

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Кадач Любовь Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Логопедическая работа по формированию пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Направление подготовки/специальность 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент О.Л. Беляева

19.11.2021

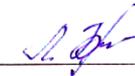


(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Л.А. Брюховских

19.11.2021



(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Л.А. Брюховских

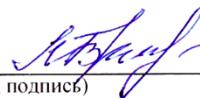
19.11.2021

(дата, подпись)

Обучающийся Кадач Л.В.

19.11.2021

(дата, подпись)



Красноярск 2021г.

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии. Работа содержит таблицы и рисунки.

Цель исследования: разработка дифференцированного, на основе выявленных особенностей, содержания логопедической работы по формированию пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект: процесс формирования пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

В исследовании использовались следующие методы исследования: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические методы исследования – диагностика уровня сформированности у детей пространственно-временных представлений и пространственно-временной лексики; психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; анализ и интерпретация эмпирических данных.

Теоретической основой явились: положение о мозговой организации деятельности (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович и др.); положение о психофизиологических основах восприятия пространства и времени детьми дошкольного возраста (Б.Г. Ананьев, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, и др.); положение о развитии пространственно-временных представлений у дошкольников (Т.Д. Рихтерман, Т.А. Мусейибова, Е.И. Щербакова и др.).

Новизна исследования: адаптирован диагностический комплекс и критерии балльной оценки; структурировано содержание логопедической работы по формированию пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретическая значимость исследования: описаны особенности и состояние пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Практическая значимость исследования: заключается в том, что разработанное содержание логопедической работы по формированию пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня может быть использовано специалистами дошкольных учреждений.

По теме диссертации опубликована 1 статья.

Master's thesis abstract

The structure of the master's work: the work consists of an introduction, three chapters, conclusion, bibliography, applications. The work contains tables and figures.

Purpose of the research: to study the state of spatio-temporal vocabulary in children 6 - 7 years old with OHP III level and develop, on the basis of the identified features, the differentiated content of speech therapy work on the formation of spatio-temporal vocabulary.

Object: the process of forming spatial vocabulary in children 6-7 years old with OHP III level.

The research used the following research methods: theoretical - analysis of psychological and pedagogical literature; empirical research methods - diagnostics according to the methods of the level of formation of spatial representations in children; psychological and pedagogical experiment, including the ascertaining stage; program of correctional and developmental work; analysis and interpretation of empirical data.

The theoretical basis was: regulations on the cerebral organization of activity (AR Luria, LS Tsvetkova, AV Semenovich and others): regulations on the psychophysiological foundations of the perception of space and time by preschool children (BG Ananiev, IM Sechenov, IP Pavlov, etc.): regulations on the development of spatio-temporal representations in preschoolers (TD Richterman, TA Museyibova, EI Shcherbakova, etc.)

The novelty of the research: the diagnostic complex and scoring criteria have been adapted; the content of speech therapy work on the formation of spatio-

temporal vocabulary in children of 6-7 years old with general speech underdevelopment of the III level is structured.

The theoretical significance of the research: the features and state of spatio-temporal representations and spatio-temporal vocabulary in children of 6-7 years old with general speech underdevelopment of the III level are described.

The practical significance of the research: lies in the fact that the developed content of speech therapy work on the formation of spatio-temporal vocabulary in children of 6-7 years old with general speech underdevelopment of the III level can be used by specialists of preschool institutions.

1 article was published on the topic of the work.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава I. Теоретико-методологические основы изучения пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с ОНР III уровня..... | 6 |
| 1.1. Психолого-педагогические подходы к проблеме формирования пространственных представлений и пространственно-временной лексики у дошкольников..... | 6 |
| 1.2. Формирование и развитие пространственно-временных представлений в онтогенезе. Связь пространственно-временных представлений и речи..... | 10 |
| 1.3. Особенности пространственно-временной лексики у детей с ОНР III уровня..... | 14 |
| 1.4. Анализ современных методик по формированию пространственно-временной лексики..... | 18 |
| Глава II. Анализ констатирующего эксперимента..... | 22 |
| 2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента..... | 22 |
| 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента..... | 29 |
| Глава III. Анализ результатов формирующего эксперимента..... | 38 |
| 3.1. Представление содержания логопедической работы по формированию пространственно-временной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня..... | 38 |
| 3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента..... | 51 |
| Заключение..... | 58 |
| Библиография..... | 63 |
| Приложения | 70 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Развитие лексического строя считается одной из важнейших задач развития речи детей дошкольного возраста, и закреплено в качестве приоритетного направления на государственном уровне. Владение лексикой с пространственно-временным значением отражает способность восприятия и оценки пространства, а так же уровень речевого развития ребенка. Пространственно-временная лексика – это словарь понятий, определяющих форму, величину, местоположение и перемещение предметов относительно друг друга и собственного тела [13]. Однако, при общем недоразвитии речи (ОНР) третьего уровня при относительной сохранности понимания обращенной речи имеются трудности в понимании логико-грамматических структур, отражающих пространственно-временные отношения [16]. Многие исследователи отмечают важность и необходимость сформированности пространственных представлений в целом. Недостаточное понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, и пространственно-временные отношения, большое количество ошибок в использовании как простых, так и сложных предлогов являются важными диагностическими признаками общего недоразвития речи (ОНР). По определению Г.В. Чиркиной и Т.Б. Филичевой ОНР – это специфическое проявление речевой патологии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики.

Несмотря на то, что есть исследования о значении пространственно-временной лексики в развитии речи, гностических процессов и особенностей её формирования у дошкольников общим недоразвитием речи (Л.А. Брюховских, Л.В. Ковригина, И.А. Филатова), тем не менее, недостаточно научно-практических материалов по формированию и коррекции пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с ОНР III уровня.

Из выявленного противоречия вытекает **проблема** – разработка содержания логопедической работы по формированию пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: формирование пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: процесс формирования пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель: разработка дифференцированного, на основе выявленных особенностей, содержания логопедической работы по формированию пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза: мы предполагаем, что формирование пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня будет более успешным при использовании целенаправленной логопедической работы, содержание которой предусматривает развитие базовых и речевых средств по формированию пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-педагогическую литературу, подходы к формированию пространственных представлений, пространственно-временной лексики.
2. Подобрать диагностические методики.
3. Провести констатирующий эксперимент в образовательной организации. Проанализировать полученные данные.
4. Разработать содержание логопедической работы по формированию пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретико-методологической основой анализа являются:

1. Положение о мозговой организации деятельности (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович и др.).

2. Положение о психофизиологических основах восприятия пространства и времени детьми дошкольного возраста (Б.Г. Ананьев, И.М. Сеченов, И.П. Павлов и др.).
3. Положение о развитии пространственно-временных представлений у дошкольников (Т.Д. Рихтерман, Т.А. Мусейибова, Е.И. Щербакова и др.).

