

И. Н. Моргачева

Ребенок в пространстве

ПОДГОТОВКА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР
К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ
ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ



ДЕТСТВО-ПРЕСС

Моргачева И. Н.

М79 Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. Методическое пособие. - СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. - 212 с. ISBN 978-5-89814-468-5

Данное методическое пособие раскрывает влияние своевременно сформированных пространственных представлений на обучение графическим навыкам письма. В нем описаны особенности пространственно-аналитической деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи и методика коррекционно-логопедической работы по развитию различных видов пространственных ориентировок. В книге приведены диагностические задания, а также комплексы игр и упражнений, направленных на формирование пространственных представлений.

Издание предназначено специалистам по коррекционной педагогике, педагогам, логопедам дошкольных учреждений. Кроме того, методический материал может быть использован родителями.

Предисловие

Развитие речевых процессов дошкольников достаточно подробно описано в логопедической и психологической литературе, однако развитие пространственных представлений представлено в ней довольно скудно. В то же время именно пространственные представления наиболее сложны для диагностики и коррекции развития детей с речевыми нарушениями. Кроме того, исследования психологической природы пространственных представлений имеет большое практическое значение, так как трудно назвать хотя бы одну область деятельности человека, где умение ориентироваться не играло бы существенной роли. Свободное оперирование пространственными образами — это то фундаментальное умение, которое объединяет разные виды учебы и трудовой деятельности. Оно 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.

Умение пользоваться письменной речью для каждого человека очень значительно. Различные области деятельности тесно соприкасаются с процессом письма, которое непосредственно связано с развитием пространственной ориентировки. Все функции, обеспечивающие зрительно-пространственное различение предметов (поле и острота зрения, глазомер), интенсивно формируются именно в 5—7 лет. Поэтому целесообразно проводить коррекционную работу по развитию пространственных представлений именно в дошкольном периоде.

Предлагаемая методика основывается на том, что развитие пространственных представлений у детей с общим 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. Недостатки развития пространственных представлений носят, как правило, вторичный характер, а следовательно, могут быть скорректированы с помощью специально организованного обучения.

В данном издании описываются особенности развития пространственно-аналитической деятельности у детей с общим недоразвитием речи, определяются задачи, методы и приемы работы по коррекции нарушений у данной категории дошкольников. В книгу также включены методы диагностики различных пространственных представлений и комплексы игр и упражнений, направленные на развитие пространственных представлений. Дидактические материалы ориентированы на деятельность логопеда, но могут быть использованы в практике психолога, педагога дополнительного образования, воспитателя в работе по развитию речи.

В рамках исследования проблемы было проведено как изучение теоретической стороны вопроса (анализ психолого-педагогической литературы и частных рекомендаций по формированию пространственных представлений у дошкольников), так и его практического аспекта (анализ уровня сформированностиTM пространственных представлений детей с общим недоразвитием речи среднего, старшего, подготовительного возрастов в форме индивидуального тестирования).

Автор выражает благодарность за сотрудничество и помощь в разработке данной методики педагогам Фандо Ольге Борисовне и Съединой Светлане Владимировне, а также всем специалистам ГДОУ №11 Калининского района Санкт-Петербурга и его руководителю Павловой Элеоноре Артемовне за содействие в проведении исследования.

Глава 1. 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 формировать у детей такие графические навыки, которые при переходе на скорое письмо способствовали бы сохранению четкости почерка и обеспечили достаточную быстроту выполнения письменных работ.

Наблюдения свидетельствуют, что стремление писать красиво, четко, быстро способствует повышению грамотности (Л. Я. Желтовская, Е. Н. Соколова) и, как следствие, успеху ребенка в обучении.

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.).

Открытие Л. С. Выготским психологического своеобразия письменной речи не «как привычки руки и пальцев, но как действительно нового и сложного вида речи», понимания ее как средства активной познавательной деятельности человека позволяет рассматривать процесс усвоения письма в тесной связи с процессом формирования личности. В то же время письмо является одним из наиболее сложных видов учебной деятельности. И чем меньше возраст начинающего ученика, тем труднее ему осваивать графические навыки.

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 писать 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 ребенка большую сложность представляет именно удержание в сознании нескольких задач одновременно. Его внимание сосредоточено на том, что в данный момент выполняется, и не предвосхищает следующего достижения. Начиная писать, ребенок забывает о правильной осанке, наклонном положении тетради, ему трудно контролировать одновременно все процессы. Он весь сосредоточен на одной задаче — написать букву. Трудности распределения внимания при письме продолжаются до тех пор, пока отдельные приемы не станут автоматическими. Достигается это в ходе постоянных упражнений.

Психофизиологические основы формирования акта письма

«Для того чтобы человек мог написать диктуемое ему слово, он прежде всего должен подвергнуть его звуковой состав акустическому анализу. Оно заключается в выделении из сплошного звукового потока отдельных дискретных элементов — звуков, в определении их существенных „фонематических" признаков и в сопоставлении их по данным признакам с другими звуками речи. Акустический анализ и синтез... осуществляются при ближайшем участии артикуляций.

В дальнейшем звуковой состав слова „перешифровывается" в зрительные образы букв. Каждый выделенный при участии слуха и артикуляции звук речи прочно связан с определенным образом буквы, или „графемой", которая может быть изображена различным образом: в виде заглавной или „строчной простой или стилизованной буквы".

„Перешифровка" каждой фонемы в зрительную схему графемы должна осуществляться с учетом ее топологических свойств и пространственного расположения элементов.

Этот акт подготавливает третий этап письма — „перешифровку" зрительных схем букв в кинестетическую систему последовательных движений. Движения записи букв представляют собой сложную „кинетическую мелодию", требующую определенной организации двигательных актов в пространстве, определенной их последовательности» (А. Р. Лурия).

В данной цитате А. Р. Лурия обращается к процессуальным звеньям письма взрослого человека. Он вообще не упоминает здесь факторы произвольной и непроизвольной саморегуляции. Однако и сказанного довольно, чтобы представить себе сложность письма.

«Сейчас мы можем говорить, — пишет П. Л. Горфункель, — что письмо не простой 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 анализом 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 изложения.

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	Перцептивный
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	Теменная область	Кинестетический
		2. Тонкие движения руки, плавность перехода от одного элемента к другому, от одной буквы к другой	Задне-лобная (премоторная) область	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, — это ассиметричные виды деятельности. Письмо осуществляется одной рукой — правой или левой. Предпочтение направления слева направо или справа налево является одним из факторов, влияющим на легкость обучения письму. Пишут и читают в русском языке слева направо, но это не значит, что в природе человека заложено предпочтение этого направления. Большое число людей на земном шаре пишет и читает справа налево: китайцы, японцы, арабы, евреи, афганцы. 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.

Исторический аспект обучения графике письма

История обучения письму подробно описана в книге Л. Я. Желтовской и Е. Н. Соколовой. Как и в любой другой сфере науки, в области обучения письму шла борьба мнений. Побеждало то, что на определенном историческом этапе больше удовлетворяло запросам общества.

В допетровской России при обучении письму применялся метод механических упражнений. Только при Петре I был упрощен шрифт. Русские люди начали писать общеупотребительным европейским шрифтом, созданным по образцу латинских букв.

Расширяющиеся потребности общества в письме, развитие разнообразной переписки требовали дальнейшего упрощения шрифта для увеличения объема производимых записей. Исторические изменения претерпевали и методы обучения детей письму. Так, до середины XIX века обучение письму шло в отрыве от обучения чтению; буквы писались в алфавитном порядке — от «аза» до «ижицы». Первым предложил обучать письму совместно с обучением чтению, то есть осмысленно, К. Д. Ушинский.

С конца прошлого столетия в практику школы внедряются исследования ученых-гигиенистов. Вырабатываются гигиенические требования к обучению письму. На некоторое время в ряде стран было введено «прямое» письмо — на том основании, что оно (как считали сторонники) способствует лучшей осанке, при нем наблюдается меньше случаев косоглазия и почерк более разборчив. Позже было доказано, что это мнение ошибочно и что «наклонное» письмо более быстро и удобно.

В системе обучения письму получили распространение такие методы, как копировальный, линейный, ритмический, генетический, метод Карстера. В разные годы предпочтение отдавалось какому-либо из них.

Обучение письму копировальным методом заключалось в обведении букв, напечатанных в специальных тетрадах точками, бледными чернилами. При линейном методе обучения буквы, а следовательно, и слова, можно было писать, пользуясь вспомогательной сеткой, определяющей высоту буквы в целом и ее половины, наклон, расстояние между элементами.

Генетический способ отличался от других тем, что буквы изучались в порядке от графически простой формы к графически более сложной. По составу сходных элементов буквы разбивались на группы по нарастающей графической сложности.

Тактический (или ритмический) способ — это письмо под счет в одинаковом для всех учащихся темпе, ритме.

Еще один из распространенных методов — обучение письму путем прописывания специальных упражнений для развития движений руки: пальцев, кисти, предплечья. Этот метод вошел в историю обучения письму как метод Карстера.

В практике наилучшие результаты достигались путем разумного сочетания всех описанных методов на определенных этапах обучения.

Однако существующая система не всегда учитывала функциональные возможности и особенности первоклассников и была неприменима к детям более раннего возраста. Если обучение письму идет одновременно с обучением чтению, ребенок быстрее и легче учится читать, закрепляя усваиваемое на уроках письма. Вместе с тем ребенок пишет настолько медленно, что либо он почти ничего не закрепит из читаемого, либо, если его поторопить, он с самого начала спешит и портит формирующийся почерк.

Это противоречие побудило методистов разных стран к поискам решения проблемы. Так, в Англии, Америке, Германии, Швеции в первоначальном обучении вместо курсивного письма было введено письмо печатными буквами, шрифтом, включающим небольшое число элементов. Однако это не привело к решению проблемы: скорость и качество письма не улучшилось, кроме того, встал вопрос — когда переходить на обучение детей курсиву.

В Чехии, чтобы исключить наиболее трудные для детей движения пальцев во время письма, их сначала обучали писать крупными письменными буквами, затем все более мелкими. В Польше практиковалось обучение чтению на рукописном шрифте.

В Болгарии обучение письму отставало от обучения чтению. Сначала обучали чтению и одновременно готовили к обучению письму: дети писали элементы букв, выполняли упражнения для развития движений пальцев.

Большинство методистов нашей страны придерживаются мнения, что на дошкольном этапе необходимо активно осуществлять подготовку детей к овладению письмом, используя с этой целью различные средства, а собственно письму начинать обучать с поступлением ребенка в

школу, когда он физиологически и психологически готов к овладению этим сложным видом учебной деятельности.

Безусловно, существует опыт обучения старших дошкольников письму. Положительные результаты были достигнуты уникальными педагогами и специалистами в этой области, такими как М. Монтессори, Ю. И. Фаусек, использовавшими собственные методики, которые включали в себя длительную подготовительную работу, влияющую на успешность овладения графическими навыками.

Мария Монтессори, работая в Доме ребенка, проанализировала имеющиеся методики первоначального обучения письму и на основе опыта работы как с умственно отсталыми, так и с нормально развитыми детьми дошкольного возраста пришла к выводу, что подготовка к письму посредством многократного написания палочек неэффективна. Она разработала собственную методику подготовки детей к овладению графикой письма, основанную на формировании «мускульного» образа буквы, то есть на выработке у ребенка навыка производить двигательные действия, соответствующие написанию рукописной буквы.

В своей книге «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Доме ребенка» она писала:

«...Мы должны облегчить детям работу, мы должны избавить их от всяких ненужных усилий при обучении письму...

...Необходимо подготовить движения, выработать механизм путем часто повторяющихся упражнений, упражнения эти должны подготавливать к работе.

...Так как я раньше учила детей ощупывать контуры плоских геометрических фигур, то мне пришло в голову, что теперь я могла бы учить их ощупывать контуры букв алфавита.

Я заказала... набор скорописных букв, они были вырезаны из деревянной доски... к каждой букве алфавита у нас имелись картинки... изображающие какой-либо предмет, название которого начиналось с этой же буквы...

...Показывая детям, как накладывать подвижные деревянные буквы на буквы, изображенные на картоне, я заставляла их по многу раз ощупывать эти буквы в направлении письма. То же самое они делали и с буквами на картинке. Таким образом дети выполняли все движения, нужные для того, чтобы написать какую-нибудь букву...

...Когда дети делали все характерные для письма движения, ощупывая буквы руками, они механически упражняли свои психомоторные пути и закрепляли мускульное воспоминание для каждой буквы. Оставалось еще подготовить мускульный механизм, необходимый для того, чтобы держать и водить пером по бумаге. Для этого я первое упражнение несколько видоизменила: ребенок уже ощупывал буквы не одним указательным пальцем правой руки, а двумя — указательным и средним — и обводил буквы деревянной палочкой, которую держал как перо при письме...

...Для того чтобы дети могли ощупывать буквы, мне пришло в голову вырезать их из наждачной бумаги и наклеить на гладкий картон...

...Я видела, что наждачные буквы дают руководство пальцам, что теперь не только зрение, но и осязание прямо участвуют в изучении движений письма при абсолютной точности контроля...

...Менее чем через полтора месяца после первых подготовительных упражнений... двое детей из Дома ребенка (четырёх лет) написали каждый от имени товарищей по поздравительному письму инженеру Эдуардо Таломо. Письма эти были написаны

каллиграфически, без единой кляксы или подчистки на изящной почтовой бумаге; казалось, что это писали не четырехлетние дети, а ученики третьего подготовительного класса...»

Описанный Марией Монтессори опыт показывает, насколько важна правильная подготовительная работа для обучения детей письму. Остается сожалеть, что методика, дающая столь блестящие результаты, почти не используется в современной практике дошкольного воспитания.

Глава 2. Формирование пространственных представлений как одно из требований при овладении графикой письма

Нейропсихологические основы анализа пространственных процессов

В последние годы в нейропсихологии и в ряде смежных наук наблюдается рост интереса к изучению пространственных представлений человека. Этот интерес не случаен: все больше исследователей приходит к выводу о необходимости анализа познавательных процессов, привычных для человека.

В философском смысле пространство обозначает объективную реальность, независимую от нашего сознания и отражаемую им. Главной функцией пространственного мышления являются воспроизведение и преобразование пространственных свойств и отношений объектов: их формы, величины, взаимного положения частей. Под пространственными соотношениями понимаются соотношения между объектами пространства или их пространственными признаками. Они выражаются понятиями о направлениях (вперед — назад, вверх — вниз, налево — направо), расстояниях (близко — далеко), отношениях (ближе — дальше), местоположении (в середине), протяженности объектов пространства (высокий — низкий, длинный — короткий).

Исследования пространственных представлений имеют сравнительно короткую историю. Начало здесь положено трудами Г. Экаена, М. С. Лебединского, А. Р. Лурия и других исследователей. Широкое распространение получили идеи Ж. Пиаже, согласно которым выделяются три стадии развития пространственного познания, соответствующие преимущественному использованию ребенком одного из трех видов информации: топологической, проективной и метрической. Общим направлением развития, следовательно, является движение от топологии к метрике, сопровождающееся преодолением эгоцентризма в оценках расстояний и взаиморасположения объектов.

Самостоятельную линию анализа представляют проведенные в середине 30-х гг. XX века исследования Ф. Н. Шемякина. Им изучались пространственные представления о естественной городской среде у детей различных возрастных групп. Было установлено, что в дошкольном и младшем школьном возрасте эти представления тесно связаны с повседневным сенсомоторным опытом: дети сравнительно легко выделяют ориентиры на пути обычных прогулок, отмечают повороты, которые необходимо сделать. В то же самое время им трудно представить и соотнести подобную «карту-путь» с более обширной площадью, не включенной в маршруты типичных перемещений. Подобное представление с опорой на зрительные образы — «карта-обозрение» — оказывается доступным лишь детям более старшего возраста. Таким образом, Ф. Н. Шемякин доказал, что «карта-путь» и «карта-обозрение» представляют собой последовательные, хотя частично и пересекающиеся этапы развития пространственных представлений в онтогенезе.

Интенсивно разрабатывались новые методические и концептуальные подходы в работах В. Л. Деглина, Л. И. Московичюте, Н. Н. Николаенко, А. В. Семенович и других ученых в данной области.

Эти исследователи относят пространственные представления к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов. Полноценное развитие пространственных представлений обеспечивает в дальнейшем правильное формирование речевых функций, счетных операций, чтения, письма, конструктивного мышления. Любые нарушения пространственных представлений затрудняют формирование высших психических функций и препятствуют ходу нормального развития личности в целом.

Пространственные представления, как и другие психические процессы, активизируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию, в развитие которого правая и левая мозговые гемисферы вносят свой специфический функциональный вклад. Ответственными за выполнение движений в пространстве являются теменные и теменно-затылочные зоны коры, а также совместная деятельность пространственного, слухового и вестибулярного анализаторов. В целом пространственные действия обеспечивает височно-теменно-затылочная зона.

Ориентирование человека в пространстве формируется на основе восприятия им собственного тела, которое складывается из сочетания пространственно-тактильной чувствительности, мышечно-суставных и органических (внутренностных) ощущений. Это комплексное восприятие человеком собственного тела носит название «схема тела» (Б. Г. Ананьев). Процесс формирования схемы тела у ребенка связан с развитием дифференцирующей работы коры головного мозга. Сенсомоторная деятельность направлена на установление отношений между движением и соответствующими изменениями в различных сенсорных полях.

