структура зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, состояние пространственных ориентировок у детей.

Начинается работа по формированию пространственных представлений с дифференциации понятий *вверх – вниз, спереди – сзади*.

**Таблица 2.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Ориентировка**  **в собственной**  **схеме тела** | **Ориентировка в**  **окружающем**  **пространстве** | **Восприятие**  **пространственных**  **отношений**  **между предметами** | **Ориентировка**  **на**  **плоскости** |
| **Средняя**  **группа** | Обучение определению левой и правой ног. | Обучение определению местоположения предметов: *вверху, внизу, впереди, сзади, около, слева, справа.* Закрепление в пассивном словаре соответствующих наречий. Формирование умения определять направление от себя (*спереди, сзади, сверху, снизу, слева, справа*). | Обучение пониманию отношений между предметами, выраженных простыми предлогами («в», «на», «у», «с», «за»). Формирование умения словесно обозначать пространственные отношения между предметами. Обучение употреблению предложных конструкций с простыми предлогами. | Обучение определению верхнего и нижнего , левого и правого краев плоскости, ее верхних и нижних углов. Формирование умений соединять прямой линией заданные точки на плоскости листа. Обучение определению направлений сверху вниз, снизу вверх, слева направо, справа налево. |
| **Старшая**  **группа** | Совершенствование умения определять левые и правые части собственного тела. | Совершенствование умения определять и словесно обозначать местоположение предметов (*вверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа*). Совершенствование умения определять направление от себя. Обучение навыкам ориентировки по схеме в групповом помещении и на участке. Формирование умения определять правую и левую стороны у собеседника, на картинке. | Совершенствование умения понимать и словесно обозначать пространственные отношения между натуральными предметами и их изображениями, выраженными простыми предлогами («в», «на», «у», «с», «за», «под», «над», «перед»). | Формирование умения определять верхний правый, нижний правый, верхний левый и нижний левый углы на плоскости. Развитие умения размещать предметы на плоскости по словесной инструкции. Развитие способности удерживать в памяти пространственное расположение предметов на плоскости. |
| **Подготови-**  **тельная группа** | Закрепление умений определять левые и правые части собственного тела. Обучение выполнению заданий типа показать правой рукой левое ухо, левой рукой – правое колено. | Закрепление полученных навыков ориентировки в окружающем пространстве. Формирование умения создавать простейшие чертежи, планы, схемы. | Совершенствование умения понимать и практически употреблять простые и сложные предлоги («из-за», «из-под», «между», «через», «около», «возле»). | Закрепление полученных навыков ориентировки на плоскости. Обогащение экспрессивной речи прилагательными «левее», «правее», «выше», «ниже». |

*Задания по дифференциации правых и левых частей тела.*

1. Показать правую руку, назвать ее. Показать и назвать левую руку.
2. Показать (взять) предмет правой (левой) рукой.
3. Соотнести части тела с правой рукой, назвать их (правое ухо, правая нога), соотнести части тела с левой рукой и назвать их (левый глаз, левое колено).
4. Показать левой рукой правое ухо, правой рукой – левую ногу.

После того как дети начнут уверенно ориентироваться в схеме собственного тела, проводятся упражнения на определение направлений в пространстве.

Особенно трудным для дошкольника является определение правых и левых частей тела у человека, сидящего или стоящего напротив, потому что в этом случае ребенку нужно мысленно представить себя в другом пространственном отношений.

Параллельно с работой по дифференциации правых и левых частей и развитию ориентировки в окружающем пространстве проводится уточнение понимания и употребления предложно-падежных конструкций , обозначающих пространственные отношения между предметами. Значение предлогов и наречий отрабатывается применительно к ситуации, что позволяет упрочить ориентировочную основу деятельности.

Специальная работа по формированию предложно-падежных конструкций у детей осуществляется в процессе развития понимания речи , расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, произношения и обучения грамоте, развития связной речи. Работа над предлогами рассматривается как составная часть работы над связью слов в предложении.

Предлоги в составе речи играют важную организующую роль. Они занимают значительное место и по частоте использования в русском языке.