Методы исследования: В исследовании использовались следующие методы: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические методы исследования – диагностика уровня сформированности у детей пространственно-временной лексики; психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; анализ и интерпретация эмпирических данных.

Организация исследования: базой для проведения констатирующего эксперимента послужило одно из муниципальных дошкольных образовательных учреждений г. Красноярска. В эксперименте приняли участие 15 детей с логопедическим заключением общее недоразвитие речи III уровня.

Для проведения констатирующего эксперимента были взяты за основу методики, разработанные А.Р. Лурией, представленные в работах М.М. Семаго, Н.Я. Семаго; А.В. Семенович, Е.А. Стребелевой, Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной и адаптированные нами.

Практическая значимость исследования: заключается в том, что разработан комплекс упражнений для формирования пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Результаты экспериментального исследования могут быть использованы специалистами дошкольного учреждения в работе с детьми 6-7 лет.

Структура ВКР: работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии, приложений. Работа содержит таблицы и рисунки.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.

1.1. Психолого-педагогические подходы к проблеме формирования пространственных представлений и пространственно-временной лексики у дошкольников.

Отправным пунктом в анализе пространственно-временных представлений считаем целесообразным обратиться к общепсихологическому пониманию представления как психического процесса. Начальные знания об окружающем мире мы получаем посредством ощущения и восприятия. Возникающее в наших органах чувств возбуждение, не исчезает бесследно с прекращением действия на них раздражителей. После этого действия возникают и еще в течение некоторого времени сохраняются так называемые последовательные образы. Но роль этих образов для психической жизни человека сравнительно невелика. Наиболее важным считается то обстоятельство, что даже спустя длительное время после того, как мы воспринимали какой-либо предмет, образ этого предмета может быть снова, случайным образом или намеренно нами вызван. Данное явление и получило название «представление» [39]. Таким образом, в общей психологии дается следующее понятие представлений – это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего прошлого опыта (И.П. Павлов, Б.М. Теплов) [11].

История изучения пространственно-временных представлений имеет глубокие корни. Вопросы пространства и времени с самых давних пор волновали мыслителей и ученых. Первые воззрения по этим проблемам восходят к Античным временам, когда считалось, что существует макромир, в котором твердые физические тела занимают свое определенное пространство. Заложены основы взглядов на бесконечность времени

(Демокрит, Левкипп), о том, что время без движения не существует, но и не является им, а пространство – есть отношение между предметами (Аристотель).

Так же, вопросы формирования представлений о пространстве и времени волновали и выдающихся педагогов прошлого. Например, Я.А. Коменский подчеркивает важнейшую роль родителей в обучении ребенка ориентировке в пространстве и времени. Причем подчеркивал, что наибольшую пользу принесет обучение в возрасте до шестилетнего возраста. Соглашался с ним и И.Г. Песталоцци, говоря о том, что ребенку дошкольного возраста необходимо обладать определенным набором знаний о пространстве и времени. Это способствует всестороннему развитию, а так же развитию его коммуникации с окружающим миром.

А вот М. Монтессори обосновала в своей концепции необходимость и важность обучения ребенка понимать и употреблять в речи слова, обозначающие пространство и время, а именно: «вчера», «сегодня», «завтра», «сзади», «вперед», «после» и пр., знакомить с метрическими понятиями. То есть, она показала значимость языкового оформления пространственно-временных представлений.

Все возрастающий интерес к формированию пространственно-временных представлений и лексики заметен в трудах отечественных педагогов и психологов и зарубежных исследователей (И.М. Сеченов, Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Т.А. Мусейбова, Т.Д. Рихтерман, Ж.Пиаже и др.)

Взгляды на формирование представлений о пространстве и времени в отечественной науке основываются на различных теоретических положениях. Существует мнение, что в процессе развития пространственно-временных представлений необходимо участие таких анализаторных систем, как слуховая, зрительная, осязательная, кинестетическая (А.Р. Лурия). Ряд ученых обосновывает формирование пространственно-временных представлений с точки зрения психофизиологических основ психической

деятельности (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская). Согласно концепции И.М. Сеченова, основу в восприятии пространства составляют два стоящих параллельно чувства: зрение и осязание. И в процессе отражения формы, величины объектов, их пространственных отношений, то есть, в процессе формирования образа, решающая роль отводится «ощупывающим» движениям руки и глаз. Восприятие того или иного предмета в пространстве, его величины, движения или покоя осуществляется движущимся глазом. И в сочетании с осязательным чувством у глаза появляется возможность подобно руке изучать объект наощупь [56].

Восприятие детьми времени основывается на чувственном восприятии. В процессе деятельности на детей воздействует сложный комплекс раздражителей, в котором временные отношения обладают слабым воздействием. Согласно учению И.П. Павлова раздражитель малой силы хоть и участвует в образовании временных связей, но взятый в отдельности, не вызовет последующей реакции. Поэтому время, сменяемость временных отрезков нужно сделать объектом специального внимания детей посредством материальных опор, демонстрирующих временные промежутки и их взаимосвязи.

Противоположны последним взгляды Б.Г. Ананьева. Он полагал, что восприятие пространства – это сложное образование, результат соединения деятельности отдельных анализаторов в единый процесс отражения действительности. Б.Г. Ананьев выделяет две формы отображения представлений о пространстве и времени: непосредственную и опосредованную, считая их этапами познания [4].

В подходах отечественных педагогов главная роль в формировании представлений о пространстве и времени принадлежит формированию умственных действий по их отражению, организованной игровой деятельности и практической деятельности (Т.А. Мусейбова, А.А. Люблинская).

Зарубежные исследования определяют связь между языком и пространственным восприятием ребенка. Адаптивное использование языка под соответствующие задачи лучше формирует пространственные навыки. Эти исследования выявляют новые связи между языком и пространственным восприятием и позволяют повысить качественное использование языка детьми [68].

Итак, подходы к формированию пространственно-временных представлений связаны с развитием мышления и речи у ребенка, с увеличением и накоплением запаса лексики, обозначающей место расположения, направление. Своевременная адаптация ребенка к окружающему его пространству поможет ему принимать правильные решения в будущем. Одной из важных задач, которые позволят расширить представления о пространстве и времени у дошкольников – это формирование обобщенных представлений о некоторых системах отсчета, обучение пользоваться этими знаниями в различных жизненных ситуациях. Формирование у ребенка понятия времени как о порядке непрерывной череды сменяющихся друг друга явлений, что оно «течет» непрерывно и безостановочно. Пространство зримо, его можно ограничить, задать рамки, а время нельзя запасти впрок или оставить в запас. Невозможно изменить порядок уже произошедшего, так как время необратимо.