В первые месяцы жизни ребенок играет со своими ручками и ножками, как с любым посторонним предметом. «Собственное пространство тела» ощущается ребенком только у полости рта и по мере формирования произвольных движений постепенно расширяется. Целостная схема тела складывается не сразу. Установлено, что первые движения ребенка двусторонни (билатеральны). Односторонние (несимметричные) движения наблюдаются лишь спустя много недель после рождения. Пока не начнет функционировать пирамидный путь, ребенок, двигая рукой в пределах своего зрительного поля, не обращает на нее внимания. Но как только происходит соединение поля зрения и поля действия, взгляд следует за рукой, а затем направляет ее. Деятельность пирамидального пучка может обнаружиться только после завершения миелинизации, что происходит быстрее в коротких путях (к рукам) и позже — в длинных (к ногам).

В практике нейропсихологии существует модель пространственных представлений, имеющая уровневое, вертикальное строение и свои индивидуальные пути развития в онтогенезе.

Согласно ей, пространственные представления у человека развиваются последовательно.

Уровень 1. Наличие чувствительности. Проприоцептивная система человека. «Темное мышечное чувство», по И. М. Сеченову.

Уровень 2. Соматогнозис. Познание пространства, существующего в пределах собственного тела, взаимодействие с окружающим миром на основе собственного двигательного опыта.

Уровень 3. Метрические и топологические представления. Познание пространства, ограниченного взаимодействием с каким-либо объектом, находящимся в определенных отношениях с телом. Появление ближнего и дальнего оптико-модального, полимодального пространств. Оценка расстояний, углов и пропорций. Нарушение этих представлений называется дизметрией. У детей 8—9 лет дизметрии могут сопровождать нормальный онтогенез.

Уровень 4. Координатные представления. Появление ощущений вверху — внизу, спереди — сзади, слева — справа. Дефекты координатных представлений представляют собой неправильные верхнее-нижнее, переднее-заднее и правое-левое расположения объекта и его деталей в пространстве.

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

Уровень 6. Проекционные представления. Появление вербального, концептуального обозначения пространства, позволяющего ориентироваться в нем даже в абстрактном плане (например, нарисованном на бумаге). Несостоятельность проекционных представлений проявляется в трудностях осмысления трехмерности объекта. У здоровых детей только к десяти годам появляются устойчивые проекционные представления.

Уровень 7. Стратегия оптико-пространственной деятельности. Актуализация процесса взаимодействия внутреннего пространства с окружающей средой. Формирование стратегии оптико-пространственной деятельности протекает до 10—12 лет. Условно можно выделить три основных вида стратегии:

- дедуктивную (нормативную) — с последовательным выраженным вектором продвижения от одного края перцептивного поля к другому;
- хаотичную — без ясной последовательности действий.

Соматогнозис, метрические и структурно-топологические параметры актуализируются правым полушарием, тогда как координатные проекционные представления, стратегия формируются в процессе становления парного взаимодействия полушарий.

Все перечисленные уровни пространственных представлений формируются в онтогенезе постепенно. Каждый последующий уровень включает в себя предыдущие, поэтому несформированность одного уровня оказывает влияние на становление последующих уровней и на функционирование всей системы в целом. Таким образом, коррекционный процесс следует начинать с уровня, предшествующего несформированному. В идеале необходимо присутствие методов психологического и педагогического воздействия на все иерархические ступени. Кроме того, мозговая организация названных уровней такова, что воздействие на каждый из них активизирует и те психические и физиологические системы, которые не имеют прямой связи с пространственными представлениями: иммунитет, эндокринная система, эмоции, речь и так далее.

Другой, структурно-системный, подход к изучению пространственных представлений предлагают Н.Я.Семаго, М. М. Семаго. Исследователи выделяют четыре основных уровня, каждый из которых состоит из нескольких подуровней.

Первый уровень — пространственные представления о собственном теле. Подуровнями являются:

- ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (темное мышечное чувство, по И. М. Сеченову), — напряжение — расслабление;
- ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела (например, голод, сытость);
- ощущение, идущие от взаимодействия тела с внешним пространством (сырость — сухость, тактильные ощущения от мокрых и сухих пеленок, складок пеленок и т. п.), а также от взаимодействия 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:
 1. Топологические представления (о расположении в пространстве того или иного предмета).
 2. Координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх — низ», «с какой стороны»).
 3. Метрические представления (о дальности нахождения предмета);
- представления о пространственных взаимоотношениях между несколькими предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная объектами и собственным телом (структурно-топологические представления).

Третий уровень — уровень вербализации пространственных представлений.

У ребенка сначала в импрессивном плане, а позже — в экспрессивном (иногда параллельно) появляется возможность вербализации представлений второго уровня. Существует определенная последовательность появления в речи обозначений топологического плана. Проявление 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 отношению друг к другу («в», «над», «под», «за», «перед» и т.п.), появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как «верх», «низ», «близко», «далеко» и т.п.

Четвертый уровень — лингвистические представления (пространство языка).

Формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка.

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 знаков 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 3. 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. Основопологающим этапом в структуре их формирования является восприятие малышом собственного тела, которое начинается с ощущения напряжения и расслабления мышц, а также взаимодействия тела ребенка с внешним пространством и со взрослыми. Новорожденный еще не знает, где заканчивается он сам и начинается окружающий мир, не догадывается, что у него есть ручки и ножки. Пока малыш не начнет держать головку, садиться, вставать, двигаться, информацию о мире и о самом себе он получает через тактильные ощущения. Чем больше разнообразных ощущений будет получать ребенок на этом этапе, тем скорее разовьются у него представления о границах собственного тела. Очень быстро кроха поймет, что именно там, где он ощущает соприкосновение с гладкой или шершавой, твердой или мягкой, холодной или теплой поверхностью, проходит граница его телесного «я».

В книге замечательного отечественного психолога Л. С. Выготского «Мышление и речь» сказано, что «понятие образуется, когда сформируются ощущения». А значит, именно в первые годы жизни малыша нужно сформировать у него ощущение пространства.

Как только ребенок встал на ножки и пошел, окружающее его пространство значительно расширяется, и комната превращается в новый неизвестный мир, которому карапуз безгранично рад. Этот период является чрезвычайно важным для нормального и полноценного развития ребенка. Именно сейчас он переходит на следующую стадию развития пространственных представлений — о взаимоотношениях между предметами. Малыш познает их только через практическую деятельность. Вот он изо всех сил пытается дотянуться до красочной коробочки, которую мама поставила на верхнюю полку шкафа, и понимает, что она стоит *слишком высоко*, а вот безуспешно старается сбить мячиком игрушку, пока не догадается, что надо кидать мячик *дальше*. Одним словом, на этом этапе развития пространственные представления формируются в игре и в повседневной жизни.

Анализ психологических исследований показывает, что к трем годам жизни у ребенка складывается системный механизм пространственной ориентировки, включающий определенные взаимосвязи зрения, кинестезии и статико-динамических ощущений (равновесие, ускорение). В этих взаимосвязях видоизменяется и приобретает качественно новый характер функция каждого из анализаторов (Б. Г. Ананьев).

Сложный системный механизм восприятия пространства развивается с самого раннего возраста, поскольку в процессе становления находится сама структура высшей нервной деятельности человека. Главной движущей силой такого становления являются взаимодействия двух сигнальных систем и постепенный переход к доминированию второй, являющейся субстратом речи и логического мышления.

Существуют и другие факторы, влияющие на формирование системного механизма восприятия пространства у детей дошкольного возраста. Одним из них является расширение опыта ребенка в освоении окружающего мира и возможности многообразной предметной деятельности в различных открытых пространствах. Это стимулирует развитие средств зрительного освоения, особенно перспективных, глубинных отношений и пропорций объектов, видимых под малым углом зрения.

Другим является изменение под влиянием воспитания структуры деятельности самого ребенка. Уже в младшем дошкольном возрасте возникает такая форма игровой деятельности, как ролевая игра, которая представляет собой наиболее активную форму освоения ребенком деятельности и социального развития других детей.

В исследованиях М. В. Вовчик-Блакиной отмечается, что анализ и синтез ребенком пространственных признаков и отношений предметов на первом этапе опирается на его практические действия. Ребенок ориентируется в направлениях вверх — вниз, вперед — назад, налево — направо, двигаясь в ту или иную сторону, изменяя соответственным образом положения корпуса, головы, рук и контролируя все эти движения зрением. На этом этапе становится возможным и более тонкое различение пространственных отношений в плоскостных изображениях предметов, осуществляющееся в основном при помощи движения глаз и лишь в незначительной мере движений рук и головы. Это — наглядная ориентация ребенка в пространстве, вырабатываемая как компонент все более уверенной практической ориентации. На этом этапе речь не играет решающей роли в процессе осознания ребенком пространства.

На втором этапе ребенку уже доступны словесное обозначение выделяемых пространственных признаков, объективация их в речи. Существенные изменения в восприятии пространства у дошкольника наблюдаются с появлением в его словаре слов, обозначающих место, направление и пространственное расположение предметов. С появлением слов «влево», «вправо», «вперед», «назад», «близко», «далеко» восприятие пространства поднимается на новый, качественно более высокий уровень. Однако осознание пространства еще не выходит за пределы практического различения ребенком

направлений в определенной наглядной или представляемой ситуации. Его собственной позицией по отношению к тем или иным предметам определяется и ограничивается возможность словесного обозначения пространственных отношений. В неумении абстрагироваться от собственного положения и определять направление предметов относительно любых других лиц или предметов обнаруживаются ограниченность обобщенного знания детей о пространстве, конкретность их представлений.

По мере обогащения опыта пространственной ориентации дошкольников их практические и сенсорные действия сокращаются и автоматизируются, все более переходя в план представляемых действий. Речевые же акты, освобождаясь от сопровождения жестами и превращаясь во внутренние, приобретают к концу дошкольного возраста решающее значение в осознании детьми пространства. Тем самым готовится почва для перехода дошкольников в третий этап различения пространственных отношений. Для него характерны более обобщенные представления о пространстве, предполагающие способность ребенка определять направления не только относительно самого себя, но и относительно других лиц и предметов.

Таким образом, переход от чувственно-моторных (первосигнальных) способов познания пространства к преимущественно речевым (второсигнальным) связан с переходом к его высшим формам: от перцептивного образа ко все более обобщенным представлениям, приближающимся к понятию.

Характеристика общего недоразвития речи как сложной формы патологии речезыковой функции

Одной из самых актуальных проблем логопедии является общее недоразвитие речи. Этот термин применяется к сложным речевым расстройствам, при которых имеет место системное нарушение всех компонентов речевой деятельности у Детей при нормальном состоянии слуха и первично сохранном интеллекте (Левина Р.Е., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.).

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при алалии, афазии, ринологии, дизартрии — в тех случаях, когда отмечаются позднее начало развития речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты звукопроизношения. Своеобразие словарного состава и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи показано в исследованиях М. В. Богданова-Березовского, Б. М. Гриншпун, Т. Б. Филичевой и др.

В зависимости от степени выраженности этих нарушений выделяют четыре уровня речевого развития (Филичева Т. Б.). **Первый уровень** речевого развития характеризуется ограниченными средствами общения в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается полностью сформированной. Собственные высказывания, состоящие из 2—3 плохо артикулируемых звуков, активно сопровождаются жестами, мимикой. Пассивный словарь преобладает над активным, тем не менее импрессивная сторона речи ограничена по сравнению с нормальным речевым развитием. Дети не различают формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глаголов, формы женского и мужского рода, не понимают значения предлогов. Характерной особенностью первого уровня речевого развития являются полное отсутствие в экспрессивной речи грамматических связей между словами, а также отсутствие морфологических элементов, передающих грамматические отношения. При логопедическом обследовании фонетической стороны речи выявляется диффузный характер произношения звуков. Фонетический состав употребляемых слов ограничен звуками

раннего онтогенеза. Возможности слухового восприятия низкие. Восприятие и воспроизведение слоговой структуры слова невозможно.

Переход ко **второму уровню** речевого развития характеризуется появлением фразовой речи, состоящей из простых двух-, трехсловных предложений. Активный словарь расширяется за счет дифференцированного использования предметов, действий, отдельных признаков, иногда местоимений и простых предлогов. Однако словарь остается ограниченным качественно и количественно. Дети затрудняются в названии цвета предмета, его формы, величины, заменяют слова близкими по смыслу. Выявляются грубые ошибки в понимании и употреблении предложно-падежных конструкций. Экспрессивная речь изобилует аграмматизмами. Понимание речи постепенно развивается, морфологические элементы приобретают смысловозначительное значение. Звукопроизношение характеризуется множественными искажениями, заменами, смещениями. Одним из специфических дефектов данного уровня являются трудности в усвоении слоговой структуры слова: многосложные слова упрощаются, отмечаются перестановка слогов, их замена и уподобление. Характерно нарушение слуховой дифференциации звуков, что говорит о недостаточности фонематического восприятия и неподготовленности к овладению звуковым анализом и синтезом.

На **третьем уровне** речевого развития фраза приобретает развернутый характер. Имеет место наличие элементов лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Свободные высказывания представляют собой преимущественно простые предложения, включающие все части речи. Однако связное высказывание отличается отсутствием последовательного изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки. Понимание речи приближено к норме, тем не менее отмечаются трудности в различении морфологических элементов слов. Кроме того, выявляются сложности в понимании логико-грамматических конструкций, выражающих причинно-следственные и пространственно-временные отношения. Несформированность грамматического строя проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций. Наблюдаются отклонения при использовании форм именительного и родительного падежей множественного числа существительных (уши — уши, пни — пени). Дети допускают ошибки в употреблении словосочетаний, включающих количественные числительные (пять цыпляток), обнаруживается несформированность навыков практического словообразования относительных и притяжательных прилагательных от существительных (грушевый — грушевенный, медвежий — медведий), уменьшительно-ласкательных форм существительных (стульчик — стулик). Фонетическая сторона речи характеризуется недифференцированным произношением звуков позднего онтогенеза, отмечаются нестойкие замены, смещения. Фонематическое восприятие развито недостаточно.

Четвертый уровень характеризуется менее выраженными речевыми дефектами. Отмечается недостаточная дифференциация звуков, близких по акустическим и артикуляторным признакам. Своеобразие нарушения слоговой структуры проявляется в неспособности сохранять в памяти фонематический образ слова. Наблюдаются ошибки при словообразовании и словоизменении. Общеречевые навыки сформированы недостаточно. Отсутствует четкость дикции. Интонационные возможности низкие. В результате затруднений при планировании высказываний и отборе языковых средств особо страдает связность и логичность речи в процессе свободного общения. Описанные проблемы создают большие трудности в овладении программным материалом при обучении в школе. Клиническая типология детей с общим недоразвитием речи различна.

При очаговом поражении речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка возникает специфическое речевое недоразвитие,

обозначаемое как **моторная алалия**. Типичными проявлениями являются аграмматизм, расстройство поиска слов, трудности выбора фонем и установления порядка их следования, нарушения слоговой структуры слова. Для детей с моторной алалией характерна крайне низкая речевая активность на фоне широкого использования мимики и жестов.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться на фоне **рассеянной органической симптоматики** или **минимальной мозговой дисфункции** (ММД). У этой группы детей наблюдаются двигательная расторможенность, отвлекаемость, повышенная утомляемость. Навыки самообслуживания развиты недостаточно. Дети обычно не умеют ограничивать свои желания отличаются негативизмом. Отмечается недостаточная сформированность навыков интеллектуальной деятельности.

При сочетании общего недоразвития речи с **дизартрией** отмечаются изменение мышечного тонуса, ограниченная подвижность речевого аппарата. Нарушаются тонкие и дифференцированные движения. Выявляются недостаточность ручной моторики, нарушения координации движений.

При неосложненном варианте общего недоразвития речи у детей не выражены нарушения нервно-психической деятельности, отсутствуют поражения нервной системы. В анамнезе отмечаются недоношенность, соматическая ослабленность ребенка. Характерны эмоционально-волевая незрелость, недостаточная регуляция произвольной деятельности. Дети с общим недоразвитием речи отличаются неустойчивостью внимания, снижением вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставанием в развитии словесно-логического мышления. Все это ведет к неумению вовремя включиться в учебно-игровую деятельность или переключиться с одного объекта на другой.

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 «большой» 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 ориентировке в схеме тетрадного листа. Например, они долго не могут усвоить и довести до автоматизма стандартные требования к оформлению письменных работ (пропуск определенного количества строчек

или клеточек, выделение красной строки, соблюдение полей, письмо в два-три столбика, равномерное заполнение тетрадного листа текстом). 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 общим недоразвитием речи не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей и животных. В их речи часто отсутствует предлог «над». В 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 самостоятельный рассказ по картинке, дошкольники с ОНР рассматривают картинку преимущественно в направлении слева направо и снизу вверх. Данный факт свидетельствует о том, что у детей имеются 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.

Описанные особенности наблюдаются и при выполнении задания на опознание «химер». Дошкольники называют чаще правую или нижнюю составляющую часть изображения. В этом случае речь идет о сужении объема восприятия и левостороннем игнорировании.

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 общим недоразвитием речи 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 Утрудняются в поиске языковых средств для выражения этих отношений или используют неточные языковые средства.

Для более пристального изучения особенностей пространственной ориентировки дошкольников с речевыми нарушениями был организован эксперимент. В исследовании участвовали Дети 4—5-летнего возраста средней логопедической группы с включением «Тяжелое нарушение речи. Общее недоразвитие Речи (II—III уровень речевого развития)». Эксперимент проводился индивидуально и включал три серии заданий. В I серии выделялась способность к моделированию пути передвижения по опорным точкам. Предлагались три задания, в каждом из которых одни и те же объекты (домик, болото с кочками, гном) предъявлялись различными способами: 1) в виде графического изображения;

2) в виде объемной конкретной модели; 3) в виде предметов в реальном пространстве. Ориентируясь на наглядную ситуацию, ребенку предлагалось решить игровую задачу: помочь гномику найти дорогу к домику, лежащую через болото. Для этого требовалось передать траекторию пути:

- 1) карандашом на листе бумаги с графическим изображением ситуации;
- 2) с помощью палочек на плоскости стола, на котором располагалась объемная модель;
- 3) мелом на полу в условиях реального пространства.