Результаты исследований детской речи показывают, что по мере усвоения грамматического строя языка в речи ребенка появляется значительное число разнообразных предлогов в сочетании с разнообразными косвенными падежами. По данным А. Н. Гвоздева, в шестилетнем возрасте при нормальном развитии ребенок использует 21 предлог. В речи ребенка встречаются обозначения следующих отношений: пространственных, временных, образа действия, цели, совместности действия, принадлежности. Но при всем разнообразии обозначаемых отношений особое место занимают предлоги, обозначающие пространственные отношения.

В связи с этим коррекционно-логопедическая работа над предложно-падежными конструкциями начинается с предлогов, имеющих пространственное значение.

В работе над предложно-падежными конструкциями можно выделить две ступени:

I.Наблюдения над смысловым значением предлогов, уточнение представлений детей о предлоге как отдельном слове.

II.Ознакомление с синтаксической ролью предлогов.

На Iступени необходимо создать такие условия , чтобы предлоги как можно лучше закрепились не только в слухоречевой , но и в зрительной памяти детей. С этой целью пространственные предлоги по сходству лексического значения делятся на группы:

*1-я группа*: в, из;

*2-я группа*: на, с (со);

*3-я группа*: над, под, между;

*4-я группа*: из, за, из-за;

*5-я группа*: из, под, из-под;

*6-я группа*: от, до, к;

*7-я группа*: перед, за, вокруг, около, возле;

*8-я группа*: через, сквозь, по.

В каждой группе предлоги объединены по сходству или противоположности лексического значения. Подобная группировка предлогов оправдана, так как позволяет усваивать предложно-падежные конструкции, осуществляя речемыслительные операции по сравнению, сопоставлению, анализу, синтезу, обобщению.

Работа начинается с предлогов, имеющих выраженное конкретное значение: «в», «на», «под». Затем отрабатываются предлоги «за», «к», «от», «по», «с», «около», «над», «через» и др. При этом уточняются и дифференцируются различные значения одного итого же предлога. Так как предложные конструкции связаны с основными формами косвенных падежей, рекомендуется знакомство с ними проводить на материале словосочетаний и несложных фраз.

По изучению И. М. Сеченова, анализ пространственных отношений происходит в элементарной форме благодаря деятельности зрительного и двигательного анализаторов. Поэтому в осмыслении дошкольниками пространственных отношений большое значение имеет наглядная основа.

Исходя из этого, при уточнении и дифференциации предлогов в речи дошкольников используются следующие основные приемы:

- обучение, при котором представляются связи и отношения между действиями, совершаемыми самим ребенком;

- выяснение отношений между предметами на картинках;

- построение предложений по образцу с использованием графических схем предлогов;

- усвоение выражений с предлогами на образцах живой речи и литературы, читаемой на занятиях.

Работа над предлогами проводится поэтапно. Важно помочь ребенку усвоить смысловое значение каждого из них, так как только при этом условии он сможет правильно употреблять их в речи.

Приобретенные навыки автоматизируются в упражнениях: дети подсчитывают количество слов в предложениях, учатся выделять предлог как слово в потоке речи, зрительно запоминают графический образ предлога, составляют предложения и короткие рассказы с предлогами. Предлог является объектом постоянного внимания и их активной умственной деятельности, что создает основу для понимания его синтаксической роли в различных речевых высказываниях (словосочетаниях, предложениях, текстах).

В коррекционной работе над предложно-падежными конструкциями необходимо придерживаться следующих направлений:

1. Формирование у детей четких лексических значений пространственных предлогов.
2. Дифференциация предлогов в устной речи детей.
3. Формирование звуковых грамматических обобщений.
4. Осознание словесного состава предложения.

Для лучшего усвоения значений предлогов очень полезны упражнения с последовательным употреблением предлогов с противоположным значением.

Как отмечалось ранее, у детей с общим недоразвитием речи существуют определенные трудности в ориентации на ограниченной плоскости. Ориентировка на плоскости включает в себя умение находить и называть верхний, нижний, левый и правый края плоскости, находить и называть ее центр, правый верхний, левый верхний, правый нижний, левый нижний углы.