Таким образом, к формированию представлений о пространстве и времени существуют различные концепции. Согласно одним, ведущая роль в формировании пространственных представлений принадлежит деятельности различных анализаторных систем (А.Р. Лурия). Другие подчеркивают важность психо-физиологических механизмов в отражении пространства и времени (И.М. Сеченов, И.П. Павлов и др.).

Педагогические подходы подчеркивают главную роль в формировании пространственно-временных представлений практической деятельности и умственных действий, специально организованных игровых действий.

1.2. Формирование и развитие пространственно-временных представлений в онтогенезе. Связь пространственных представлений и речи.

Обращаясь к вопросам развития пространственно-временных представлений в онтогенезе, стоит отметить, что в литературе подчеркивается положение о формировании пространственных представлений как важнейшей составляющей целостного развития ребенка дошкольного возраста [56].

А.В. Семенович предлагает к рассмотрению модель иерархического строения пространственно-временных представлений, разработанную на основе теории Н.А. Бернштейна, экологических концепций Ф.Превика и Дж. Гибсона. Так, выделены следующие уровни в строении пространственно-временных представлений:

Уровень 1. Проприоцептивная система человека (согласно И.М. Сеченову, «темное мышечное чувство»); биоритмы организма и включенность в ритм окружающей среды.

Уровень 2. Освоение пространства собственного тела; кооперация с внешним пространством из точки отсчета от собственного тела. Ритм сердца, дыхания, ходьбы и пр.

Уровень 3. Топологические и метрические представления. Происходит локализация жизненных событий во времени, наложение их на время. Развивается способность оценивать дальность событий и интервалов между ними, а также их скорость, ритм, темп.

Уровень 4. Формирование координатных представлений. Обозначение таких категорий, как прошлое, настоящее, будущее.

Уровень 5. Структурно-топологические представления. Восприятие субъективных и объективных событий своей жизни сегодня и сейчас, «здесь и теперь».

Уровень 6. Проекционные представления. Вербализация пространства и времени. Хронология представлений. Время понимается как линейное и циклическое, разделенное на периоды и обладающее непрерывностью.

Уровень 7. Стратегия, когнитивный стиль личности, становящийся важным, насущным в процессе взаимодействия с индивидуальным и внешним пространством и временем.

Формирование описанных уровней пространственно-временных представлений происходит в процессе исторического развития (филогенезе) и индивидуального развития организма (онтогенезе) последовательно, надстраиваясь один над другим и включая в каждый последующий уровень предыдущие, создавая тем самым целостную композицию зрелой психики. А по поводу взаимоотношений между уровнями данной модели А.В. Семенович говорит: «Присвоенное, интериоризированное ребенком пространство-время – это ситуация, когда он сможет в вербальной, словесной форме понять и отразить свое „темное мышечное чувство“» [56]. По А.В. Семенович, пространственные представления должны быть сформированы «от тела», а затем выстроиться «от головы». Например, когда младенец воспринимает прикосновения матери, ее близость/удаленность, режим кормлений, купания, сна, складываются его первоначальные представления о том, насколько далеко находится объект (метрические) и о том, где находится объект (топологические). Координатные представления, составляющие базу пространственно-временных представлений, формируются постепенно, поэтапно по мере вертикализации ребенка: от лежания к ползанию, сидению, стоянию, ходьбе. Итак, согласно данной модели, каждый уровень онтогенеза должен быть не только пройден ребенком, но и закреплен его телом в движении. До тех пор, пока не укрепятся ощущения от положения своего тела, не произойдет осознания себя относительно внешнего пространства.

В работах М.М. Семаго, Н.Я. Семаго в структуре пространственных представлений описано четыре основных уровня. В основу каждого уровня положена последовательность освоения пространства.

1. Пространственные представления о собственном теле. Ребенок учится распознавать ощущения от проприоцептивных рецепторов, ощущения, связанные с физиологическими потребностями и взаимодействием с внешним пространством, тактильные ощущения.
2. Пространственные представления о взаимоотношениях собственного тела и внешних объектов. К этому уровню автор относит топические, метрические, координатные, представления о пространственных отношениях между двумя и более предметами. Первоначально формируются пространственные представления по вертикали, затем горизонтальные и лево-правые координаты.
3. Вербализация пространственных представлений. Данный уровень связан с возможностью лексического оформления представлений, сформированных на предыдущем уровне. Причем, пространственная лексика, выражающая расположение объектов «к себе», так и по отношению друг к другу (предлоги В, НАД, НА, ПОД, ЗА и др.) появляются в речи ребенка позже, чем такие понятия, как «верх», «низ», «близко», «далеко».
4. Данный уровень обозначен автором как лингвистические представления. Здесь подразумевается формирование квазипространственных представлений – логико-грамматических речевых конструкций. Этот уровень является наиболее поздно формирующимся [54].

Согласно теории о мозговой организации психических функций способность воспринимать, ориентироваться в пространстве имеет представительство в коре головного мозга. Имеется структура в коре головного мозга, находящаяся на стыке височной, теменной и затылочной областей, так называемая зона ТРО. Ею обеспечивается восприятие внешнего

пространства и словесное обозначение пространственных категорий «слева» – «справа», «сверху» – «снизу», «над» – «под», а так же логико-грамматических речевых конструкций. Окончательное созревание происходит к 8-12 годам [35].

По данным зарубежных исследований, двумерные пространственные представления формируются к 7-8 годам, а трехмерные представления продолжают улучшаться до 13 лет [67].

Пространственные отношения между предметами находят свое отражение в речи, а именно, в грамотном употреблении предлогов. Их основная функция и заключается в передаче пространственных отношений. По наблюдениям А.Н. Гвоздева, предлоги появляются в речи ребенка позже других частей речи, при этом замечено, что их вхождению в речь предшествует период, когда они опускаются. В процессе индивидуального развития предлоги усваиваются в следующем порядке: в, на, под, над, из, около, за, у, с, из, перед, между [20].

Таким образом, пространственные и временные представления – важная составляющая целостного и гармоничного развития ребенка. Значимость пространственно-временных представлений в развитии речи дошкольников велика. От степени и уровня оформленности пространственно-временных представлений во многом зависит, насколько успешным будет овладение письмом, чтением, математическим знанием.

Согласно предложенным моделям онтогенетического развития пространственно-временных представлений, в основе выделения уровней, структурирующих данные представления, лежит поэтапность, последовательность овладения. Переход к последующему уровню осуществляется только освоив предыдущий.

Формируясь во внутреннем плане, пространственно-временные отношения реализуются при помощи лексических средств, а именно предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения между предметами.