В случае затруднения педагог помогал ребенку, называя или показывая следующее действие.

II серия заданий была направлена на выявление способности к перемещению по заданной графической модели маршрута.

В качестве наглядного материала использовались крупные игрушки, расположенные на полу в помещении группы (на заднем плане находился теремок), а также рисунок-схема с изображением траектории движения.

Перед ребенком ставилась задача: с опорой на рисунок-схему проводить к теремку медвежонка.

В III серии изучалась пространственная ориентировка на листе бумаги. Ребенок должен был помочь герою выйти из нарисованного лабиринта, прочертив карандашом правильный путь.

Игровая форма заданий обеспечила эмоциональный отклик, заинтересованность детей с речевой патологией. Задания были приняты, однако уровень их осознания оказалось* недостаточно высоким. При анализе I серии обнаружился не который разрыв между показателями успешности двух первых и последнего задания.

В 1-м и 2-м заданиях I серии расположение объектов передавалось в виде графической и объемной модели. Меньше половины детей выполнили задание самостоятельно. Треть дошкольников проявили готовность к восприятию и анализу условного пространства, однако в их действиях отмечались значительный разброс показателей и высокий процент ошибочных решений, что свидетельствует об отсутствии целенаправленной работы в данном направлении.

Последнее задание, в отличие от 1-го и 2-го, не требовало переноса навыков ориентировки в ситуации модели — линию маршрута следовало изобразить среди игрушек, расположенных на полу. Испытуемые справлялись с ним без дополнительной помощи. Это позволяет предположить, что ориентировка в привычных пространственных условиях сообщает уверенность действиям ребенка. Успешность же деятельности в условиях смоделированного пространства требует не только понимания его символики, но и определенного уровня обобщения практического опыта, создающего возможность переноса.

Во II серии эксперимента дошкольники продемонстрировали осмысленное отношение к модели маршрута. Они с интересом рассматривали рисунок-схему, узнавали изображения игрушек, расположенных перед ними на полу, обводили пальцем линию. Однако способность к использованию графической модели в качестве опорного средства при перемещении в пространстве оказалась доступна не всем. Дети не смогли проанализировать модель маршрута, несмотря на принятие ее замещающей функции. Попытки обращения к рисунку по ходу выполнения задания не приводили к успешному результату: ребенок терялся во множестве предметов, не выделяя тех, которые выступали в роли ориентиров. В итоге конечная цель достигалась, но решение оказывалось формальным. Для отдельных испытуемых было характерно полное непонимание назначения графической модели в процессе решения пространственной

задачи. Лист бумаги держали в опущенной руке, ни разу не взглянув на него по ходу деятельности. В данных случаях все предметы на пути передвижения игнорировались испытуемыми, они стремились к конечной цели, нарушив все условия.

Данный эксперимент доказывает, что дошкольники с общим недоразвитием речи плохо понимают отражение пространства в рисунке, схеме. Практический опыт большинства испытуемых еще недостаточно обобщен и осмыслен, что значительно затрудняет становление пространственных взаимосвязей между объектами на основе имеющихся представлений. Наличие положительной динамики в выполнении заданий после оказания помощи показывает определенные потенциальные возможности, которые не смогут реализоваться без специальной работы.

Недостатки пространственно-аналитической деятельности отмечаются также при копировании детьми с общим недоразвитием речи геометрических фигур и при рисовании. Нарушения оптико-пространственного восприятия выражаются в неправильной передаче пространственных отношений между предметами или их отдельными элементами, смещением рисунка относительно центра листа. При выполнении заданий со словесной инструкцией дети с ОНР обычно не могут правильно разместить предметы на плоскости. Отмечается прямая зависимость между тяжестью речевой патологии и степенью выраженности оптико-пространственных нарушений.

Во время обследования детей 4—5 лет с общим недоразвитием речи (третий уровень речевого развития) было проведено исследование состояния оптико-пространственной деятельности. Ребенку предлагалось нарисовать (скопировать!) изображение, используя опорные точки.

Сначала испытуемому предъявлялась пробная карточка с изображением квадрата (рис. 1). Педагог предлагал ребенку внимательно рассмотреть образец, а потом нарисовать такую же фигуру по опорным точкам.

Во время рассматривания он обращал внимание на опорные точки и проведенные между ними линии, побуждал ребенка обвести образец пальчиком, затем нарисовать рядом такую же фигуру по точкам. Если ребенок «срисовал» пробную фигуру неправильно, педагог указывал на ошибки. Пробное задание повторялось до тех пор, пока не было выполнено безошибочно.

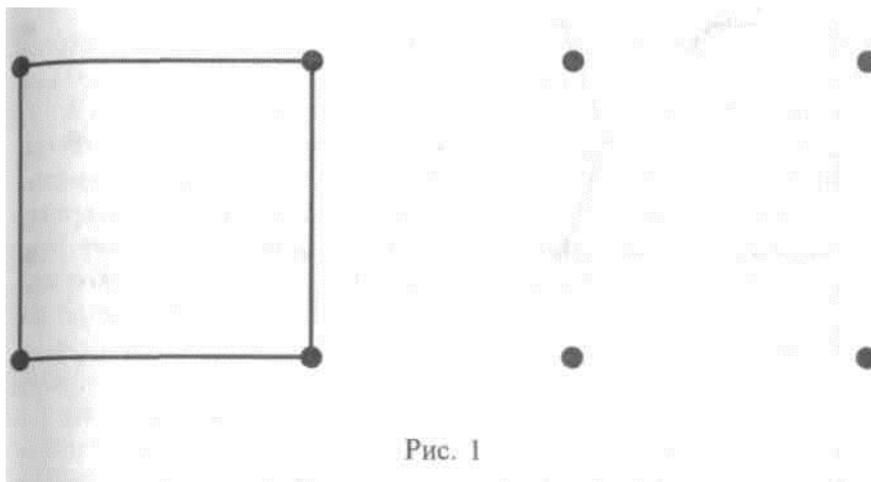


Рис. 1

После выполнения пробного задания ребенку предъявлялись карточки со следующими изображениями: «домик» (5 точек), «флажок» (6 точек), «кораблик» (7 точек) (рис. 2, 3, 4).

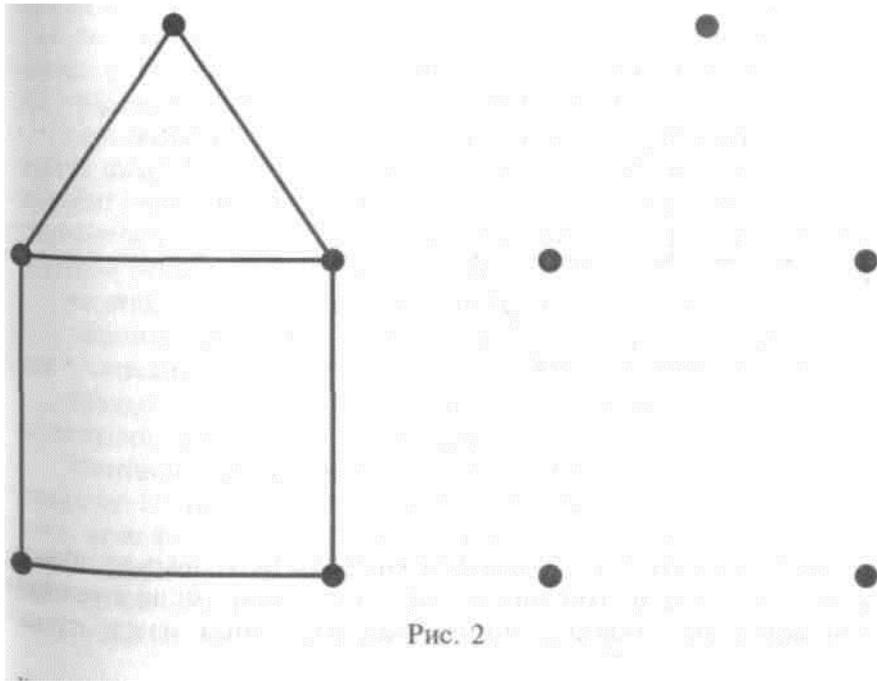


Рис. 2

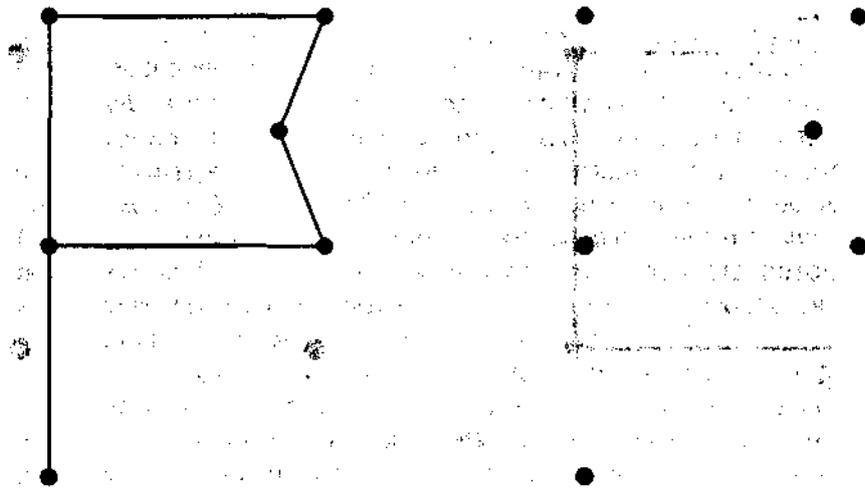


Рис. 3

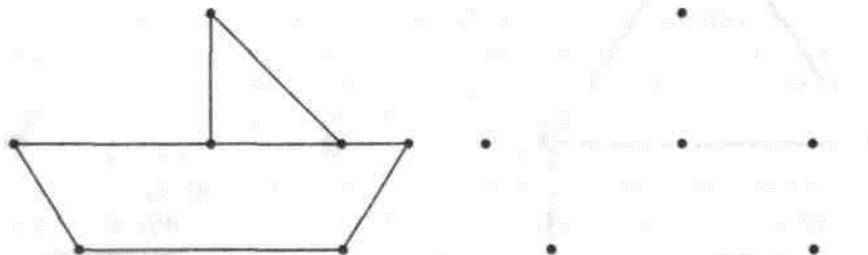


Рис. 4

Все объекты отличались друг от друга не только количеством точек, но и конфигурацией, взаимным расположением основных ориентиров. Минимальное расстояние между точками составляло 20 мм, максимальное — 80 мм. Выполнять задание на экспериментальных карточках повторно не разрешалось.

В результате эксперимента выяснилось, что большинство детей плохо держит карандаш, движения рук скованные, неуверенные. Изображаемые линии хаотичны, набегают одна на другую. Во многих случаях отсутствует точность в направлении руки. Зачастую некоторые опорные точки используются произвольно либо не используются совсем. На некоторых изображениях линейные элементы, воспроизведенные с опорой на вспомогательные ориентиры, дополняются лишними деталями (например, труба у «домика»).

Обращает внимание на себя и тот факт, что изображения, у которых опорные точки расположены по периметру, оказываются более доступными для выполнения. В частности, «домик» нарисовали многие испытуемые. В то же время большинство детей не справилось с заданием, в котором необходимо нарисовать внутренние линии («флажок»). Количество ошибок увеличивается, если задание содержит относительно сложно расположенные ориентиры. Так, например, «кораблик», состоящий из трапеции и треугольника, безошибочно скопировать не удалось практически никому.

В зависимости от уровня умения комплексно осуществлять пространственный анализ графических элементов и выполнять соответствующие построения, опираясь на образец и вспомогательные ориентиры, дошкольников с общим недоразвитием речи можно разделить на три группы:

- первая — дети, точно копирующие рисунок-образец;
- вторая — дети, копирующие рисунок-образец с небольшими погрешностями;
- третья — дети, копирующие рисунок-образец со значительными просчетами.

Результат выполнения заданий показывает, что активное овладение словами-терминами является более сложным процессом, нежели развитие их понимания. Исследование подтвердило также трудность понимания обобщенного значения терминов, что проявляется в генерализации отдельных связей, когда наречия «около», «рядом», «сзади», «поближе», «подальше» заменяют собой отдельные группы предлогов. По данным исследования, наиболее редки в экспрессивной речи детей данной категории предлоги «под», «над», «перед», «между», «за», «в середине». Для большинства обследуемых детей были характерны недостаточная дифференцированность и низкая актуализация всех пространственных связей и отношений в экспрессивной речи, выраженная зависимость качества ответов от характера психической деятельности и темпа мышления. В словесной оценке пространственных отношений даже при правильном их понимании отмечалось влияние и большая значимость чувственного восприятия пространства, особенно у детей с ограниченным словарным запасом. В поиске нужного словесного обозначения любого пространственного положения дети, как правило, выбирали параметр удаленности от себя, когда все направления определялись как «поближе ко мне», «от меня чуть-чуть в сторону» и так далее, что в нормальном онтогенезе наблюдается в более раннем возрасте, а именно до четырех лет.

Проведенное изучение пространственно-аналитической деятельности у детей с общим недоразвитием речи подтвердило наличие определенных закономерностей и типичных трудностей формирования пространственных представлений. Одной из причин задержки развития пространственных отношений является тот факт, что их формирование у детей с ОНР, как правило, происходит при малом включении активного перемещения в пространстве самих детей и при ограничении практического, бытового и игрового действий. Только на основе обогащения и осознания детьми с ОНР своего двигательного опыта, собственной позиции среди окружающих предметов может быть построено

обучение, направленное на восприятие и воспроизведение различных свойств пространства.

Имеющиеся экспериментальные данные указывают на необходимость разработки и проведения специального коррекционного воздействия, направленного на преодоление у детей с общим недоразвитием речи несформированности субъективных представлений о пространстве и способствующего полноценному овладению категориями пространства в устной речи.

Глава 4. 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 двигательного-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 игр 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.

Развитие пространственной ориентировки и представлений о пространстве происходит в тесной связи с формированием ощущения схемы своего тела, с расширением практического опыта детей, изменением структуры предметно-игрового действия, связанного с дальнейшим совершенствованием двигательных умений. Формирующиеся пространственные представления находят свое отражение и дальнейшее развитие в предметно-игровой, изобразительной, конструктивной и бытовой деятельности детей. Качественные изменения при формировании пространственного восприятия связаны с развитием у детей речи, с пониманием и активным употреблением ими словесных обозначений пространственных отношений, выраженных предлогами, наречиями. Овладение знаниями о пространстве предполагает также умение выделять и различать пространственные признаки и отношения, правильно их словесно обозначать, ориентироваться в пространственных отношениях при выполнении различных трудовых операций, опирающихся на пространственные представления.

Главным видом пространственных представлений является пространство нашего тела. Схема тела задана человеку генетически, и онтогенез соматогнозиса происходит за счет:

- болевых состояний;
- взаимодействия с окружающим миром (горячая вода — холодная вода, сладкая груша — кислый лимон, запах травы или ягоды и т.д.);
- собственной двигательной активности.

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. Медицинские данные и применение медикаментозного воздействия способствуют успешной коррекции речевых недостатков и различных нарушений психологической деятельности. Основными лекарственными препаратами, назначаемыми невропатологом, являются психостимуляторы. Эти препараты оказывают стимулирующее действие на мозговые структуры. Среди них особое значение имеют ноотропы (ноотропил, пироцетам, инстенон, кортексин и тому подобные), действие которых направлено на улучшение энергетического обмена в клетках головного мозга. Кроме того, используются седативные препараты (транквилизаторы, барбитураты) при невротических неврозоподобных состояниях. Широко применяются успокаивающие препараты (бромиды, фитотерапия). Практически всем детям назначаются поливитамины и препараты минерального комплекса.

Немаловажное значение в обучении и воспитании дошкольников с дефектами речи имеет система общегигиенических мер, включающих организацию правильного режима дня, рациональное питание, чередование различных видов нагрузки и отдыха на занятиях.

Формированию пространственных отношений способствуют занятия по плаванию и физической культуре, утренняя гимнастика, психологическая гимнастика и тренировки, проводимые психологом. Ориентировка в пространстве развивается и на занятиях по рисованию, лепке, конструированию, математике, аппликации. Совершенствованию пространственных представлений очень помогают подвижные игры, такие как «классы», «вышибалы», «города» и многие другие, где ребенку необходимо оценить расстояние до предмета или другого человека.

Таким образом, формируя и развивая пространственно-аналитическую деятельность дошкольников с речевыми нарушениями, в процессе специально организованных коррекционно-развивающих занятий удастся 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 представлений

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, величины, 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. Как отмечал П.Ф. Лесгафт, каждая осознанная работа требует серьезного понимания соотношений пространства и умения справляться с ними. Недостаточная сформированность пространственных представлений у дошкольников обязательно будет сказываться на формировании полноценной связной речи, на развитии навыков чтения и письма.

А. В. Семенович в своей книге «Введение в нейропсихологию детского возраста» писала, что не следует «ни в коем случае... пытаться абстрагировать внешнее пространство, объясняя что-либо ребенку. Он все должен пощупать, прочувствовать своим телом, руками». Это важно, так как

наукой выделены как минимум три вида пространственных представлений. Главным является внутреннее пространство, обозначаемое в нейропсихологии как соматогнозис, схема тела. Над внутренним через зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое, обонятельное восприятия надстраивается взаимодействие с внешним пространством. Вершиной развития пространственных представлений является абстрагированное от наглядных чувственных образов речевое квазипространство, или логико-грамматические конструкции.