Имеющиеся недостатки пространственной ориентировки на плоскости можно исправить, используя специальные задания, направленные на развитие пространственной ориентировки детей с ОНР.

В зависимости от индивидуальных особенностей дошкольников целесообразно использовать следующие приемы обучения:

- обведение контура изображения указательным пальцем правой руки (зрительное и двигательно-осязательное формирование образа предмета);

- составление контура предмета из палочек;

- «рисование» шнурочком;

- проведение прямых линий крупного масштаба на асфальте или снегу мелком или палочкой;

- обведение прямыми линиями геометрических фигур: квадрат, прямоугольник, треугольник;

- передача формы предмета с помощью готового контура (трафарета) с последующей заштриховкой;

- нахождение идентичной формы среди других;

- «рисование» предмета пальчиком в воздухе, на столе, на собственной ладошке, на спине товарища;

- дорисовывание симметричных контурных изображений (например, левая половинка рисунка является образцом, а правая, обозначенная пунктирными линиями, дорисовывается дошкольником);

- соединение двух предметов прямой линией – «дорожкой», в дальнейшем изображение предметов по точкам.

Развитие пространственной ориентировки при выполнении графических заданий осуществляется в единстве с формированием пространственных отношений. Основу такой работы составляют задания на дифференциацию правых – левых частей тела, различие направлений: вперед – назад, вверх – вниз, вправо – влево.

Пространственные понятия лучше закрепляются в процессе конкретной , практической работы, осуществляемой в определенной последовательности: размещение предметов на столе на вертикальной плоскости, на листе бумаги по речевой инструкции.

Так как дети с ОНР редко в состоянии объяснить свои действия, словесно обозначить расположение предметов, направление движения карандашом, эффективным приемом на логопедических занятиях является отражение в устной речи ребенка его практических действий.

Следует отметить, что задания со зрительно воспринимаемыми графическими ориентирами (опорными точками, осевыми пунктирами или цветными линиями, а также неполными контурами) помогают ребенку с ОНР уточнить представления о форме предмета, его конфигурации. Неоднократное движение запоминается (вырабатывается «двигательная память»), а затем включается в процесс изображения, превращаясь в графический

образ.

Параллельно с работой по развитию пространственных ориентировок, проводится работа по формированию буквенного гнозиса. Эта работа включает в себя следующие направления:

- определение пространственных соотношений элементов графических образов букв (определение сходства и различия между графическими изображениями букв; зрительное разделение букв на составляющие их элементы; узнавание недописанных, перечеркнутых, наложенных друг на друга букв; выбор правильно написанной буквы среди пар букв);

- для лучшего усвоения букв, в занятия включены задания на ощупывание и узнавание рельефных букв; лепка букв из пластилина, вырезание; обведение контуров; срисовывание; письмо букв в воздухе. На занятиях проводится работа по закреплению зрительных образов букв (буква сравнивается с каким-либо предметом). Используются стихи и загадки о буквах.

**Литература**

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М., 1964.
2. Бернштейн Н. А. О построении движений . – М., 1947.
3. Брагина И. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М., 1981.
4. Галкина О. И. развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. – М., 1961.
5. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1965.
6. Жукова Н. С. , Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. преодоление общего недоразвития речи дошкольников. – М., 1990.
7. Лурия А. Р. основы нейропсихологии. – М., 1972.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М., 1998.
9. Моргачева И. Н. Ребенок в пространстве. – СПб., 2009.
10. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с4 до 7 лет). – СПб., 2006
11. Садовникова В. И. Нарушение письменной речи у младших школьников. – М., 1983.
12. Симерницкая Э. Г. Мозг и психические процессы в онтогенезе. – М., 1985.
13. Ткаченко т. А. если дошкольник плохо говорит. – СПб., 1977.
14. Хватцев М. Е. предупреждение и устранения недостатков речи. – СПб., 2004
15. Хрестоматия по логопедии//Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. В 2-х томах. – М., 1997.