1.3. Особенности пространственно-временной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Разберемся, что же есть общее недоразвитие речи? Данный термин подразумевает собой сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы при относительной сохранности слуха и интеллекта. Огромный вклад в обоснование данного понятия внесен Р.Е. Левиной. Ею вместе с коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии разработана уровневая периодизация речевого развития при ОНР (общем недоразвитии речи) по степени нарушения речи – от полного отсутствия речи до развернутой фразовой речи с небольшим фонетико-фонематическим и лексико-грамматическим недоразвитием. Описано три уровня речевого развития [31].

Для первого уровня характерно полное отсутствие речевых средств общения. Активный словарь скуден, состоит в основном из звуковых комплексов и звукоподражаний. Звуковые комплексы сопровождаются жестами, но для окружающих они малопонятны. Лепетные образования на данном уровне могут быть расценены как предложение, состоящее из одного слова. У детей с первым уровнем общего недоразвития речи практически отсутствует дифференцировка предметов и действий. Часто названия действий заменяются на названия предметов, одно слово может употребляться в нескольких значениях.

Считается, что пассивный словарь на первом уровне шире активного. Но в литературе имеются данные исследования, которые свидетельствуют об обратном (Г.И. Жаренкова, 1967).

Что касается понимания грамматической стороны речи, то оно минимально, либо полностью отсутствует. Так, вне контекста ситуации дети оказываются не способны различить единственное и множественное число, мужской и женский род, предлоги, прошедшее время.

Звукопроизносительная сторона речи нестабильна. Фонематические процессы не сформированы. Восприятие и воспроизведение слоговой структуры крайне ограничено.

Говоря о втором уровне, надо сказать, что речевая активность в некоторой степени становится выше, но запас слов по-прежнему весьма ограничен и далек от возрастной нормы. Для него характерны «начатки» общеупотребительной речи [31]. Фраза расширяется до 2-3 слов, но речь непонятна. Понять можно только по контексту ситуации, или с помощью близкого взрослого.

Грамматический строй грубо нарушен. Это выражается в отсутствии согласования имени существительного с прилагательным, числительным, искажении падежных форм, трудностях употребления предлогов.

Понимание обращенной речи заметно улучшается по сравнению с первым уровнем, чему благоприятствует различие единственного и множественного числа существительных, мужского и женского рода глаголов в прошедшем времени. Сложными остаются понимание числа и рода прилагательных, значение предлогов.

Для звукопроизносительной стороны речи характерно обилие замен, смешений звуков, искажений. Нарушение звукопроизношения касается многих групп звуков: свистящих, шипящих, твердых – мягких звуков, аффрикат, глухих – звонких. Нарушена звуко-слоговая структура слова, чаще всего отмечается склонность к уподоблению, сокращению количества слогов, их перестановке. Фонематический слух так же оказывается недостаточно развит, что затрудняет формирование навыков звукового анализа и синтеза.

При своевременном коррекционном воздействии дети могут перейти на третий уровень речевого развития, который отличается наличием развернутой фразовой речи, но с имеющимся недоразвитием фонетико-фонематической и лексико-грамматической систем. Звукопроизношение характеризуется множественными заменами, смешениями. Отмечено неточное употребление многих лексических значений слов. Речь

аграмматична, самые распространенные ошибки в согласовании существительного с числительным, прилагательных с существительным в роде, числе, падеже. Имеются ошибки в употреблении предлогов.

На третьем уровне речевого развития по Р.Е. Левиной значительно улучшается понимание обращенной речи, даже достигает нижнего порога возрастной нормы. Но, несмотря на это имеются трудности в понимании числа и рода, логико-грамматических конструкций, отражающих причинно-следственные, пространственные и временные отношения.

В последнее время группа детей с общим недоразвитием речи становится все более распространенной. И у таких детей зачастую наблюдаются трудности в освоении пространства и выражении его лексическими средствами. А это, в свою очередь, сказывается на дальнейшем обучении, прежде всего, на формировании навыков счета письма и чтения.

По данным Р.Е. Левиной, находящиеся на третьем уровне речевого развития, для выражения пространственных отношений довольно часто пользуются простыми предлогами: в, к, на, за, из и пр. Но наблюдается большое количество ошибок, таких как замены, пропуски предлогов. Кроме того, при обозначении различных отношений один и тот же предлог может заменяться или опускаться. Это, как говорит Р.Е. Левина, может указывать на неполную сформированность значений даже простых предлогов. Ею также была отмечена у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня имеющаяся потребность в употреблении в самостоятельной речи предлогов, поэтому они часто упорно стремятся отыскать правильный вариант применения предлога. Автором замечено, что при помощи предлогов дети стремятся выразить преимущественно пространственные, а например, временные или причинные отношения выражаются при помощи предлогов гораздо реже. Время, как таковое, не воспринимается детьми непосредственно, это умозрительная, отвлеченная категория. Для ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи большие затруднения составляет лексика с обозначением временных понятий.

Таким образом, общее недоразвитие речи – нарушение системного характера, охватывающее все компоненты сложной речевой системы: лексику, грамматику и фонематику. Нарушения выражены в большей или меньшей степени в зависимости от уровня речевого развития (по Р.Е. Левиной), на котором находится ребенок.

Несмотря на то, что на третьем уровне речевого развития некоторые показатели достигают нижнего порога возрастной нормы, все еще сохраняются трудности понимания и лексического оформления некоторых языковых единиц, в частности, логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные и временные отношения. Для передачи пространственных отношений дети часто используют простые предлоги, но наблюдается ошибки в виде замен, пропусков. Причинные или временные отношения при помощи предлогов передаются реже.

1.4. Анализ современных методик по формированию пространственно-временной лексики.

Анализ литературы по проблеме пространственных представлений свидетельствует о том, что категории пространства и времени должны рассматриваться в комплексе. В отечественной педагогической науке вопросы знакомства дошкольников с пространством и временем отражены в работах многих педагогов: Т.А. Мусейбовой, А.М. Леушиной, А.А. Люблинской, Т.Д. Рихтерман, Н.Е. Вераксы, Л.А. Брюховских и других.

Согласно подходу Т.А. Мусейбовой наиболее эффективными приемами для усвоения детьми пространственно-временных представлений являются организованные игры и игровые упражнения. основополагающая задача кроется в том, чтобы ребенок усвоил отдельные единицы ориентировки в пространстве и времени опираясь на крепкую эмоционально-окрашенную сенсорную опору. С точки зрения автора усваиваемые пространственно-временные отношения должны быть отражены в практической и интеллектуальной деятельности ребенка [44]. Система Т.А. Мусейбовой по формированию и развитию пространственных ориентировок детей-дошкольников включает:

1. Ориентации в сомато-пространстве.
2. Ориентировки во внешних объектах, обозначение сторон предметов: передней, задней, нижней, верхней, боковой.
3. Словесное оформление направлений: верх-низ, вперед-назад; направо-налево.
4. Умение определять расположение предметов в точке отсчета «от собственного тела».
5. Способность понимания собственного расположения в пространстве относительно других предметов.
6. Способность определения расположения объектов на плоскости относительно друг друга и относительно плоскости [40].