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) 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.

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.

В ходе занятий создаются условия, при которых у детей вырабатывается установка на успех, на принятие помощи от взрослого. При этом все упражнения подбираются таким образом, чтобы ребенок самостоятельно смог увидеть свои ошибки и исправить их. Общую оценку работы ребенка всегда следует давать, не нарушая главного условия всех занятий — получения детьми и взрослыми удовлетворения от выполнения заданий — и тем самым обеспечивая положительную мотивацию деятельности всех участников коррекционно-развивающего процесса.

Основными приемами работы являются объяснение, показ, совместные действия, действия по подражанию, вопросы и наблюдения. В конце каждого занятия педагог привлекает детей к осмыслению и обобщению опыта действий в пространстве.

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

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 рук, левой и правой ног	Обучение определению местоположения предметов: <i>вверху, внизу, впереди, сзади, около, слева, справа</i> . Закрепление в пассивном словаре соответствующих наречий. Формирование умения определять направление от себя (<i>спереди, сзади, сверху, снизу, слева, справа</i>)	Обучение пониманию отношений между предметами, выраженных простыми предложениями («в», «на», «у», «с», «за»). Формирование умения словесно обозначать пространственные отношения между предметами. Обучение употреблению предложных конструкций с простыми предложениями	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 (<i>вверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа</i>). 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 предложениями («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
Подготовительная 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»

- обучение ориентировке в схеме собственного тела;
- обучение ориентировке в окружающем пространстве;
- обучение восприятию пространственных отношений между предметами;
- обучение ориентировке на плоскости.

Исходным в развитии пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела. «Ребенок — существо соматическое», — говорил один из основоположников детской психиатрии В. В. Ковалев.

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 отличие от них, понятия *впереди — позади* подкрепляются ощущением различий вентральной и дорзальной¹ частей тела, а *верх — низ* — отношениями к вертикальной оси «голова — ноги». Подобная абстрактность значительно затрудняет усвоение данных словесных категорий в онтогенезе.

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

Начинается работа по формированию пространственных Представлений с дифференциации понятий *вверх — вниз, спереди - сзади*.

Рекомендуются следующие задания.

1. Дидактическое упражнение с мячом (гимнастической палкой). Дети по команде педагога поднимают мяч вверх, затем опускают вниз.

2. Дидактическая игра «Где мишка?» Дети отвечают. Затем педагог опускает игрушку вниз и снова спрашивает: «А сейчас где мишка?»

3. Дидактическая игра «Вверху — внизу». Педагог предлагает детям поднять голову вверх и назвать, что видят вверху (потолок, люстру, небо, солнце), затем опустить голову вниз и назвать, что они видят внизу (пол, ковер, землю, траву).

4. Дидактическая игра «Что впереди, что сзади». Педагог предлагает детям перечислить предметы, расположенные впереди них, сзади них.

5. Дидактическая игра «Кто впереди, кто сзади». Детям, стоящим в колонне, педагог поочередно предлагает назвать имена товарищей, стоящих впереди, затем товарищей, стоящих сзади.

6. Дидактическая игра «Где зайка?» Педагог предлагает детям спрятать зайку за спину и спрашивает: «Где зайка?» Дети отвечают: «Сзади». Затем педагог просит детей вытянуть руки с игрушкой вперед и снова спрашивает: «Где зайка?» Дети отвечают: «Впереди».

7. Дидактическая игра «Команды». Дети по команде педагога делают два шага вперед, один шаг назад.

¹ Вентральный (от латин. *venter* — живот, брюхо) — брюшной. Термин, применяется и в анатомии животных и человека к органу (или его части), расположенному на брюшной стороне. Дорзальный, дорсальный (от позднелатин. *dorsum* — спина) — спинной. В анатомии животных и человека — часть тела, его поверхность, орган, расположенный на спине

Следующим моментом является маркировка левой руки ребенка. Ребенку предоставляется опора с внешним пространством. Например, можно привязать на левое запястье красную ленту. Дети быстро запоминают, что *слева* — это «там, где красная лента», что от «красной ленты» следует начинать перечисление или счет предметов, рассматривание серии картинок с последовательными действиями, рисование карандашом горизонтальной линии на бумаге и т. п. Постепенно, с усвоением речевых обозначений правой и левой руки, от внешней опоры избавляются.

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. Для этого целесообразно использовать игру «Куда пойдешь, что найдешь?» Цель ее — упражнять ребят в действенном различении и обозначении основных пространственных направлений. Воспитатель в отсутствие детей прячет игрушки в разных местах комнаты с учетом предполагаемого местоположения ребенка (впереди, сзади, слева, справа). Например, впереди за ширмочкой прячет мишку, а сзади на полочке помещает матрешку. Затем он приглашает ребенка и объясняет ему задание: «Сегодня ты научишься отыскивать спрятанные игрушки! Вперед пойдешь — мишку найдешь, назад пойдешь — матрешку найдешь. Куда же ты хочешь пойти и что там найдешь?» Ребенок должен выбрать направление, назвать его и следовать по нему. Отыскав игрушку, он говорит, что и где нашел. («Я пошел назад и на полочке нашел матрешку».) Сначала ребенку предлагают выбирать только из двух направлений (вперед — назад, налево — направо), а позднее — из четырех. Также постепенно увеличивают количество игрушек, расположенных с каждой стороны.

Также на этом этапе рекомендуются следующие занятия.

1. Вытянуть в сторону правую руку, перечислить предметы, расположенные справа. Вытянуть в сторону левую руку, перечислить предметы, расположенные слева.
2. Повернуть голову влево, затем вправо.
3. Наклонить голову к правому плечу, т. е. вправо, наклонить голову к левому плечу, т. е. влево.
4. Повернуться налево, сделать несколько шагов в этом направлении. Повернуться направо, сделать несколько шагов.

Научив детей ориентироваться на себе, указывать направления вперед, назад и т. д., можно перейти к упражнениям в определении расположения предметов по отношению к себе (*впереди, перед, за, сзади, слева, справа, вверху, внизу*). Сначала детям предлагают определить расположение только двух игрушек или вещей, находящихся от них в противоположных направлениях: впереди — сзади, справа — слева. Позднее количество предметов увеличивают до четырех. Предметы сначала располагают на небольшом расстоянии от ребенка и постепенно его увеличивают. Следующие виды заданий направлены на **уточнение и усвоение пространственных взаимоотношений**.

1. Стоя в шеренге, назвать товарища, стоящего справа, и товарища, стоящего слева. Стоя в колонне, назвать стоящего впереди, стоящего сзади.
2. Определить правый и левый, верхний и нижний края ковра, висящего на стене.
3. Расположить по инструкции педагога соответствующие предметы на столе справа и

слева от себя.

4. Определить место предмета по отношению к себе, соотнеся это с соответствующей своей рукой («Шкаф справа от меня»).

5. Определить правый и левый ботинки, отпечаток ладони.

6. Положить ручку справа от тетради; положить карандаш слева от книги; сказать, где находятся ручка по отношению к книге и карандаш по отношению к тетради — слева или справа. Также проводится определение пространственного расположения трех предметов: положить книгу перед собой, слева от нее поместить карандаш, справа — ручку.

После того как ребенок научится свободно определять расположение предметов, полезно предложить ему повернуться налево или направо (на 90°), а позднее — кругом (на 180°). Это позволит детям понять относительность в определении местоположения предметов от самого себя. Повернулся ребенок налево, и Чебурашка теперь сидит перед ним (впереди), а не слева от него. Наиболее эффективными являются упражнения, связанные с движением, перемещением детей. 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 отношении. Для лучшего усвоения можно предложить следующие задания.

1. Знакомство со схемой тела стоящего напротив. Вызванный ребенок, стоя спиной к группе детей, поднимает правую руку. Остальные также поднимают свою правую руку. Затем ребенок, не опуская поднятой руки, поворачивается лицом к товарищам. Дети, сопоставив положение его поднятой руки со своей, делают вывод о противоположном расположении правых и левых частей тела у лиц, стоящих друг против друга.

2. Определить у себя, а затем у товарища, стоящего напротив, правую руку (левую ногу, правое ухо...).

3. Определить правый и левый рукава у свитера, лежащего вверх спинкой, затем у свитера, лежащего вниз спинкой.

4. Определить левый и правый карманы у куртки (задание аналогично предыдущему).

5. Графическое изображение направления (рис. 5). Показать рукой направление сверху вниз, расположить карточку со стрелкой в соответствующем направлении.

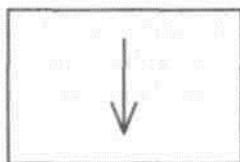


Рис. 5

Аналогично: показать направления снизу вверх, справа налево, слева направо.

6. Прочитать направления по карточкам (рис. 6).

На следующем этапе можно переходить к усвоению пространственных схем. Ребенка просят нарисовать простейшую схему его пути от школы до дома или до своего друга.

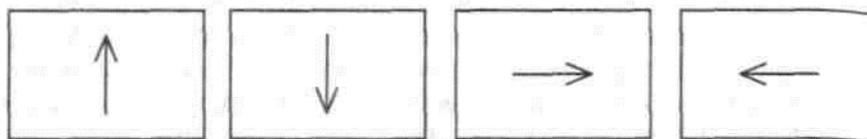


Рис. 6

Можно попросить его нарисовать план комнаты или целой квартиры. Разумеется, пока не стоит обращать особого внимания на масштаб. Часто стул на такой схеме бывает крупнее дивана. Но ошибки, конечно, стоит учитывать.

Затем ребенку предлагают поиграть в «слепые часы». Для этого педагог сначала учит дошкольника узнавать время на реальных часах (не электронных). Затем взрослый рисует круг и просит ребенка обозначить положение стрелок, соответствующее, например, 14 часам. Постепенно в игру вводят и минутную стрелку.

Ребенок также должен уметь разделить пополам и на три приблизительно равные части нарисованную на листе бумаги линию. Есть сложные метрические упражнения, когда до определенного предмета в комнате (скажем, до дивана) нужно отмерить из одной и той же точки три примерно одинаковых шага, затем — четыре и т. п. Чем больше шагов, тем ребенку труднее рассчитать их размер.

Параллельно с работой по дифференциации правых и левых частей тела 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. Этому способствует изучение пространственных характеристик собственного тела. Тактильно-кинестетический и зрительный образы тела при этом объединяются с речевыми пространственными значениями в образе локомоторного «я», что является кульминационным моментом психосоматической коррекции. У ребенка происходят процессы самоидентификации и самовыделения, при этом он становится субъектом деятельности и включается в дальнейшее освоение новых ее видов. Представления «ближе», «дальше», «близко», «далеко» дети получают, производя те или иные действия с игрушками и предметами. «Чей мяч покатился дальше? Кто дальше бросил снежок?» — подобные вопросы привлекают внимание детей к расстоянию. Они постепенно усваивают значение слов «ближе», «дальше», «близко», «далеко». Наиболее употребительными грамматическими средствами, выражающими в современном русском языке оптико-пространственные отношения, являются сочетания предлогов с падежными формами.

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.

Основная форма работы — логопедические занятия, проводимые по подгруппам и фронтально. Количество занятий определяется учебным расписанием в средней, старшей и подготовительной группах. Дополнительные занятия проводятся по индивидуальным планам, составленным для каждого дошкольника с учетом его речевых и психических особенностей.

Упражнения, направленные на формирование предложно-падежных конструкций, включаются в любое фронтальное занятие как элемент игры, своеобразной физкультминутки.

В падежных формах имени существительного отражается Понимание связей между предметами, действиями и качествами в мире материальной действительности. Падежные формы употребляются часто в сочетании с различными предлогами. Сочетание с тем или иным предлогом расширяет и обогащает круг значений падежных форм разнообразными смысловыми оттенками.

Определение предлога как особого грамматического разряда слов ведет свое начало из античной грамматики. Во времена Платона и Аристотеля предлоги не были системно дифференцированы и рассматривались в числе лишенных значения элементов языка. В период александрийского развития античной мысли предлоги уже выделялись в отдельный разряд слов. В самых ранних русских грамматиках они стоят наряду с существительными (именами), местоимениями, наречиями и другими частями речи. В современной лингвистике под предлогом понимается служебная часть речи, употребляющаяся для выражения грамматических отношений между словами, одно из которых является независимым, господствующим, а второе — зависимым, выраженным именем существительным, субстантивированным прилагательным, причастием или местоимением в форме косвенного падежа. Иначе говоря, предлог относится к служебным словам на основании своей служебной функции и по той причине, что обычно не употребляется отдельно в качестве самостоятельного члена предложения.

Предлоги в составе речи играют важную организующую роль. Они занимают значительное место и по частоте использования в языке. Одни лишь простые предлоги составляют в русском языке 11,8% всех слов. Классификация предлогов основана на морфологическом и историческом принципах; предлоги распределяются на группы по своему морфологическому составу (простые, односложные и многосложные); учитывается при этом исторический момент их образования (происхождение из различных частей речи).

Большинство предлогов многозначно. Один и тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения. В русском языке значение простых предлогов становится все отвлеченнее, аналитичнее; наряду с конкретными, реальными отношениями — пространственными и временными — один и тот же предлог обозначает множество переносных, логико-стилистических оттенков, обстоятельственных отношений и связей между словами.

Результаты исследований детской речи показывают, что по мере усвоения грамматического строя языка в речи ребенка появляется значительное число разнообразных предлогов в сочетании с разными 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 I ступени 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 вполне 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 и того же предлога. Так как предложные конструкции связаны с основными формами косвенных падежей, рекомендуется знакомство с ними проводить на материале словосочетаний и несложных фраз.

По учению И. М. Сеченева, 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.

В начале обучения детям предлагается рассмотреть пространственные отношения между настоящими предметами (например: мячик и коробка). После того как дети усвоят обозначенное логопедом пространственное взаиморасположение предметов, смогут их смоделировать и словесно обозначить, предлагается графическая схема, на которой изображается пространственное положение двух предметов (мяч на схеме — круг, коробка — квадрат). Логопед объясняет детям, что изображено на карточке-схеме и какое пространственное положение предметов данная карточка обозначает. При этом необходимо отметить, что речь должна сопровождать деятельность ребенка и являться средством отчета о выполняемых действиях.

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. Детям объясняют, что предлог «на» — это когда предмет находится на поверхности чего-то (на столе, на шкафу и т.д.). Предлог «в» означает предмет внутри чего-то (в столе, в шкафу и т.д.); «под» — внизу, под чем-то (под столом, под шкафом и т.д.). Чтобы выяснить, насколько ребенок усвоил значения предлогов, можно предложить ему выполнить задание: «Положи карандаш на стол, а ручку — под стол. Положи линейку в стол, а грибок — на стол. Одинаковые или разные действия нужно выполнить с предметами? Чем они отличаются?» Педагог учит детей дифференцировать предлоги, вслушиваться в инструкции, удерживать в памяти последовательность. Постепенно задания усложняют: в ряду «маленьких» слов надо выделить предлоги «на», «под». Услышав их в ряду других предлогов, ребенок должен хлопнуть в ладоши. Так происходит ориентация на формальные признаки звукового образа предлога.

При отборе учебного материала для работы со старшими дошкольниками с недоразвитием речи принимается во внимание степень его лексической, морфологической

и фонетической трудности. Чтобы облегчить детям с речевой патологией усвоение значения предлогов, вводятся графические схемы. Схемы каждой новой группы предлогов записываются на отдельные карточки и выставляются на доске. Такая подача материала эффективна при индивидуальных трудностях в обучении.

На занятиях проводится работа над каждой из групп предлогов. Например, на лексико-грамматическом занятии дошкольники узнают лексическое и грамматическое значения группы предлогов. На занятии по обучению грамоте дети учатся писать эти предлоги. На занятиях по развитию связной речи предложно-падежные конструкции включаются в активную речевую практику детей.

Так, конструкции с предлогом «по» и дательным падежом, предлогами «через», «сквозь» и винительным падежом существительных используются при обозначении пути движения во внутреннем пространстве или по поверхности предметов. Для того чтобы предотвратить смешение предлогов, важно не только определять их семантику, необходимо обращать внимание детей на лексический состав имен существительных. Предлоги «по», «сквозь», «через» могут сочетаться с различными лексико-семантическими группами имен существительных. Сочетаясь с одинаковыми группами, они могут различаться или, наоборот, сближаться с ними в значениях, становиться синонимичными и взаимозаменяемыми.

Конструкция с предлогом «через» и винительным падежом — указание на пересечение какого-либо пространства, чаще на поверхности предмета, обладающего значительной протяженностью. Она, как правило, обозначает движение, направленное поперек предмета, с одной стороны на другую. Конструкция с предлогом «по» и дательным падежом существительных в сочетании с приставочными и бесприставочными глаголами обозначает движение, которое осуществляется в направлении длины предмета: идти по дороге, поплыть по реке. Конструкция «сквозь» + винительный падеж существительного — указание на то, что путь проходит внутри пространства, являющегося препятствием, причем подчеркивается трудность его преодоления. Предлог «сквозь» употребляется в основном с существительными, обозначающими сплошную среду типа стены, стекла, в сочетании с глаголами движения.

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.

Например, педагог предлагает детям «оречевить» пары картинок, употребив при этом нужный предлог: «Дети идут „в" школу. Дети выйдут „из" школы». «Пальто висит „на" вешалке. Пальто сняли „с" вешалки».