В методике, разработанной А.М. Леушиной, предложена система по формированию у дошкольников пространственно-временных представлений в рамках их умственного развития. По мнению данного автора, в ходе усвоения абстрактных представлений о пространстве и времени необходимым условием является выполнение практических действий [32].

Представляет интерес методика Т.Д. Рихтерман, раскрывающая последовательность формирования представлений о времени у дошкольников. Она предлагает подходы к формированию временных представлений для каждого возрастного периода: младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. Автором раскрыты такие компоненты временных представлений, как: отражение промежутков времени и соотношение их с определенной деятельностью; понимание детьми слов, отражающих время; понимание детьми последовательности действий, событий. В данной методике автор предлагает знакомить дошкольников с временными представлениями в таком порядке: знакомство с частями суток, освоение с календаря, формирование чувства времени в старшем дошкольном возрасте, навык распознавания отношений временной последовательности [51].

Среди современных методик по формированию пространственных и временных представлений и лексики особый интерес представляет метод мануального моделирования предлогов Л.А. Брюховских с разработанными в нем дидактическими приемами, способствующими умению выражать пространственные отношения в речи. Приемы ручного моделирования предлогов созданы с надлежащим учетом необыкновенной роли руки в освоении пространства и выступают возможностью материализации пространственных отношений. Например, понятие «сквозь» предлагается смоделировать следующим образом: растопыренные пальцы одной руки проходят через растопыренные пальцы другой руки. Наглядная ситуация помогает лучшему усвоению предложных конструкций [16].

Есть еще один довольно интересный подход, предложенный О.С. Яцель как система по обучению правильному употреблению предлогов в речи в старшем дошкольном возрасте, рассчитанная на два года обучения. Задачи первого года обучения: усвоить приемы понимания значений простых предлогов, дифференцировки предлогов, конструировать предложения с предлогами. Задачи второго года обучения: усвоить приемы понимания сложных предлогов, дифференцировки сложных предлогов, учить анализу предложений с предлогами, обучать составлению предложений с предлогами по схемам. На занятиях важная роль отводится демонстрации действий, а также сосредоточению внимания дошкольников на правильном произношении предлогов и окончаний имен существительных, употребляемых с предлогом [66].

Таким образом, все подходы к формированию пространственно-временных отношений и их лексическому воплощению подчеркивают важнейшее значение практической деятельности, в которой накапливается сенсорный опыт. Обосновывается важность наглядной ситуации в материализации пространственно-временных представлений.

Выводы по 1 главе.

Таким образом, к формированию представлений о пространстве и времени существуют различные концепции. Согласно одним, ведущая роль в формировании пространственных представлений принадлежит деятельности различных анализаторных систем (А.Р. Лурия). Другие подчеркивают важность психо-физиологических механизмов в отражении пространства и времени (И.М. Сеченов, И.П. Павлов и др.).

Педагогические подходы подчеркивают главную роль в формировании пространственно-временных представлений практической деятельности и умственных действий, специально организованных игровых действий.

пространственные и временные представления – важнейшая составляющая целостного и гармоничного развития ребенка. Значимость

пространственно-временных представлений в развитии речи дошкольников велика. От степени и уровня оформленности пространственно-временных представлений во многом зависит, насколько успешным будет овладение письмом, чтением, математическим знанием.

Согласно предложенным моделям онтогенетического развития пространственно-временных представлений, в основе выделения уровней, структурирующих данные представления, лежит поэтапность, последовательность овладения. Пререход к последующему уровню осуществляется только освоив предыдущий.

Формируясь во внутреннем плане, пространственно-временные отношения реализуются при помощи лексических средств, а именно предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения между предметами.

Общее недоразвитие речи – нарушение системного характера, охватывающее все компоненты сложной речевой системы: лексику, грамматику и фонематику. Нарушения выражены в большей или меньшей степени в зависимости от уровня речевого развития (по Р.Е. Левиной), на котором находится ребенок.

Несмотря на то, что на третьем уровне речевого развития некоторые показатели достигают нижнего порога возрастной нормы, все еще сохраняются трудности понимания и лексического оформления некоторых языковых единиц, в частности, логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные и временные отношения. Для передачи пространственных отношений дети часто используют простые предлоги, но наблюдается ошибки в виде замен, пропусков. Причинные или временные отношения при помощи предлогов передаются реже.

В методиках по формированию пространственно-временных представлений и лексики обосновывается важность наглядной ситуации в материализации пространственно-временных представлений.

ГЛАВА II. АНАЛИЗ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА.

2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента.

Базой для проведения констатирующего эксперимента послужило одно из муниципальных бюджетных дошкольных учреждений г. Красноярск. В эксперименте приняли участие 15 детей старшего дошкольного с логопедическим заключением общее недоразвитие речи III уровня.

Для проведения констатирующего эксперимента были взяты за основу методики, разработанные А.Р. Лурией, представленные в работах Н.М. Семаго, Н.Я. Семаго; Е.А. Стребелевой, Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, адаптированные нами в соответствии с возрастом и целью эксперимента.

Методики констатирующего эксперимента разделены на 4 блока: ориентировка в сомато-пространстве; исследование понимания предлогов и наречий с пространственным значением; исследование употребления в речи предлогов и наречий с пространственным значением; исследование уровня сформированности временных представлений.

1 блок. Ориентировка в сомато-пространстве.

Цель: выявление сформированности восприятия собственного тела.

Процедура исследования: испытуемому предлагается ответить на ряд вопросов.

Инструкция: «Послушай и ответь, что у тебя есть»:

над глазами;

над носом;

под носом;

надо лбом;

сбоку от носа;

под губами.

«А теперь покажи»:

левую руку;

левый глаз;

правую руку;
 правое ухо;
 правой рукой покажи левый глаз;
 левой рукой покажи правое ухо.

Максимальное количество баллов, которое испытуемый может набрать по данному блоку – 12 баллов.

Высокий уровень: 11-12 баллов.

Средний уровень: 6-10 баллов.

Низкий уровень: 0-5 баллов.

2 блок. Исследование понимания предлогов и наречий с пространственным значением.

1 серия. Исследование понимания предлогов в, на, над, под, из-под, с, за, из-за, между.

Цель: выявление понимания значения предлогов.

Оборудование: сюжетные картинки с пространственным изображением предметов.

Процедура исследования: испытуемому предъявляются картинки и предлагаются задания (Приложение А)

Инструкция: «Покажи, где»:

круг в квадрате;
 круг на квадрате;
 круг над квадратом;
 круг под квадратом;
 круг показался из-под квадрата;
 круг падает с квадрата;
 круг за квадратом;
 круг показался из-за квадрата;
 круг расположен между квадратами.

2 серия. Исследование понимания понятий близко, далеко, спереди, сзади, перед, обозначающих взаиморасположение объектов по горизонтальной оси.

Цель: исследование понимания наречий, отражающих взаиморасположение объектов в пространстве по горизонтальной оси.

Оборудование: сюжетная картинка «Объемные фигуры» (Приложение Б).

Процедура исследования: испытуемому показывают картинку и просят ответить на вопросы.

Инструкция: «Послушай внимательно и скажи»:

Какая фигура расположена близко к тебе?

Какая фигура находится далеко от тебя?

Что расположено спереди от квадрата?

Что ты видишь сзади от креста?

Какая фигура стоит перед кругом?

3 серия. Исследование понимания понятий ниже, выше, снизу, сверху, обозначающих взаиморасположение объектов по вертикальной оси.

Цель: исследование понимания наречий, обозначающих взаиморасположение объектов по вертикальной оси.

Оборудование: сюжетная картинка «Полка с игрушками» (Приложение В).

Процедура: испытуемому предъявляется картинка и предлагается ряд заданий.

Инструкция: «Посмотри внимательно и скажи»:

Что ты видишь на полке снизу?

Что находится на полке сверху?

Что расположено выше машинки?

Что расположено ниже елочки?

Максимальное количество баллов, которое может набрать испытуемый по данному блоку – 18 баллов.

Высокий уровень: 14-18 баллов.

Средний уровень: 8-13 баллов.

Низкий уровень: 0-7 баллов.

3 блок. Исследование употребления в речи предлогов и наречий с пространственным значением.

1 серия заданий. Исследование употребления предлогов в самостоятельной речи.

Цель: выявление умения употреблять предлоги в самостоятельной речи.

Оборудование: сюжетные картинки с пространственным изображением предметов (Приложение Г).

Процедура исследования: испытуемому предъявляется картинка и предлагается ответить на вопрос.

Инструкция: «Посмотри внимательно, и скажи»:

Где летит птица?

Где сидит девочка?

Где лежит собака?

А откуда она вылезет?

Откуда падает яблоко?

Куда спрятался мальчик?

Откуда выглядывает заяц?

Где сидит сова?

Как расположена скамейка?

2 серия. Исследование умения употреблять в самостоятельной речи понятия близко, далеко, спереди, сзади, перед, отражающие взаиморасположение объектов по горизонтальной оси.

Цель: исследование умения употреблять в самостоятельной речи понятия близко, далеко, перед, спереди, сзади, обозначающие взаиморасположение объектов по горизонтальной оси.

Оборудование: сюжетная картинка (Приложение Д)

Процедура исследования: испытуемому предъявляется сюжетная картинка и предлагается сформулировать ряд предложений.

Инструкция: «Послушай внимательно и скажи»:

Как на картинке расположен слон по отношению к школе?

А обезьянка как расположена относительно школы?

Посмотри на собачку, как относительно нее идет слон?

А теперь посмотри на мышку и скажи, как относительно нее расположена обезьянка?

Где по отношению к школе находятся все звери?

3 серия. Исследование умения употреблять в собственной речи понятия ниже, выше, снизу, сверху, отражающие взаиморасположение объектов по вертикальной оси.

Цель: Исследование умения употреблять в собственной речи пространственные понятия, обозначающие взаиморасположение объектов по вертикальной оси.

Оборудование: сюжетная картинка (Приложение Е)

Инструкция: «Послушай внимательно и скажи»:

Где на полке стоят неваляшка и пирамидка?

Как по отношению ко всем игрушкам на полке расположены барабан и юла?

Как расположен мяч по отношению к пирамидке?

Как расположена коробка по отношению к юле?

Максимальное количество баллов, которое может набрать испытуемый по данному блоку – 18 баллов.

Высокий уровень: 14- 18 баллов.

Средний уровень: 8-13 баллов.

Низкий уровень: 0-7 баллов.

4 блок. Исследование уровня сформированности временных представлений.

Диагностика представлений о частях суток.

Цель: выявление уровня сформированности представлений о частях суток.

Оборудование: сюжетные картинки с изображением частей суток (Приложение И)

Процедура обследования: испытуемому предлагается ответить на ряд вопросов, рассмотреть сюжетные картинки и выполнить ряд заданий.

Инструкция:

«Расположи картинки в правильной последовательности. Назови их».

«Послушай внимательно и скажи»:

Что бывает перед утром?

Что следует после него?

Что бывает перед ночью?

Что наступает после ночи?

«Продолжи предложения»:

Мы завтракаем ...

А обедаем ...

Мы ложимся спать ...

И уже все спим...

Диагностика представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра».

Как называется день, который уже прошел?

Как называется день, который идет?

Как называется день, который будет?

Диагностика представлений о временах года.

Перечисли времена года.

Разложи картинки в правильной последовательности, начиная с лета.

Когда это бывает?

Тает снежок, ожил лужок, день прибывает, когда это бывает?

Солнце печет, липа цветет, рожь поспевает, когда это бывает?

Пусты поля, мокнет земля, лист опадает, когда это бывает?

Снег на полях, лед на реках, иней сверкает, когда это бывает?

Что бывает перед летом?

Что следует за осенью?

Что бывает между летом и зимой?

Что наступает после весны?

Диагностика представлений о месяцах.

Сколько месяцев в году?

Сколько месяцев в каждом времени года?

Перечисли зимние, весенние, летние, осенние месяцы.

Максимальное количество баллов, которое может быть начислено по данному блоку – 26 баллов.

Высокий уровень: 20-26 баллов.

Средний уровень: 10-19 баллов.

Низкий уровень: 0-9 баллов.

Оценка результатов производилась по абсолютной шкале, где 1 балл начислялся за правильное, безошибочное выполнение, 0 баллов – неправильное выполнение задания.

Проведена уровневая дифференцировка в выполнении проб, где:

Высокий уровень – это точное понимание и выполнение заданий.

Средний уровень – больше половины правильных ответов, переспрос, помощь педагога;

Низкий уровень – неправильное выполнение, больше половины неправильных ответов, обучающая помощь.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Изучение ориентировки детей в сомато-пространстве включает анализ взаиморасположения частей лица, право-левую ориентировку с обозначением правой и левой рук и зрительно-пространственную организацию движений.

Высокий уровень сформированности в данном блоке не выявлен.

Средний уровень сформированности сомато-пространственной ориентировки продемонстрировали 33% испытуемых.

Низкий уровень сформированности сомато-пространственной ориентировки продемонстрировали 67% испытуемых из всех обследованных. Данные представлены на рисунке 1.