Осознанное употребление предложных конструкций помогает выработать у детей языковое чутье и явление переноса, уточнить пространственные представления при условии, что работа будет вестись систематически на протяжении всего времени обучения. Основное внимание нужно уделять формированию грамматических звуковых обобщений и понятий о лексическом значении каждого предлога, дифференциации между близкими и противоположными по значению предлогами, отработке всех возможных вариантов словосочетаний, осознанию словесного состава предложения и выделению предлогов как самостоятельных слов.

Как отмечалось в предыдущих главах, 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 общим недоразвитием речи. С первых занятий детям предлагается найти верхнюю и нижнюю полосы карточки, разложить определенное количество предметов вверху и внизу или слева и справа. Проводятся специальные упражнения с целью научить детей определять и обозначать пространственное расположение геометрических фигур в таблице, воссоздавать их расположение. Педагог предлагает детям рассмотреть таблицу, на которой изображено от трех до пяти геометрических фигур. Сначала дети должны назвать фигуру, расположенную в центре (посередине), а затем фигуры вверху и внизу или слева и справа от нее. Потом в соответствующем порядке они воспроизводят узор. Упражнения проводятся как фронтально, так и с подгруппами детей. Для закрепления умения ориентироваться на плоскости, определять взаимное расположение картинок слева, справа или посередине, вверху и внизу используют игры типа «Парные картинки». Ребенок должен сначала описать, как расположены три игрушки на карточке, а после найти парные.

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

- обведение контура изображения указательным пальцем правой руки (зрительное и двигательное-осознательное формирование образа предмета);
- составление контура предмета из палочек или спичек;
- «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.

Одновременно необходимо тренировать руку ребенка в свободном проведении замкнутых круговых линий. Предлагаются упражнения типа «помешать кашу в тарелке (суп в кастрюле)», «изобразить снежные вихри» и т.д.

Более сложным вариантом графических работ является задание с включением геометрических фигур и цвета. Выполняется упражнение на бумаге. Начинать нужно со зрительного образца, затем можно оставить только словесную инструкцию. Ребенку говорят: «Нарисуй в центре красный кружок, под ним поставь зеленый крестик, слева от крестика — желтый квадрат, а справа от кружка — черный треугольник». Подобные задания можно разнообразить. Например, провести графический диктант. Перед детьми лежит листок бумаги в клетку. Взрослый диктует: «Начинаем с пятой клетки слева, одна клетка вправо, две вниз, три вправо, одна вверх». Дети в соответствии с инструкцией проводят линии. Фигуры диктантов вначале должны быть простыми, а затем постепенно усложняться. Диктанты можно выполнять как правой рукой (если она ведущая), так и левой, а затем двумя вместе. Инструкция в этом случае усложняется: сначала обе руки двигаются по инструкции, затем обе руки — в сторону, противоположную той, которая указывается в инструкции, а затем правая рука двигается по инструкции, левая — в противоположную сторону и наоборот.

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 процесс конкретной, практической работы, осуществляемой в определенной последовательности: размещение предметов на столе на вертикальной плоскости, на листе бумаги по речевой инструкции.

Так как дети с общим недоразвитием речи редко в состоянии объяснять свои действия, словесно обозначить расположение предметов, направление движения карандашом, эффективным приемом на логопедических занятиях является отражение в устном отчете ребенка его практических действий.

Особые затруднения у детей с общим недоразвитием речи вызывают задания на ориентировку, содержащие сразу два условия, поэтому полезно использовать игры на различение пространственных характеристик. Детям предлагается взять левой рукой предмет и положить его, например, на верхнюю полку. В дальнейшем выполняются задания типа «поймай бабочку (муху, жука)» в верхнем правом углу листа, в верхнем левом углу, в нижнем правом углу, в нижнем левом (рисунки предварительно закрываются листом бумаги). Затем дети «отыскивают» Буратино, Чебурашку и других сказочных героев, ориентируясь на словесную характеристику: вверху слева, вверху справа, внизу слева, внизу справа. Между первым и вторым словами делается значительная пауза.

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

В процессе выполнения заданий со вспомогательными элементами важно учить дошкольников с общим недоразвитием речи, как надо действовать, чтобы получалась правильная копия рисунка. Прежде всего необходимо соотнести каждую опорную точку с аналогичной точкой на образце понять, что прямая линия между двумя точками должна соответствовать одной из линий готового рисунка. Надо научить ребенка показывать нужный линейный элемент на образце и адекватно воспроизводить движение во вновь создаваемом изображении. Не менее важно, чтобы дети усвоили, что любая точка требует остановки и смены направления линий. В этом случае существенную роль играют рассуждения ребенка (типа «отсюда — сюда»), в которых наблюдается, по выражению Е. И.

Игнатьева, «словесно формируемое членение процесса изображения на отдельные задачи». Слово в этом случае приобретает функцию регулятора, направляющего процесс выполнения графического задания и контролирующего выполнения действия.

При кажущейся простоте все приведенные выше упражнения на самом деле наполнены дидактическим смыслом, несут большую коррекционную нагрузку и побуждают детей с общим недоразвитием речи к более направленным пространственно-ориентировочным действиям.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Т., Рыбалко Е. Ф.* Особенности восприятия пространства у детей. — М., 1964.
2. *Белякова Л. И., Гаркуша Ю. Ф., Усанова О. И., Фигердо Э. Л.* Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью.— М., 1991.
3. *Бернштейн К. А.* О построении движений.— М., 1947.
4. *Брагина И. В., Доброхотова Т. А.* Функциональные асимметрии человека.— М, 1981.
5. *Ботвинников А. Д., Ломов Б. Ф.* Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. - М., 1979.
6. *Бородин А. М.* Методика развития речи детей. Учебное Пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология».— 2-е изд. — М., 1981.
7. *Вовник-Блаkitная М. В.* Развитие пространственного Различения в дошкольном возрасте: Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений.— М.. 1961.
8. *Величковский Б. М.* О роли пространственных систем отсчета в восприятии собственного и объективного движения // Вопросы психологии, 1973, №2.
9. *Волоскова Н. Н.* Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О. Б. Иншаковой.— М., 2001.
10. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. Т. 3 // Выготский Л. С. Полное собрание сочинений. — М, 1986.
11. *Галкина О. И.* Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. — М., 1961.
12. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 1965.
13. *Голод В. И.* Функциональная ассиметрия мозга у детей с нарушением речевого развития. — М., 1986.
14. *Гурьянов Е. В.* Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма.— М., 1959.
15. *Данилова И. ГГ.* Психофизиологическая диагностика функциональных состояний. — М., 1992.
16. *Ефименкова Л. ГГ.* Формирование речи у дошкольников. - М., 1985.
17. *Желтовская Л. Я., Соколова Е. ГГ.* Формирование каллиграфических навыков у младших дошкольников. — М., 1987.
18. *Жукова Н. С, Мастюкова Е. М., Филличева Т. Б.* Преодоление общего недоразвития речи дошкольников.— М., 1990.
19. *Златовская ГГ. П., Савинова М. М.* Особенности педагогической работы с детьми второго уровня речевого развития // Нарушение речи у дошкольников. Составитель Р. А. Белова-Давид. - М., 1972.
20. *Игнатьев Е. И.* Психология изобразительной деятельности детей.— М., 1961.
21. *Ипполитова М. В.* К вопросу о преодолении пространственно-временных нарушений с ДЦП. — «Специальная школа», №3, 1967.
22. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к школе. — М, 1991.
23. *Крюк Т. А.* Педагогическая работа с детьми с третьим уровнем речевого развития // Нарушение речи у дошкольников. Составитель Р. А. Белова-Давид. — М., 1972.

24. *Комарова Т. С.* Формирование графических навыков у дошкольников.— М., 1970.
25. *Корнев А. Н.* Основы лого патологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. — СПб., 2006.
26. *Лалава Р. И.* Логопедическая работа в коррекционных классах. — М., 1998.
27. *Ломов Б. Ф.* Опыт экспериментального исследования пространственного воображения // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений.— М., 1961.
28. *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека. — М., 1961.
29. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. — М., 1972.
30. *Лурия А. Р.* Очерки психологии письма. — М., 1950.
31. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. — М., 1998.
32. *Люблинская А. А.* Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. Вып. 86.- М., 1956.
33. *Мастюкова Е. М.* Основы клинической типологии и медицинской коррекции общего недоразвития речи у дошкольников. — М., 1991.
34. *Монтессори М.* Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Доме ребенка.— М., 1915.
35. *Нейропсихологическая диагностика* // Под ред. Е.Д.Хомской.- М, 1994.
36. *Николаенко И. Н.* Зрительно-пространственные функции правого и левого полушарий мозга.— СПб., 2006.
37. *Нищева Н. В.* Программа коррекционно-развивающей Работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). — СПб., 2006.
38. *Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. И.* Современный русский язык. — М., 1995.
39. *Садовникова В. И.* Нарушение письменной речи у младших школьников.- М., 1983.
40. *Селиверстов В. И.* Речевые игры с детьми.— М., 1994.
41. *Семаго И. Я.* Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Дефектология, №1, 2000.
42. *Семенович А. В.* Введение в нейропсихологию детского возраста.— М., 2005.
43. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М., 2000.
44. *Симерницкая Э. Г.* Мозг и психические процессы в онтогенезе. — М., 1985.
45. *Сеченов КМ.* Избранные произведения.— М., 1952.
46. *Сиротюк А. Л.* Нейро психологическое и психофизиологическое сопровождение обучения.— М, 2003.
47. *Стирова Л. Ф., Ястребова А. В.* Дифференциальный подход к проявлениям нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Дефектология, №5, 1985.
48. *Ткаченко Т. А.* Если дошкольник плохо говорит. - СПб., 1977.
49. *Трошин О. В., Жулина Е. В.* Логопсихология. — М., 2005
50. *Филиппова С. О.* Подготовка дошкольников к обучению письму. - СПб., 2004.
51. *Хватцев М. Е.* Предупреждение и устранения недостатков речи. — СПб., 2004.
52. *Хрестоматия по логопедии* // Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. В 2-х томах. — М., 1997.
53. *Швайко Г. С.* Игры и игровые упражнения для развития речи.- М, 1998.
54. *Якиманская И. С.* Развитие пространственного мышления школьников. — М., 1980.
55. *Яцель О. С* Учимся употреблять предлоги в речи. — М.-. 2006.

Приложения

Изучение пространственно-аналитической деятельности дошкольников

Во время эксперимента педагог предлагает каждому ребенку выполнить предложенные ниже задания, затем анализирует результаты и определяет уровень пространственных представлений испытуемого.

1. Исследование ориентировки в схеме тела:

- а) Показать левую, затем правую руку, левые части тела, правые части тела.
- б) Назвать предметы, находящиеся справа (слева, сверху, внизу, спереди, сзади).
- в) Определить по картинке, в какой руке у девочки флажок, в какой кукла.
- г) Определить по инструкции соответствующие предметы справа и слева от игрушечного мишки.

2. Исследование ориентировки в окружающем пространстве:

- а) Назвать предметы, находящиеся справа (слева, сверху, внизу, спереди, сзади).
- б) Найти середину между двумя кубиками. Кубики устанавливаются на небольшом расстоянии друг от друга.
- в) Срисовать рисунок по образцу с опорой на вспомогательные элементы (опорные точки в количестве 5—7). Используются простые рисунки, включающие основные геометрические формы.
- г) Провести по групповой комнате игрушечного зайку к домику с опорой на схему (заданная графическая модель маршрута).
- д) Провести через несложный лабиринт зайку к домику.

3. Исследование понимания логико-грамматических (квазипространственных) конструкций:

- а) Показать, как располагается ведро в коробке, ведро за коробкой, перед коробкой, коробку в ведре, ведро на коробке, коробку на ведре.
- б) Положить ручку справа (слева, под, над) от тетради карандаш в книгу, держать ручку над головой.
- в) Исправить ошибки: облако под землей; над деревом трава.

4. Исследование ориентировки на плоскости:

- а) Сидя за столом, показать его правый и левый края.
- б) Определить верхние и нижние, затем правые и левые углы листа бумаги, его центр.
- в) Расположить на вертикальной плоскости по словесной инструкции — в верхнем правом углу, в нижнем правом углу, в верхнем левом углу, в нижнем левом углу — соответствующие предметные картинки.

Анализ результатов

При анализе результатов исследования учитываются следующие критерии:

- понимание пространственных отношений;
- употребление предлогов и наречий, выражающих пространственные отношения;
- правильность выполняемых заданий;
- принятие и использование помощи педагога;
- время выполнения заданий.

Высокий уровень — полное понимание и дифференциация пространственных отношений, правильное употребление предлогов и наречий, выражающих пространственные отношения, четкое и правильное выполнение заданий.

Средне-высокий уровень — полное понимание пространственных отношений, единичные ошибки в употреблении предлогов и наречий, выражающих пространственные отношения, единичные погрешности при выполнении заданий, активное использование помощи логопеда.

Средний уровень — единичные неточности в понимании пространственных отношений, некоторые трудности и неуверенность при употреблении предлогов и наречий, выражающих пространственные отношения, ошибки при выполнении заданий, активное использование помощи логопеда, длительное обдумывание заданий.

Средне-низкий уровень — неточности в понимании пространственных отношений, ошибочное употребление предлогов и наречий, выражающих пространственные отношения, множественные ошибки при выполнении заданий, помощь принимается, но требуются длительные, неоднократные пояснения в ходе выполнения заданий.

Низкий уровень — непонимание практически всех пространственных отношений, неупотребление или аграмматичное употребление предложно-падежных конструкций, множественные и разнообразные ошибки при выполнении заданий, принятие помощи частичное, начатое задание иногда невозможно завершить из-за резкого снижения мотивации и повышенной утомляемости ребенка.

Игры на развитие пространственно-аналитической деятельности, используемые в средней логопедической группе

К своим флажкам

Дидактическая цель: развивать пространственную ориентировку, координацию движений.

Оборудование: флажки разных цветов.

Ход игры. Группа делится на две команды. Каждая команда образует круг. В центре круга на детском стульчике — флажок. Играющие запоминают, какого цвета флажок их команды. По знаку педагога дети разбегаются по Залу, приседают и закрывают глаза руками. Педагог меняет флажки и командует: «К своим флажкам!» Играющие открывают глаза, поднимаются, бегут к своим флажкам и строятся вокруг них.

Поезд

Дидактическая цель: учить детей соотносить план с реальной комнатой; формировать умение двигаться в направлении, Мазанном стрелкой.

Оборудование: большой лист бумаги, карандаш, 4 стрелки, Указывающие направления движения (50x70 см).

Ход игры. Педагог собирает детей вокруг большого стола, на котором лежит лист бумаги, при них рисует план групповой комнаты, обозначая самые главные ориентиры — дверь, окна, кукольный уголок, — и объясняет то, что он изображает. Когда план комнаты будет готов, взрослый говорит: «Сегодня мы поиграем в поезд. Вы будете вагончиками, а я — паровозом. Поезд будет ехать туда, куда показывает стрелка».

Педагог вычерчивает на плане путь поезда — от двери в группу по диагонали в угол, затем вдоль одной из стен до другого угла, затем из этого угла снова по диагонали через группу в противоположный угол и, наконец, опять вдоль стены комнаты. Там, где «поезд» должен повернуть, заранее ставится стрелка, указывающая изменение направления пути и в плане, и в реальной групповой комнате. Она должна быть хорошо видна всем детям.

Дети встают в колонну друг за другом, каждый кладет руку на плечо впереди стоящего. Педагог, указывая на стрелку, объясняет: «Стрелка показывает, что ехать надо прямо».

Поехали». Все начинают двигаться, приговаривая «чу-чу-чу». Педагог ведет «поезд» в одном направлении. У стрелки, указывающей поворот движения, педагог говорит: «Стрелка показывает, что надо поворачивать сюда». Он проводит рукой вдоль стрелки, показывая направление движения. «Поезд» поворачивается и «едет» прямо до следующего указателя. «А эта стрелка показывает, что повернуть надо в эту сторону», — снова объясняет взрослый. «Поезд едет» в новом направлении. Когда дети пройдут все указатели, педагог говорит: «Остановка». Все останавливаются, опускают руки, гуляют.

В это время педагог поворачивает стрелки, изменяя направление движения. Затем он говорит: «Сейчас паровозом будет Сережа. Он повезет весь поезд. Смотри, куда указывает стрелка». Дети снова играют. Педагог следит, чтобы они делали повороты в соответствии с указаниями стрелок.

Найди свое место

Дидактическая цель: развивать пространственную ориентировку.

Оборудование: не требуется.

Ход игры. Группа строится в одну шеренгу. Педагог предлагает детям запомнить место, на котором они стоят, и своих соседей. По команде «Разойдись!» дети расходятся по залу, по команде «Становись!» быстро строятся на своих местах. После того как они хорошо запомнят свое место, им предлагается построиться на своем месте, но заняв другое положение (например, сидя по-турецки или стоя на одной ноге и т. п.).

Зайцы и волк

Дидактическая цель: учить детей сопоставлять план с пространством групповой комнаты.

Оборудование: лист бумаги и карандаш, ободочки с ушками — для «зайцев», для «волка» — шапочка.

Ход игры. Педагог собирает вокруг себя детей и говорит: «Сегодня мы поиграем в игру „Зайцы и волк“». Он объясняет сюжет и правила игры, рисует на листе бумаги план комнаты и предлагает детям вместе решить, как обозначить домики для зайчат, овраг для волка и где их расположить. Домики на плане обозначаются кружочками, овраг — прямоугольником.