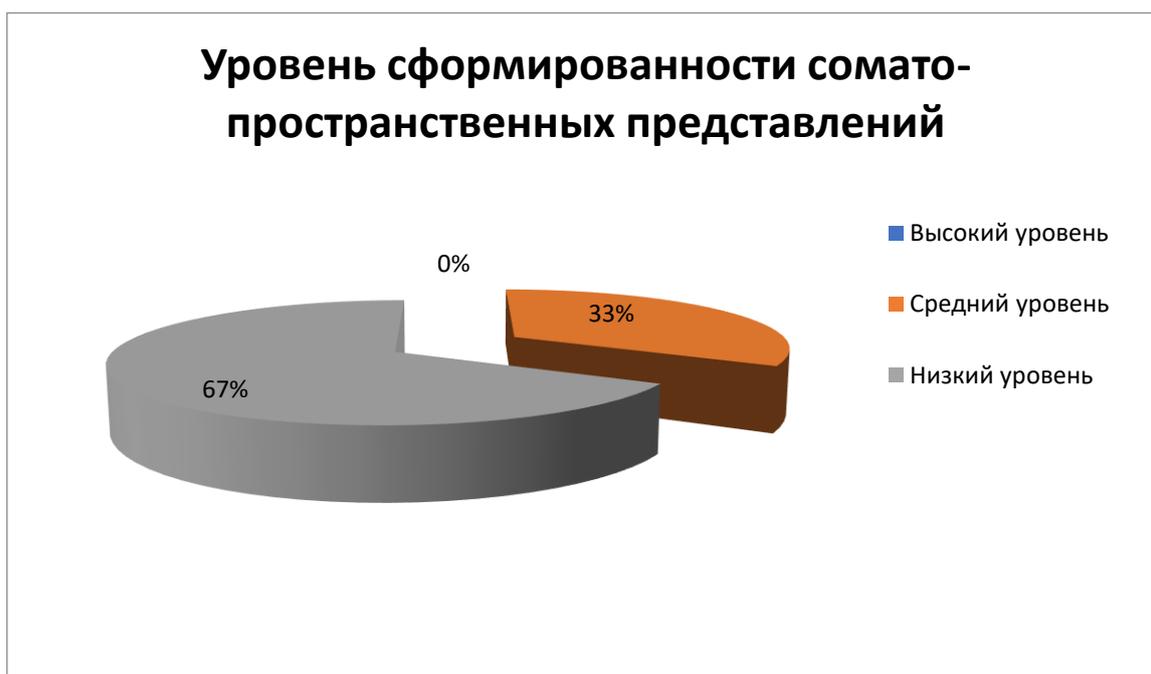


Рисунок 1 – Уровни сформированности сомато-пространственных представлений

Большая часть испытуемых знает названия частей лица, при этом выявлены затруднения при оценке их пространственного расположения (например, сложности определения что находится над бровями, что находится под губами). При ошибочном выполнении справлялись с

самокоррекцией, в некоторых случаях экспериментатором была оказана организующая помощь; трудности дифференцировки рук (вместо правой руки показывают левую и наоборот); зрительно-пространственной организации движений (например, вместо того, чтобы дотронуться правой рукой до левого уха, выполняют наоборот).

Кроме того, отмечено, что не испытывает трудностей дифференциации рук лишь 20% испытуемых, оценке взаиморасположения частей лица 27% и зрительно-пространственной организации движений 13% испытуемых. Данные представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Сформированность ориентировки детей в сомато-пространстве

Таким образом, при изучении ориентировки в сомато-пространстве выявлено, что дети знают названия частей лица, но затрудняются оценить их пространственное расположение. Так же отмечено, что у большей части детей имеются затруднения в дифференциации рук и зрительно-пространственной организации движений.

Исследование понимания предлогов и наречий с пространственным значением показало, что высокий уровень понимания не выявлен.

Средний уровень понимания предлогов и наречий с пространственным значением продемонстрировали 80% испытуемых. У них не было

отрицательных ответов, но отмечен длительный поиск правильного ответа с самокоррекцией, в единичных случаях требовалась организующая помощь.

Низкий уровень понимания выявлен у 20% испытуемых.

Результаты представлены на рисунке 3.

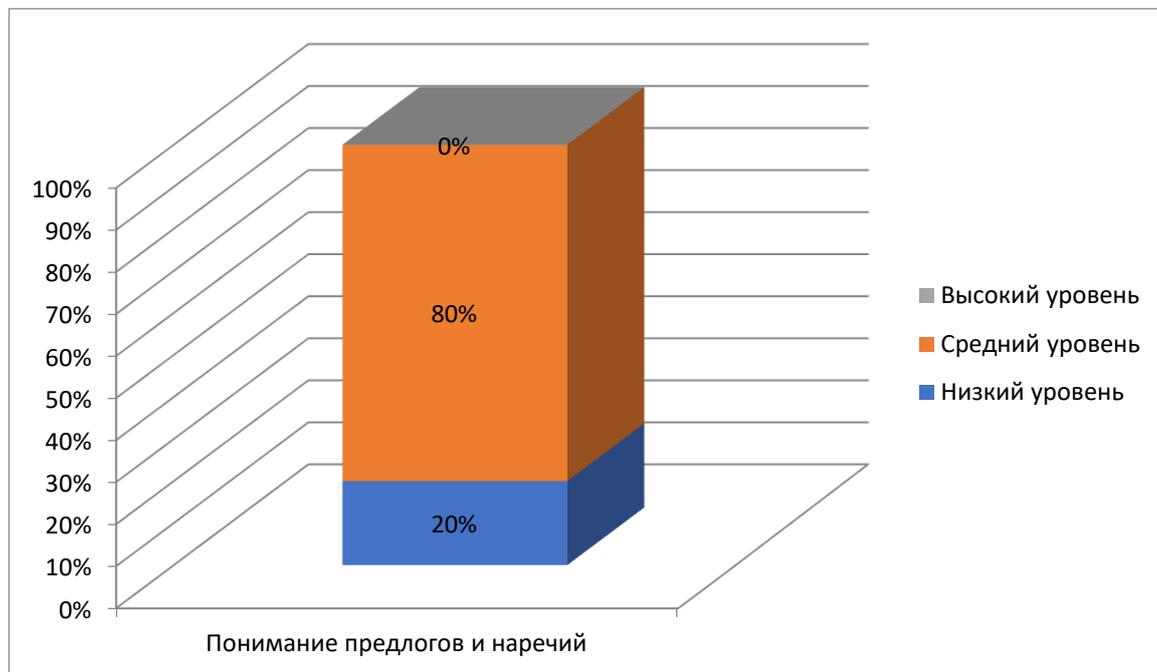


Рисунок 3 – Понимание предлогов и наречий с пространственным значением

Так, наибольшие трудности вызвало понимание предлога «над», он заменялся предлогами «под», «на». Предлог «между» тоже вызвал затруднения у половины испытуемых. На понимание сложных предлогов «из-под», «из-за» дети не давали положительных ответов, в основном, выбирали упрощенный вариант «за». Понимание простых предлогов «в», «на», «за», «под», «с» сформировано лучше, чем сложных предлогов «из-за», «из-под», предлога «между», обозначающих взаимодействие каких-либо предметов в пространстве. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Понимание предлогов

| | Понимание предлогов | | | | | | | | |
|---------------|---------------------|----|-----|-----|--------|----|----|-------|-------|
| | В | НА | НАД | ПОД | ИЗ-ПОД | С | ЗА | ИЗ-ЗА | МЕЖДУ |
| Количество(%) | 80 | 73 | 33 | 67 | 0 | 67 | 73 | 0 | 47 |