Когда план готов, педагог продолжает: «У каждого зайца есть свой домик-норка. Зайчики будут прыгать на полянке, есть травку, трусливо оглядываться по сторонам, нет ли опасности. Увидев волка, они быстро поскачут в свои норки и спрячутся там. А волк живет в овраге. Он будет ловить зайчат, как только они заиграются (*разрешается только коснуться, а не хватать зайчика*). Сначала будет играть половина группы, Другая посидит посмотрит. Потом поменяетесь местами...» Дети выбирают ребенка на роль волка, педагог продолжает: «Зайцы, скачите в свои домики. Волк, прячься в овраге. Волк, Не торопись ловить зайчат, дай им попрыгать на лужайке, Пощипать травку, забыть об опасности. А потом крадись потихоньку». Взрослый читает стихотворение про зайчиков, которые скачут, резвятся на лужайке.

Дети-«зайцы» прыгают. По сигналу «волк» салит «зайчат». Пойманные идут в овраг к «волку». Игра проводится несколько раз. Затем дети меняются: зрители становятся участниками игры. В конце игры педагог говорит, кто лучше всех изображал зайцев, кто был хорошим волком и почему.

Где Маша?

Дидактическая цель: учить детей соотносить реальное пространство с планом.

Оборудование:

1. План комнаты, в которой проводится игра, выполненный в определенном масштабе (например, 1:10). На плане обозначены стены комнаты, окна и двери, изображены с соблюдением масштаба проекции всех находящихся в ней предметов мебели.

2. Кукла Маша — маленькая кукла, которую можно спрятать под любым предметом мебели.

3. Красный кружок, с помощью которого можно отметить на плане, где спряталась Маша.

Ход игры. Педагог сообщает детям, что кукла Маша решила поиграть с ними в прятки и уже спряталась где-то в комнате (перед началом игры взрослый прячет куклу под каким-нибудь предметом мебели). Но Маша оставила рисунок комнаты (педагог показывает детям план) и отметила, где она спряталась (на плане красным кружком обозначено место, где спряталась Маша).

Один из детей ищет с помощью плана куклу Машу, остальные наблюдают. Если ребенок ошибся, то куклу Машу ищет следующий. Взрослый стремится к тому, чтобы каждый участник игры нашел куклу.

При повторном проведении игры кукла Маша прячется под другим предметом. Можно также изменить расстановку предметов в комнате и соответственно ее план. Количество предметов в комнате для детей среднего возраста — 6—7.

Ребенок должен научиться решать эту задачу, пользуясь планом, независимо от того, в какой точке комнаты он находится. На первых порах взрослый помогает ему: поворачивает план таким образом, чтобы расположение наиболее удобных ориентиров (дверь, окно) совпало с их реальным расположением в комнате с точки зрения ребенка.

Первый шаг для успешного проведения этой игры — определение на плане собственного места в комнате («Я сижу вот на этом стуле»). Далее уже легче найти в комнате отмеченный на плане предмет. Вскоре необходимость такого «пошагового» использования плана отпадет, и ребенку будет достаточно внимательно посмотреть на план, чтобы отыскать в комнате нужное место.

Воробышки и автомобиль

Дидактическая цель: учить детей ориентироваться в групповой комнате, пользуясь планом.

Оборудование: лист бумаги, карандаш, веревка.

Ход игры. Педагог собирает вокруг себя детей и сообщает, что сегодня они будут играть в игру «Воробышки и автомобиль». «Вы все будете воробышками,— говорит он,— а один из вас — автомобилем. Воробышки будут летать и клевать зернышки, но когда услышат гудок автомобиля — разлетятся по своим гнездышкам». Педагог рисует план групповой комнаты, на котором кружками обозначает расположение гнезд для «воробышков» (гнездами будут стульчики, стоящие вдоль стены), треугольником — размещение гаража для «автомобиля».

Дети, глядя на план, расставляют стульчики в комнате и отгораживают веревкой угол комнаты — место для гаража.

Далее педагог выбирает того, кто будет автомобилем, дети занимают свои места. Взрослый дает «автомобилю» указание: «Поедешь тогда, когда я кивну головой». Начинается игра, «воробышки» вылетают, прыгают, клюют зернышки. Затем педагог кивает головой «автомобилю», говорит: «Улетайте, воробышки, в свои гнезда!», а затем комментирует движение автомобиля: «Вот автомобиль замедлил ход», «Вот он поехал быстро», «Ос-

торожнее, никого не задави». «Воробышки» разлетаются по своим гнездам. «Автомобиль» возвращается в гараж.

Башенки

Дидактическая цель: развивать умение ориентироваться в окружающем пространстве.

Оборудование: кубики красного, зеленого, синего цветов.

Ход игры. Педагог предлагает детям построить башенку с учетом предложенного условия. Например: «Известно, что синий кубик должен стоять ниже, чем зеленый, а красный - ниже, чем синий». Ребенок должен построить башенку и рассказать, как он расположил кубики.

Вверх и вниз, еще разочек

Дидактическая цель: развивать умение ориентироваться в окружающем пространстве, в схеме тела.

Оборудование: шнуры длиной 30—40 см.

Ход игры. Дети встают в круг и, взяв шнур двумя руками, начинают выполнять последовательные движения, слушая слова педагога.

Вверх и вниз,
Еще разочек
Ножкой правой
Топ, стоять!

Ножкой левой
Топ, стоять!
Сесть скорее,
Ноги вытянуть вперед!
Встать
И правой рукой
Помахать!
Раз, два,
Раз, два,
Вот и кончилась игра!

*Дети поднимают и опускают шнур
(движения выполняются два раза).
Дети выставляют правую ногу вперед
на носок и приставляют на
место, притопнув.*

*Это же движение выполняется
левой ногой.
Дети садятся, вытянув ноги.*

*Дети встают, левой рукой оттал-
киваясь от пола. Держась за шнур
левой рукой, дети машут правой.*

*Дети поднимают шнур вверх, затем
опускают вниз, опять поднимают и
опускают.*

Концовку игры можно дать с музыкальным сопровождением.

Замри

Дидактическая цель: учить детей понимать схематическое изображение позы человека.

Оборудование: 15 карточек (20x30 см). На каждой карточке схематически изображен человек в какой-нибудь позе. Например, ноги вместе, правая рука опущена вниз, левая смотрит в сторону или ноги вместе, руки разведены в стороны.

Ход игры. Взрослый, ведущий игру, объясняет детям правила, согласно которым все должны бегать по комнате, а по команде ведущего «Раз, два, три, замри» остановиться. Произнося эти слова, педагог показывает детям одну из карточек со схематическим изображением человека в какой-нибудь позе. Ребята должны замереть так же. Те, кто принял неправильную позу, выбывают из игры.

Игра неоднократно повторяется, но каждый раз педагог показывает новую карточку и дети принимают другую позу. В конце игры остаются 1—2 ребенка, которые и оказываются победителями.

Мяч не теряй

Дидактическая цель: развивать умение ориентироваться в схеме тела.

Оборудование: мячи средних размеров.

Ход игры. Педагог раздает детям мячи и произносит слова:

Можешь с мячом как хочешь играть!
Как хочешь играть, но мяч не терять.

Дети разбегаются в разные стороны и свободно играют с мячами: катают, подбрасывают, ловят. На слова педагога «Мяч не теряй, вверх поднимай!» все останавливаются и поднимают мячи. Игра повторяется 3—4 раза. После этого педагог предлагает детям расположиться по кругу и выполнить несколько Упражнений с мячом, например:

1. Поднять мяч вверх, посмотреть на него и опустить вниз.
2. Взять мяч в левую руку. Развести руки в стороны, затем, соединив руки перед собой, переложить мяч из левой руки в Правую.
3. Присесть, покатать мяч от правой руки к левой руке и наоборот, затем встать, подняв мяч.

Осторожные зайчики

Дидактическая цель: развивать умение ориентироваться в схеме тела, в окружающем пространстве.

Оборудование: ободки с заячьими ушками.

Ход игры. Педагог предлагает детям превратиться в зайчиков. Осторожные «зайчики» сидят на опушке леса и прислушиваются. По команде взрослого они поворачивают голову вправо и оглядываются, не крадется ли сзади лиса. Затем поворачивают голову влево и оглядываются, не притаился ли сзади за кустом серый волк.

Приключения Незнайки

Дидактическая цель: развивать умение ориентироваться в схеме тела.

Оборудование: не требуется.

Ход игры. Педагог предлагает детям представить себя Незнайками. Педагог рассказывает, что происходит с героем, а дети выполняют (имитируют) происходящее: «Незнайка вышел из дома. Поднял голову вверх. Ах, какое солнышко! Прищурил Незнайка левый глаз (прикрыл ладошкой), посмотрел на солнышко. Прищурил правый глаз, посмотрел на солнышко. Опустил голову вниз. А это что? Неужели лужа? Незнайка носком левой ноги коснулся лужи, потом носком правой ноги коснулся лужи. „Точно лужа! Дай-ка я ее перепрыгну“, — подумал Незнайка. Сделал два шага назад, оттолкнулся правой ногой и прыгнул. Упал на левое колено. Больно! Потер левое колено правой ладонью. Потом встал. Держась за левое колено правой рукой, обошел лужу и отправился назад домой».

Делай то, что я скажу

Дидактическая цель: упражнять детей в правильном употреблении предлога «в» с существительным в винительном падеже.

Оборудование: карандаш, вертикальная коробка, ложка, салфетка, ручка, тетрадь, яблоко, корзина.

Ход игры.

Педагог. Слушайте внимательно и делайте то, что я скажу. Ваня, возьми карандаш и поставь в коробку. Куда ты поставил карандаш?

Ваня. Я поставил карандаш в коробку.

Педагог. Маша, возьми ложку и заверни ее в салфетку. Во что ты завернула ложку?

Маша. Я завернула ложку в салфетку.

Педагог. Слава, возьми ручку и положи в тетрадь. Куда ты положил ручку?

Слава. Я положил ручку в тетрадь.

Педагог. Эля, возьми яблоко и положи в корзину. Куда ты положила яблоко?

Э л я. Я положила яблоко в корзину.

Солнечный зайчик

Дидактическая цель: учить употреблять в речи предлог «на».

Оборудование: зеркало.

Ход игры. Педагог пускает солнечного зайчика и читает стихотворение:

Скачет зайка на стене
И подмигивает мне,
Перепрыгнул на картинку,
Задержался на ботинке,
Поплясал на потолке,
Притаился на окне.
Вот он спрятался в кроватке —
С нами он играет в прятки!
Раз, два, три, четыре, пять —
Мы идем тебя искать.

Затем он предлагает детям найти солнечный зайчик и сказать, где он сидит (на окне, на столе, на шкафу и т.д.).

Три птички и кот

Дидактическая цель: упражнять в правильном употреблении предлога «на» в речи.

Оборудование: ковролин, картинки на «липучках» (воробей, ворона, галка, кот, забор, дом, ель).

Ход игры. Педагог предлагает детям внимательно послушать рассказ и услышать в нем маленькое слово «на». Одновременно с этим он показывает картинки:

«На земле сидели три птички и клевали зернышки. Подкрался к ним кот Васька и как прыгнет..., птички взлетели. Галка села на забор. Воробей — на крышу дома, а ворона — на верхушку ели. Никого не поймал кот Васька».

Затем педагог задает детям вопросы:

- Где птички клевали зернышки? (*На земле.*)
- Куда села галка? (*На забор.*)
- Куда сел воробей? (*На крышу дома.*)
- Куда села ворона? (*На верхушку ели.*)

Села птичка на окошко

Дидактическая цель: учить детей пользоваться предлогом «на».

Оборудование: вырезанная из картона птичка.

Ход игры. Дети сидят на стульях. Педагог держит птичку у окна и произносит четверостишие:

Села птичка на окошко.
Посиди у нас немножко,
Посиди, не улетай.
Улетела птичка... Ай!

Затем педагог «сажает» птичку на какой-нибудь предмет мебели. Дети внимательно следят за птицей. Логопед спрашивает: «Куда села птичка?» Дети отвечают полным предложением: «Птичка села на стол» (на полку, на шкаф и т. д.).

Кто на чем поедет?

Дидактическая цель: учить детей пользоваться в речи предлогом «на».

Оборудование: предметные картинки из лото «Транспорт».

Ход игры. Педагог раздает детям картинки с изображением различного транспорта. Дети берут в руки картинки и отвечают на вопрос педагога «На чем ты поедешь?», выделяя голосом предлог «на».

Что где растет?

Дидактическая цель: учить детей пользоваться в речи предлогом «на».

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры. Педагог начинает фразу, дети ее заканчивают, а затем повторяют целиком. Примеры: яблоки растут на... (яблоне). Огурцы растут на... (грядке). Цветы растут на... (клумбе). Земляника растет на... (полянке). Трава растет на... (лугу). Шишки растут на... (сосне).

Кто где сидит?

Дидактическая цель: учить детей пользоваться в речи предлогом «на».

Оборудование: сюжетные картинки.

Ход игры. Педагог раздает детям сюжетные картинки и дает задание придумать предложение и ответить на вопрос «Кто где сидит?», выделяя голосом предлог «на». Например: бабушка сидит на скамье. Белка сидит на сосне. Бабочка сидит на цветке. Барбос сидит на коврик.

Где карандаш?

Дидактическая цель: учить дифференцировать в речи предлоги «в», «на».

Оборудование: карандаш.

Ход игры. Педагог говорит детям: «Я буду прятать карандаш, а вы должны его отыскать, сказав только одно слово — «в» или «на».

Взрослый убирает карандаш в карман. Дети внимательно смотрят и говорят: «В». Педагог кладет карандаш на стол. Дети говорят: «На».

Кто где живет?

Дидактическая цель: упражнять в правильном употреблении предлога «в» с существительными в предложном падеже.

Оборудование: сюжетные картинки «Жилища животных», игрушки, изображающие животных и птиц.

Ход игры. Педагог раздает детям игрушки животных и птиц и предлагает назвать их. Затем он оказывает картинку с изображением болота и спрашивает: «Кто живет в болоте?» Ребенок, у которого находится игрушка-лягушка, отвечает: «Лягушка живет в болоте». Аналогично составляются следующие предложения: волк живет в логове. Лиса живет в норе. Птица живет в гнезде. Собака живет в конуре. Медведь живет в берлоге. Петух живет в курятнике.

Выполни действия

Дидактическая цель: учить детей составлять развернутое предложение с использованием предлогов «на», «в».

Оборудование: игрушки.

Ход игры. Педагог тихо, чтобы не слышали остальные дети, дает задание одному ребенку. Пока он выполняет задание, педагог спрашивает остальных детей, что он делает. Дети строят свой ответ в виде развернутого предложения, например: «Что сделал Максим?» — «Максим положил кубики в корзину». — «Что сделала Ксения?» — «Ксения положила куклу в кровать».

Куда закатился мяч?

Дидактическая цель: упражнять детей в правильном употреблении предлога «под» в речи.

Оборудование: мяч.

Ход игры. Педагог закатывает мяч под разные предметы мебели, а дети поочередно говорят, где находится мяч. (Под столом, под стулом, под шкафом и т. д.)

Будьте внимательны

Дидактическая цель: учить детей дифференцировать предлоги «на», «под».

Оборудование: графические схемы предлогов «на», «под» (рис. 7, 8) на каждого ребенка.

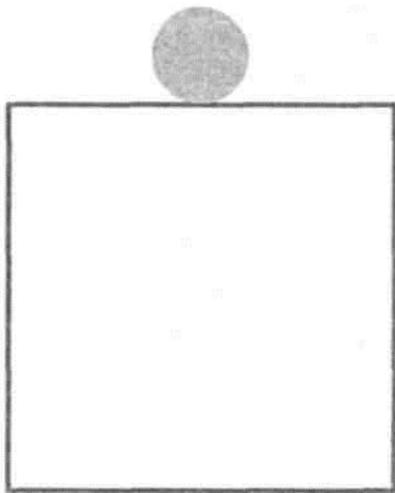


Рис. 7

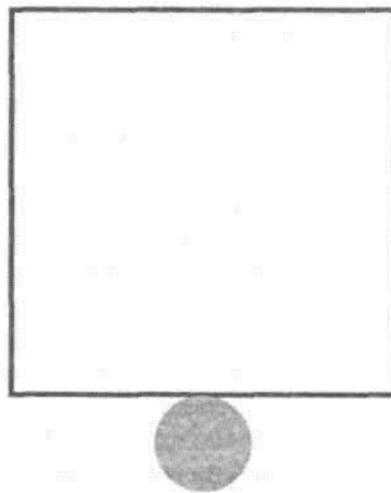


Рис. 8

Ход игры. Педагог предлагает детям прослушать предложение и поднять нужную схему:

- Ежик спрятался под шкаф.
- Кот запрыгнул на шкаф.
- Подушка лежит на кровати.
- Тапочки стоят под кроватью.
- На салфетке лежит вилка.
- Салфетка лежит под тарелкой.

«Нарисуй» картинку палочками

Дидактические цели: учить детей схематически изображать различные предметы или сюжеты с помощью палочек различной длины; формировать умение абстрагироваться от второстепенных деталей, выделяя основную форму предмета.

Оборудование:

1. Тридцать четыре картинки, на которых изображены различные предметы. Картинки даны в красках, иногда с разными дополнительными деталями (дерево с листьями, дом на лугу, облака над ними и т.п.). Часть картинок, например такие, как грабли, расческа, клюшка, вязальный крючок, лопата, кисточка, удочка, ракета, барабан, солнце, выложить палочками несложно. Некоторые картинки сгруппированы: одежда — юбка, шапка, брюки; мебель — стул, кровать, телевизор; посуда — стакан, блюдце, кастрюля; растения — куст, береза, елка, цветок.

2. Ребристые палочки (чтобы не катались по столу) диаметром 1,5—2 мм, длиной 5 см — 25 штук; длиной 3 см — 25 штук; длиной 1 см — 25 штук (для каждого играющего). Палочки лежат в специальной коробочке с тремя отделениями.

Ход игры. Педагог раздает детям комплекты палочек, показывает картинки и спрашивает, могут ли они на столе выложить предметы, которые видят на картинках. Получив утвердительный ответ, педагог начинает занятие.

Вариант 1.

Дети получают 3—4 картинки. Сначала они выкладывают палочками простые формы, затем — более сложные. Когда картинки из палочек готовы, картинки-образцы помещаются на ковролин, дети меняются местами и отгадывают (глядя на ковролин), кто какую картинку выложил.

Вариант 2.

Дети индивидуально или в парах «рисуют» палочками разные группы предметов (соответствующие картинки выкладываются перед ними): посуду (кастрюля, стакан, блюдце), мебель (кровать, стул, телевизор), растения (елка, куст, береза, цветок), одежду (брюки, юбка, шапка). Затем они меняются местами и отгадывают, какие предметы «нарисованы».

Найди место

Дидактическая цель: развивать умение ориентироваться на плоскости.

Оборудование: цветные ленты (две ленты длиной по 2 м и две ленты длиной по 3 м), игрушки.

Ход игры. На полу при помощи цветных лент обозначается прямоугольник такого размера, чтобы ребенок спокойно мог в нем передвигаться. Педагог предлагает ему разложить игрушки (мяч, машинку, мишку и т. д.) согласно предложенным условиям. Например, мяч положить в дальнем левом углу, машинку — в середине, мишку — в ближнем правом углу и т.п. Ребенок находит место и словесно обозначает, где он расположил игрушку.

По местам

Дидактическая цель: развивать умение ориентироваться на плоскости.

Оборудование: цветные ленты (две ленты длиной по 2 м и две ленты длиной по 3 м).

Ход игры. На полу при помощи цветных лент обозначается прямоугольник. Педагог предлагает детям построиться перед игровым полем и выслушать задание. Затем взрослый шепотом каждому участнику игры рассказывает, где он должен расположиться (в дальнем левом углу, в ближнем правом, в центре и т. п.).

После этого педагог дает команду «По местам!» Каждый ребенок занимает свое место. В конце игры дети вслух объявляют, какое задание им дал педагог.

Игры на развитие пространственно-аналитической деятельности, используемые в старшей логопедической группе

Следопыт

Дидактическая цель: развивать пространственные представления, координацию движений.

Оборудование: кубики.

Ход игры. В игре участвуют двое детей: один «следопыт», другой — «помощник». «Следопыт» завязывает глаза. На противоположной стороне зала ставится кубик. «Помощник» словами направляет «следопыта», подсказывая ему, куда идти, например: «Иди прямо, остановись, повернись направо, иди прямо, остановись, бери кубик». После того как «следопыт» находит кубик, вызывается следующая пара.

Как пройти к зайке?

Дидактическая цель: учить детей ориентироваться в пространстве по схеме.

Оборудование:

1. Четыре больших листа картона (50x50 см) с изображением леса. На листах нарисованы разветвленные дорожки. В местах разветвления дорожек расставлены ориентиры: елочки, деревья, грибы, цветы. Если нет объемных фигур, можно сделать плоскостные изображения. На оборотной стороне одного из изображений нарисован зайка (если используются объемные фигуры, изображение зайки прячется под одну из них). У нижнего конца дорожки (начало поиска) нарисована травка. Набор ориентирован и разветвление дорожек на каждом листе разные.

2. Восемь разных схем пути, по две задачи к каждому заданию. Каждая схема представляет собой ломаную линию, которая начинается от входа в лес (травки), проходит между несколькими ориентирами, меняет направление и заканчивается около елочки, под которой спрятан зайка. Схемы варьируются по количеству поворотов (от 3 до 6 поворотов).

Ход игры. Перед началом игры на столиках раскладывают листы с изображением леса. Дети подходят к первому изображению и рассматривают его. Взрослый говорит, что в этом лесу спрятался зайка (елочку с изображением зайки следует устанавливать каждый раз в том месте, где заканчивается путь на схеме). Он нарисовал дорожку, по которой его можно найти. Педагог показывает ребятам первую схему пути.

Дети вместе со взрослым рассматривают схему, на которой не больше трех поворотов. В последующих задачах количество поворотов постепенно увеличивается до шести. Первый раз взрослый помогает детям искать зайку. Следующую схему он отдает кому-нибудь из детей, и ребенок ищет зайку самостоятельно. Если он выполнил задание правильно, предлагается новая схема, если ошибается, по той же схеме зайку ищет другой ребенок.

Секреты

Дидактическая цель: учить детей ориентироваться по плану на участке детского сада.

Оборудование:

1. План участка детского сада, на котором проводится игра. На плане схематически изображаются все находящиеся предметы: песочница, клумба, качели и т.п. Кроме того, в план могут включаться песочные или снежные постройки, имеющиеся на участке. Общее количество предметов 9—10.

2. Игрушки.

3. Красные кружки, которыми на плане отмечаются места расположения игрушек.

Ход игры. Дети выходят на участок. Взрослый показывает Детям план участка и рассматривает его вместе с ними, устанавливая соответствие изображений на плане реальным предкам, находящимся на участке.

Затем педагог говорит, что на участке спрятаны секреты, а на плане красными кружками обозначены места, где они находятся. Двое-трое детей начинают поиски. Каждый ребенок ищет свой секрет (ориентируется по своему кружку). Взрослый помогает детям выполнить задание. Выигрывает тот, кто быстрее отыщет свой секрет.

Примечание. Можно предложить и другой вариант этой игры. Он отличается от первого тем, что используется общий \ план двух смежных участков детского сада (своего и соседней группы), на котором схематически изображены 10—12 предметов: беседки, песочницы, веранды, столы и другие предметы. В данном случае дети учатся ориентироваться по более сложному плану.

Найди флажок

Дидактическая цель: учить детей ориентироваться в окружающем пространстве.

Оборудование: флажок.

Ход игры. Игра проводится на прогулке. Педагог заранее прячет флажок на участке группы, а затем просит отыскать его, ориентируясь по словесным указаниям: «Дойди до скамейки, поверни налево, дойди по тропинке до поворота, поверни направо, ищи!»

В этой игре задание лишь частично связано с наглядными ориентирами, направление нужно запоминать.

Куда пойдешь?

Дидактическая цель: учить детей ориентироваться в окружающем пространстве.

Оборудование: игрушки.

Ход игры. Педагог заранее прячет игрушки в различных местах групповой комнаты, например: мишку — справа от предполагаемого местоположения ребенка в игре, матрешку — слева за шкафом, флажок — сзади за картиной, машину — впереди под столом и т.д. Обращаясь к кому-либо из детей, педагог говорит: «Направо пойдешь — мишку найдешь, налево пойдешь — матрешку найдешь. Назад пойдешь — флажок найдешь. Вперед пойдешь — машинку найдешь». Ребенок должен громко ответить, куда он пошел, что и где нашел, в каком направлении идти обратно.

Назад, вперед, наверх и вниз

Дидактическая цель: учить детей ориентироваться в окружающем пространстве.

Оборудование: флажки.

Ход игры. Дети строятся в колонну и, слушая слова педагога, выполняют соответствующие движения.

Назад — вперед!
Наверх — и вниз!
Назад — вперед!
Наверх — и вниз!
Направо — и прямо!

Дети отводят руки с флажками назад, потом протягивают вперед, поднимают вверх, а затем опускают вниз. Дети поворачивают туловище направо, руки с флажками разводят в стороны, возвращаются в исходное положение, руки с флажками опускают вниз.

Налево — и прямо!

Упражнение повторяется, но с поворотом в левую сторону.

Присесть!
Подняться!
Повернуться! Стать прямо!

Дети приседают, касаясь палочками флажков пола, затем встают, поднимая флажки вверх. Взмахнув флажками, они поворачиваются налево, а затем становятся прямо, опустив флажки вниз.

Веселые человечки

Дидактическая цель: учить детей анализировать элементарную схему.

Оборудование:

1. Карты, разделенные на 9 частей. Количество карт соответствует количеству играющих детей. В каждой части карты — схематическое изображение человека. Фигурки отличаются друг от друга различным расположением рук и ног (руки вверх, ноги в стороны и т. п.).

2. Карточки, такие же по размерам, как части больших карт. На каждой карточке нарисован человек (мальчик или девочка). Поза человека на карточке соответствует одной из поз схематичного человечка на большой карте. Количество одинаковых поз на карточках и больших картах должно совпадать.

Ход игры. Играют так же, как в лото. Педагог говорит: «Сейчас я буду показывать отдельные картинки с человечками. Все должны внимательно смотреть на большие карты, и тот, кто увидит у себя человечка, который пляшет точно так же, как на картинке, может взять картинку и закрыть его».

В ходе игры педагог обращает внимание ребят на расположение рук и ног у фигурок, облегчая тем самым поиск соответствующих картинок. Выигрывает тот, кто первым закроет все схемы на своей карте. При проведении повторной игры детям меняются картами.

Затейники

Дидактическая цель: совершенствовать умение ориентироваться в схеме тела.

Оборудование: не требуется.

Ход игры. Дети становятся в круг. Одного из играющих педагог назначает затейником. Затейник выходит в центр круга. Дети идут по указанию педагога вправо (влево) под следующий текст:

Ровным кругом
Друг за другом
Мы идем за шагом шаг.
Стой на месте.
Дружно вместе
Сделаем... вот так.

Дети останавливаются. Затейник показывает какое-либо движение, и все стоящие в кругу повторяют. Затем педагог просит одного из детей прокомментировать данное движение и выбирает другого затейника. Игра продолжается.

Репка

Дидактическая цель: учить употреблять предлог «за» с существительным в творительном падеже.

Оборудование: фигурки настольного театра «Репка».

Ход игры. Педагог выставляет персонажи сказки «Репка» и беседует с детьми: «Из какой сказки эти герои? Правильно ли они стоят? Расскажите, кто за кем должен стоять, а Паша будет вас слушать и расставлять фигурки правильно».

С чем корзина?

Дидактическая цель: упражнять детей пользоваться в речи предлогом «с».

Оборудование: корзинки или картинки с изображениями корзинок, наполненных грибами, орехами, ягодами.

Ход игры. Обращаясь к детям, педагог говорит: «Пошли дети в лес. А в лесу много грибов, орехов, ягод. Обрадовались дети, наполнили свои корзинки и пришли домой. Посмотрите, с чем у них корзинки».

Дети раскрывают свои корзинки и отвечают на вопрос педагога, например: «У меня корзинка с грибами».

Прятки

Дидактическая цель: учить детей пользоваться в речи предлогом «за».

Оборудование: не требуется.

Ход игры. Дети прячутся в комнате. Водящий ищет, а когда находит ребенка, говорит: «Ксюша спряталась за стул. Максим спрятался за шкаф».

Кто без чего?

Дидактическая цель: учить детей пользоваться в речи предлогом «без» с существительным в родительном падеже.

Оборудование: поломанные игрушки.

Ход игры. Логопед-педагог обращается к детям: «Ребята, посмотрите, к нам пришли больные игрушки и просят вас помочь им. Давайте посмотрим, что с ними» Дети отвечают, чего недостает у той или иной игрушки, используя предлог «без». Например: заяц без уха. Мишка без лапы. Кукла без волос. Лиса без хвоста.

О ком (о чем) заботятся дети?

Дидактическая цель: учить детей пользоваться в речи предлогом «о» с существительными в предложном падеже.

Оборудование: сюжетные картинки, на которых изображены дети, ухаживающие за растениями, животными.

Ход игры. Педагог раздает детям картинки, предлагает внимательно рассмотреть их и ответить на вопросы: «О чем заботятся дети? О ком заботятся дети?» Дети отвечают полным предложением.

На полянке

Дидактическая цель: учить детей правильно употреблять предлог «к» с существительными в дательном падеже.

Оборудование: ковролин, картинки на «липучках» (лисенок, лисица, волчонок, волчица, зайчонок, зайчиха, бельчонок, бельчиха).

Ход игры. Педагог рассказывает сказку и по ходу выставляет фигурки животных:

«Играли на полянке в лесу лисенок, волчонок, зайчонок и бельчонок. Вдруг послышалось: „Тра-та-та!“ Испугались малыши и побежали к своим мамам. Лисенок к кому? (*К лисице.*) Волчонок к кому? (*К волчице.*) Зайчонок к кому? (*К зайчихе.*) Бельчонок к кому? (*К бельчихе*) Успокоили мамы своих малышей. А кто же так страшно трещал? Смотрят, метнулась птица. Сама черная, бока белые, хвост длинный, и опять затрещала: „Тра-та-та!“ Кто же это? (*Сорока.*)»

Колобок

Дидактическая цель: учить детей правильно употреблять предлог «от» с существительным в родительном падеже.

Оборудование: фигурки из настольного театра «Колобов»

Ход игры. Педагог дает Колобка кому-то из детей, а сам выставляет на стол героя сказки — дедушку.

Тот, у кого Колобок, поет: «Я — Колобок, Колобок, я от дедушки ушел» и передает Колобка следующему ребенку. Педагог выставляет на стол фигурку бабушки. Ребенок поет: «Я — Колобок, Колобок, я от бабушки ушел». И так далее, пока все дети не пропоют песенку.

Волшебный мешочек

Дидактическая цель: учить правильно употреблять предлог «из» с существительными в родительном падеже.

Оборудование: небольшой мешочек из ткани, мелкие игрушки (машинка, коробок, яйцо, ведерко, домик).

Ход игры. Педагог предлагает детям на ощупь угадать, что в мешочке, и придумать предложения с маленьким словом «из». Например: «Шофер вышел из машины».

Фотографии

Дидактическая цель: учить правильно употреблять предлог «с» с существительным в творительном падеже.

Оборудование: разрезные картинки с изображением пары животных.

Ход игры. Педагог сообщает детям, что в лесу побывал фотограф и сфотографировал зверей, кто с кем захотел. Но фотографии получились большие и не поместились в конверт. Тогда фотограф разрезал их на несколько частей. Детям предлагается собрать «фотографии» и сказать, кто же с кем сфотографировался. Например: заяц с ежиком. Лиса с волком. Лошадь с собакой. Петух с гусем.

Найди такое дерево

Дидактическая цель: закреплять умение пользоваться в Речи предложениями «с», «у».

Оборудование: листья трех-четырех знакомых видов дерева.

Ход игры.

Вариант №1.

Педагог показывает детям листья деревьев и спрашивает, с какого дерева они сорваны. Дети говорят: «С березы», «С клена». Затем вместе они ищут по листьям названное дерево на участке.

Вариант №2.

Педагог раздает детям разные листья, предлагает подбежать к дереву, на котором такие же листья, как у них в руке, и назвать его: «Такие же листья у березы, у клена».

Что над нами, что под нами?

Дидактическая цель: учить дифференцировать предлоги «над» и «под» в речи.

Оборудование: не требуется.

Ход игры. Проводится на прогулке. Педагог предлагает детям поднять голову и назвать, что они видят вверху. Затем он просит их придумать предложения, которые начинаются со слов «Над нами...» (ветви, дерева, небо, облако).

После этого дети опускают голову, называют то, что видят внизу, и придумывают предложения со словами «Под нами...» (земля, камни, трава).

Скажи, куда мы положим?

Дидактическая цель: совершенствовать умение пользоваться в речи предлогами «на», «за», «под».

Оборудование: игрушки, мелкие предметы.

Ход игры. Один ребенок выходит из комнаты. Остальные дети прячут игрушки (предметы). По сигналу ребенок возвращается в комнату и ищет предмет. Когда он отыщет предмет, говорит, где тот находился, например: «Мяч под., мяч за...» и т.д.

Дополни

Дидактическая цель: совершенствовать умение пользоваться в речи предлогами «в», «на», «с», «из», «под» и различать их.

Оборудование: избушка, дерево, скамейка, птичка, кошка, садик, дед, бабка (реквизит и игрушки кукольного театра).

Ход игры. Дети сначала называют все предложенные предметы. Педагог расставляет их на столе: посередине избушка, перед ней садик, в садике дерево, под деревом скамейка. Он рассказывает коротенькую историю, а дети при этом договаривают предложения, начатые педагогом: «Дед вышел (откуда?) из избушки и сел (куда?) на скамейку (под чем?) под деревом. На дереве сидела птичка. Птичка пела. Услышала ее кошка, прыгнула (за кем?) за птичкой (куда?) на дерево. Но птичка улетела и села (куда?) на крышу избушки. Кошка полезла за ней, но птичка улетела. Вышла (откуда?) из избушки бабушка, и дедушка ей обо всем рассказал. Бабушка рассердилась (на кого?) на кошку, прогнала ее (куда?) в подвал ловить мышей. Потом бабушка (с кем?) с дедушкой пошли (куда?) в избушку обедать».

Кто за кем?

Дидактическая цель: закреплять умение пользоваться в речи предлогом «за».

Оборудование: фишки или флажки.

Ход игры. Участники игры делятся на две команды. От каждой по очереди назначается водящий. Дети строятся в две колонны. Один ребенок — водящий — стоит спиной к своей команде. Педагог подает сигнал, по которому водящий быстро поворачивается лицом к своей команде и старается запомнить, кто за кем стоит. Через 10 секунд педагог снова подает сигнал, и водящий, отвернувшись, должен сказать, кто за кем стоит. То же самое проделывают представители второй команды.

Логопед за правильные ответы выставляет команде фишки (флажки). После окончания игры подсчитывается количество фишек у каждой команды и определяется команда-победитель.

Похлопай, потопай

Дидактическая цель: учить детей дифференцировать предлоги «к», «от».

Оборудование: не требуется.

Ход игры. Педагог предлагает детям похлопать в ладоши, если они услышат маленькое слово «к»; потопать ножками, если услышат маленькое слово «от».

Наоборот

Дидактическая цель: учить дифференцировать предлоги «в» и «из».

Оборудование: мяч.

Ход игры. Педагог кидает мяч ребенку и говорит: «В дом». Ребенок должен вернуть мяч и сказать: «Из дома». Варианты: в лес — из леса, в автобус — из автобуса, в город — из города, в коробку — из коробки, в шкаф — из шкафа.

Из чего мы сделаны

Дидактическая цель: закреплять умение правильно употреблять предлог «из» с существительным в родительном падеже.

Оборудование: шерстяные варежки, металлический ключ, йогурт, резиновое кольцо, пластмассовый стакан, деревянная ложка.

Ход игры. Педагог обыгрывает сказочную ситуацию, в которой предметы собрались вместе и стали выяснять, откуда они появились, кто их сделал и из чего. Затем он предлагает детям помочь персонажам и рассказать, из чего что сделано. Например: варежки из шерсти. Ключ из металла. Йогурт из молока. Стакан из пластмассы. Ложка из дерева.

Сделай так

Дидактическая цель: развивать умение ориентироваться на плоскости.

Оборудование: коврик, игрушки.

Ход игры. Дети рассматривают и запоминают расположение игрушек на коврик. Затем один ребенок выходит. Остальные в это время меняют местами одну или две игрушки. Водящий должен отгадать, что изменилось. Например, посередине коврика стояла кукла, в левом дальнем углу — елочка, в левом ближнем углу — грибок, в правом дальнем — зайчик, в правом ближнем — корзинка. Куклу переставили в левый ближний угол, а грибок поместили посередине коврика.

На лугу пасутся...

Дидактическая цель: развивать умение ориентироваться на плоскости.

Оборудование: магнитная доска, магнитные карточки с изображением животных: корова, коза, овца, лошадь.

Ход игры. Педагог показывает детям магнитную доску и объясняет, что это — луг. Затем он раздает карточки с изображениями животных каждому ребенку и предлагает разместить их согласно инструкции. Например, корову расположить вверху луга, козу — в центре, лошадь — слева и т. п. После установки животных на лугу дети дают словесный отчет о выполненных действиях.

Игры на развитие пространственно-аналитической деятельности, используемые в подготовительной логопедической группе

Пирамидки

Дидактическая цель: учить детей анализировать строение предмета с помощью его схематического изображения.

Оборудование:

1. По одной пирамидке на каждого играющего (пирамидка состоит из восьми колец, основания и верхушки).
2. Пять карточек с контурными изображениями пирамидок, собранных по-разному.

Ход игры. Детям раздают пирамидки. Педагог сообщает, что они будут собирать не простые пирамидки, а такие, какие нарисованы на картинке. Выигрывает тот, кто первым соберет пирамидку в точном соответствии с картинкой. Взрослый показывает первую картинку. Дети разбирают свои пирамидки и собирают такие, как на картинке. Победитель получает фишку. Педагог показывает следующую картинку, и игра продолжается.

На одном занятии рекомендуется предлагать детям 3—4 варианта складывания пирамидок. На следующем занятии часть старых картинок можно предложить в новой последовательности, добавив к ним новые. Картинки могут варьировать неоднократно.

Разные дома

Дидактическая цель: учить детей сравнивать рисунок и чертеж предмета.

Оборудование:

1. Карточки с контурными изображениями построек сложной формы (дома с разными крышами, пристройками). Детям предлагается 4 схемы.
2. По три детализированные картинки к каждой схеме. В каждой картинке есть небольшое расхождение со схемой: отличие в форме крыши, в расположении пристройки, в их высоте и ширине и т. п.

Ход игры. Взрослый рассказывает ребятам, что однажды строители строили по чертежу дом и допустили небольшие ошибки. И хотя дома получились красивые, они все же немного отличаются от чертежа. Педагог предлагает рассмотреть каждую постройку и найти неточность. Он показывает детям первую схему и первую картинку к ней. Дети находят ошибку. Затем педагог показывает следующую картинку к этой же схеме, потом — третью. Затем дети переходят ко второй схеме и рассматривают последовательно еще три картинки. Если они не могут найти правильный ответ, педагог помогает им. В этой игре можно использовать самые разнообразные схемы и рисунки.

Найди ведерко

Дидактическая цель: учить детей ориентироваться в реальном пространстве с помощью плана и выделять схему пути.

Оборудование:

1. Несколько планов участка детского сада (небольших по размеру).
2. Ведерко.

Ход игры. Во время прогулки на участке можно предложить детям прятать и искать ведерко. Ребята разбиваются на две команды: одна команда прячет, другая — ищет. Когда ведерко спрятано, участник первой команды берет один из планов и прочерчивает на нем путь, по которому нужно двигаться, чтобы найти ведерко. Участники другой команды идут по прочерченному на плане пути и пытаются найти ведерко. При удачном завершении поисков команды меняются местами. При неудаче все вместе с помощью педагога обсуждают, какая команда ошиблась (допущена ли ошибка при прочерчивании схемы пути или ее использовании).

Сделай фигуру

Дидактическая цель: совершенствовать умение ориентироваться в схеме собственного тела.

Оборудование: бубен.

Ход игры. Дети бегают по комнате, по сигналу педагога (удар в бубен) все останавливаются в какой-либо позе и не двигаются. Педагог обходит «фигуры» и поочередно предлагает прокомментировать свою позу.

Выполняет сосед справа

Дидактическая цель: совершенствовать умение ориентироваться в схеме собственного тела.

Оборудование: не требуется.

Ход игры. Играющие располагаются по кругу. Педагог входит в центр и, обращаясь то к одному, то к другому ребенку, сидящему в кругу, задает вопрос: «Где у тебя правое ухо?» (левое колено и т.п.) или же просит выполнить движение: «Покажи левой рукой правое колено». Но, согласно условиям игры, отвечать и выполнять должен не тот, к кому обращаются, а его сосед справа, на которого педагог даже не смотрит. Получив ответ, взрослый обращается к другому ребенку.

Найди игрушку

Дидактическая цель: закреплять представления детей о пространственных отношениях между предметами (предлоги и наречия: «в», «на», «над», «перед», «за», «справа», «слева», «между»).

Оборудование: коробка размером 50х60 см, игрушки: мишка, кукла, машинка, мячик, собачка, кубик, пирамида.

Ход игры. В центре зала ставится большая коробка и раскладываются игрушки (мишка, кукла, машинка, мячик, собачка, кубик, пирамида) в разных позициях по отношению к коробке: «в», «на», «под», «за», «перед», «справа», «слева». Педагог дает ребенку задание принести игрушку, которая находится под коробкой. Когда ребенок находит нужную игрушку, педагог спрашивает у него, что он нашел и где. Все остальные дети следят за правильностью выполнения задания. Следующему ребенку называется другое пространственное расположение игрушки. Выигрывает тот, кто ни разу не ошибся.

Займи свое место

Дидактическая цель: закреплять представления детей о пространственных отношениях между предметами (предлоги и наречия: «в», «на», «перед», «за», «справа», «слева», «между»).

Оборудование: набор карточек-схем.

Ход игры. Двое детей располагаются друг за другом на небольшом расстоянии. Педагог предлагает детям выбрать одну из карточек-схем и занять соответствующее положение относительно других детей. После этого все дети оценивают правильность выполнения задания.

Найди парные картинки

Дидактическая цель: закреплять представления детей о пространственных отношениях между предметами.

Оборудование: картинки (спички в коробке, заяц в норе, сорока на заборе, книга на столе, кот под лавкой, мяч под шкафом, заяц идет по тропинке, лодка плывет по реке).

Ход игры. Педагог предлагает рассмотреть картинки, назвать, что изображено на них, затем найти картинки, которые имеют между собой сходство. Ребенок выбирает сходные картинки и объясняет свой выбор.

Кто быстрее?

Дидактическая цель: закреплять представления детей о пространственных отношениях между предметами (предлоги и наречия: «в», «на», «перед», «за», «справа», «слева», «между»).

Оборудование: набор карточек-схем, небольшие ведерки, мячи малого размера.

Ход игры. Среди детей выбирается два игрока. На расстоянии нескольких метров от детей ставятся два ведерка. Около каждого ведерка кладутся мячи и карточка-схема. По команде «Вперед!» дети должны добежать каждый до своего ведерка и расположить мяч

так, как показано на карточке-схеме. После выполнения задания дети возвращаются на место и комментируют свои действия.

Кто быстрее назовет?

Дидактическая цель: закреплять у детей умение словесно обозначать пространственные отношения между предметами.

Оборудование: игрушки (машинка, собачка), карточки-схемы, фишки.

Ход игры. Педагог с помощью машинки и собачки создает пространственные отношения между игрушками. Дети должны назвать, как располагаются игрушки. За правильный ответ ребенок получает фишку. Выигрывает тот, кто наберет больше фишек.

Водители

Дидактические цели: развивать умение ориентироваться в двумерном пространстве; учить ориентироваться по схеме пути.

Оборудование:

1. Нарисованные на отдельных карточках дорожные знаки: «Движение только прямо», «Движение только направо», «Движение только налево», «Движение прямо и направо», «Движение прямо и налево», «Техническое обслуживание автомобиля», «Пункт медицинской помощи», «Автозаправочная станция».

2. Четыре игровых поля (листы размером 30х30 см), на каждом из которых изображена система дорог с пятью дорожными знаками: 2 знака расположены на перекрестке и указывают направления движения, 3 — указатели пунктов, которые нужно посетить. Можно использовать и один лист, вырезать знаки из бумаги и помещать их в нужных местах. Это даст возможность менять дорожную ситуацию.

3. Маленькая игрушечная машинка, такая, чтобы она могла проехать по дорожкам игрового поля.

Ход игры.

Сначала играющие дети рассаживаются на стульчиках, перед ними размещаются дорожные знаки. Взрослый поясняет: «Это знаки водителей. Некоторые из них показывают, куда можно ехать, куда нельзя. Все водители должны обязательно им подчиняться. Белые стрелки в синих кружках показывают, куда можно ехать. Прямая белая стрелка означает, что ехать можно только прямо; стрелка, повернутая в правую сторону, показывает направления движения направо, а в левую сторону — налево. Двойные стрелки означают, что ехать можно прямо или в ту сторону (правую или левую), куда направлена маленькая стрелочка. В другую сторону ехать нельзя (*ребенку следует пояснить, что знаки устанавливаются с правой стороны дороги, по которой движется машина*).

Другие знаки указывают, в каком месте находятся заправочный пункт, мастерская, где ремонтируют машины, больница или поликлиника».

После пояснений начинается игра. Перед детьми кладется первый вариант игрового поля со знаками. Одному из детей взрослый дает игрушечную машинку и объясняет правила игры: «Ты — водитель автомобиля. Тебе надо посетить три пункта назначения: заправочный пункт, станцию ремонта автомобилей и больницу, а затем вернуться в гараж. Порядок посещения пунктов ты выбираешь сам. При этом не забывай смотреть на дорожные знаки и слушаться их».

Ребенок ведет машинку по дорожкам игрового поля, а остальные дети следят за игрой. Если он нарушает требование знака или возвращается в гараж, не посетив всех трех пунктов, взрослый объясняет ему допущенные ошибки и передает ход другому ребенку, который продолжает игру на новом игровом поле. При выигрыше ребенку предлагается другое игровое поле.

Дойди до флажка

Дидактическая цель: развивать умение ориентироваться на плоскости и понимать слова, обозначающие пространственные отношения.

Оборудование: цветные ленты (десять лент длиной 2 м), флажок.

Ход игры. На полу выкладывается из цветных лент квадрат, который делится на 16 частей, каждая сторона которых равна 50 см. В один из квадратов педагог ставит флажок. Тот, кто водит, начинает игру с первого квадрата, самого близкого к нему. Педагог указывает направление движения, например: «Направо на один квадратик, вперед на два квадратика». Один ребенок выполняет задание, другие проверяют. Потом водящий меняется.

Шаики

Дидактическая цель: развивать умение ориентироваться на плоскости.

Оборудование: мелки.

Ход игры. Игра проводится на прогулке. На асфальте мелком вычерчивается поле (8x8 квадратов). Ребенок становится в левую нижнюю клетку и начинает передвигаться по инструкции педагога: «Две клетки вверх, одна вправо и т. п.» Остальные играющие следят за правильностью выполнения. В дальнейшем размер поля можно увеличить.

Принеси карандаш

Дидактическая цель: совершенствовать умение детей ориентироваться в реальном пространстве с помощью плана.

Оборудование:

1. План этажа детского сада, где расположены помещения, в которых работают взрослые (врач, повар, заведующий). На плане должны быть отмечены все окна в коридоре и все выходящие в него двери.
2. Красный кружок. Им отмечается дверь, в которую должен войти ребенок.

Ход игры. Перед проведением игры следует договориться со всеми взрослыми, находящимися на этаже, что к ним может случайно зайти ребенок.

Взрослый говорит, что ему нужен карандаш и что его надо попросить у человека, который находится вот за этой дверью (показывает план коридора, одна из дверей которого помечена кружком). Педагог помогает ребенку найти на плане место, на котором он находится перед началом поиска.

Ребенок берет план, находит по нему соответствующую комнату и просит у взрослого карандаш. Когда он возвращается в группу, дети спрашивают, у кого он попросил карандаш, и проверяют по плану, правильно ли их товарищ выполнил задание. При необходимости они указывают ему на ошибку. Если задание выполнено правильно, педагог перемещает кружок на другую дверь, и за карандашом идет следующий ребенок.

Задания может придумывать не только взрослый, но и сами дети.

Перечень игр по направлениям развития пространственных представлений

Обучение ориентировке в схеме тела: «Веселые человечки». «Затейники». «Замри». «Мяч не теряй». «Осторожные зайчики». «Приключения Незнайки». «Сделай фигуру». «Выполняет сосед справа».

Обучение ориентировке в окружающем пространстве: «К своим флажкам». «Поезд». «Найди свое место». «Зайцы и волк». «Где Маша?» «Воробышки и автомобиль». «Башенки». «Вверх и вниз, еще разочек». «Следопыт». «Как пройти к зайке?» «Секреты». «Найди флажок». «Куда пойдешь?» «Назад, вперед, наверх и вниз». «Пирамидки». «Разные дома». «Принеси карандаш».

Обучение пониманию и употреблению логико-грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения: «Делай то, что я скажу». «Солнечный зайчик». «Три птички и кот». «Села птичка на окошко». «Кто на чем поедет?» «Что где растет?» «Кто где сидит?» «Кто где живет?» «Выполни действия». «Куда закатился мяч?» «Будьте внимательны». «Репка». «Где карандаш?» «Прятки». «Кто без чего?» «На полянке». «Колобок». «Волшебный мешочек». «Фотографии». «Что над нами, что под нами?» «Дополни». «Кто за кем?» «Найди такое дерево». «Потопай, похлопай». «Наоборот». «Из чего мы сделаны?» «Найди игрушку». «Займи свое место». «Кто быстрее?» «Кто быстрее назовет?» «Найди парные картинки».

Обучение ориентировке на плоскости: «Нарисуй картинку из палочек». «Найди место». «По местам». «Сделай так». «На лугу пасутся...» «Водители». «Дойди до флажка». «Шашки».

Содержание

Предисловие.....	3
Глава 1. Подготовка дошкольников к овладению письмом как часть проблемы подготовки к обучению в школе	5
Глава 2. Формирование пространственных представлений как одно из требований при овладении графикой письма.....	15
Глава 3. Развитие пространственных представлений детей в норме и при речевой патологии.....	22
Глава 4. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи	39
Список литературы	61
Приложения.....	65
Изучение пространственно-аналитической деятельности дошкольников...	65
Игры на развитие пространственно-аналитической деятельности, используемые в средней логопедической группе.....	67
Игры на развитие пространственно-аналитической деятельности, используемые в старшей логопедической группе	82
Игры на развитие пространственно-аналитической деятельности, используемые в подготовительной логопедической группе.....	93
Перечень игр по направлениям развития пространственных представлений	100

Методическое пособие

Ирина Николаевна Моргачева

Ребенок в пространстве.

**Подготовка дошкольников с ОНР к обучению письму посредством
развития пространственных представлений**

Главный редактор С. Д. Ермолаев

Редактор Н. А. Муравьева

Корректор А. В. Соколова

Дизайнер Ю. Б. Кулевич

Верстка А. Л. Сергеенок

Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС»,
197348 СПб., а/я 45. Тел.: (812) 303-89-58, 294-70-52

E-mail: detstvopress@mail.ru

www.detstvo-press.ru

Представительство в Москве: ООО «Разум»,

127434 Москва, Ивановская ул., д. 34.

Тел.: (495) 976-65-33

Служба «Книга — почтой»: 000 «Фоликом»,
199053 Санкт-Петербург, В. О., 4-я линия, д. 13.

Тел.: (812) 323-70-04.

E-mail: folipost@yandex.ru

Подписано в печать 21.01.2009. Формат 60x90/16. Бумага офсетная.

Печать офсетная. Гарнитура Тайме. Усл. печ. л. 7,0.

Тираж 3000 экз. Заказ № 746.

Отпечатано с готовых диапозитивов в 000 «Типография Правда 1906».

195299, С.-Петербург, Киришская ул., 2.

Тел.: (812)531-20-00,531-25-55