Наречия, отражающие взаиморасположение объектов по горизонтальной оси, такие, как «близко», «далеко», «спереди», «сзади», «перед» большинство испытуемых хорошо понимает. При выполнении заданий они справлялись с некоторым временем на поиск правильного варианта, а в случае затруднений справлялись с самокоррекцией.

Наречия с пространственным значением «ниже», «выше», «снизу», «сверху», отражающие взаиморасположение предметов по вертикальной оси, на уровне понимания представлены у большинства испытуемых.

Анализ данных, полученных при исследовании употребления предлогов и наречий с пространственным значением в речи, показал, что высокий уровень по данному блоку не выявлен.

Средний уровень по употреблению предлогов показали 40% испытуемых. Грубых ошибок в употреблении предлогов в речи у них не отмечено, при неправильном ответе наблюдается самокоррекция,

Низкий уровень в употреблении предлогов продемонстрировали 60% испытуемых. Данные представлены на рисунке 4.

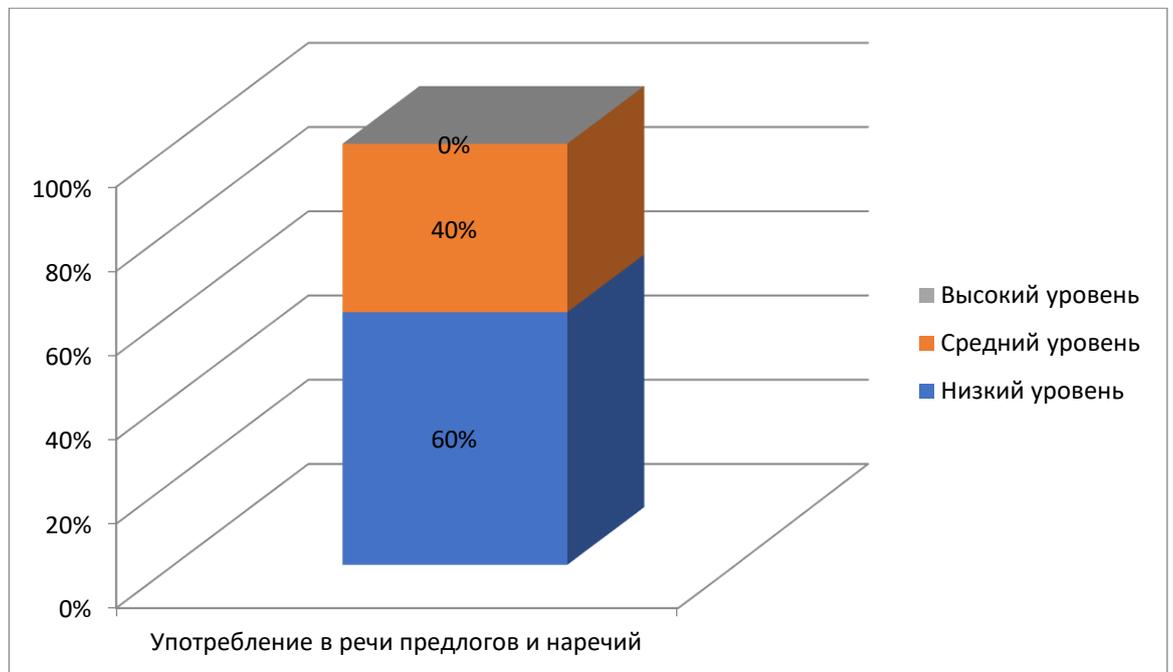


Рисунок 4 – Употребление в речи предлогов и наречий с пространственным значением

Это проявляется в том, что имеются замены, иногда пропуски предлогов в речи. Наиболее сложными для употребления оказались: предлог «над», он заменяется предлогом «на», «наверху»; сложные предлоги «из-за», «из-под» не используют в речи, заменяя на «из». Предлог «между» заменяется на «у»; предлог «в» без ошибок употребляют большая часть испытуемых, но все же имеются ошибки в виде пропусков предлога «в» речи и замена предлогом «на». Предлог «с» у половины испытуемых заменяется на «из» или «от». Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Употребление в речи предлогов и наречий

| | Употребление предлогов | | | | | | | | |
|--------------------------|------------------------|----|-----|-----|--------|---|----|-------|-------|
| | В | НА | НАД | ПОД | ИЗ-ПОД | С | ЗА | ИЗ-ЗА | МЕЖДУ |
| Количество испытуемых(%) | 53 | 73 | 27 | 40 | 0 | 7 | 67 | 0 | 20 |

Понятия «близко», «далеко», «спереди», «сзади», «перед» в речи у большинства используются, но подменяя смысл какого-либо понятия, наблюдаются замены такими словами, как «рядом», «подальше», «поближе». Понятия «ниже», «выше», «снизу», «сверху» встретили трудности их словесного выражения у большей части испытуемых. Отмечены ошибки такого плана: «на низу», «наверху», «тут».

Таким образом, исследование употребления предлогов и наречий в самостоятельной речи сопровождается затруднениями. Дети лучше употребляют простые предлоги. Затруднения вызвали предлоги: «над», «между», сложные предлоги «из-под», «из-за». Никто из испытуемых не употребляет их в самостоятельной речи, заменяя предлогом «из». Предлог «между» более чем у половины испытуемых заменяется на «у». Наречия с пространственным значением называются с ошибками плана «поближе», «рядом», «тут», «наверху». Полученные результаты дают основание сделать

вывод о том, что уровень понимания предлогов и наречий с пространственным значением у испытуемых сформирован лучше, чем уровень употребления в речи.

Исследование уровня сформированности временных представлений показало, что детей с высоким уровнем не выявлено.

Средний уровень продемонстрировали 40% испытуемых.

Низкий уровень отмечен у 60% испытуемых. Данные представлены на рисунке 5.

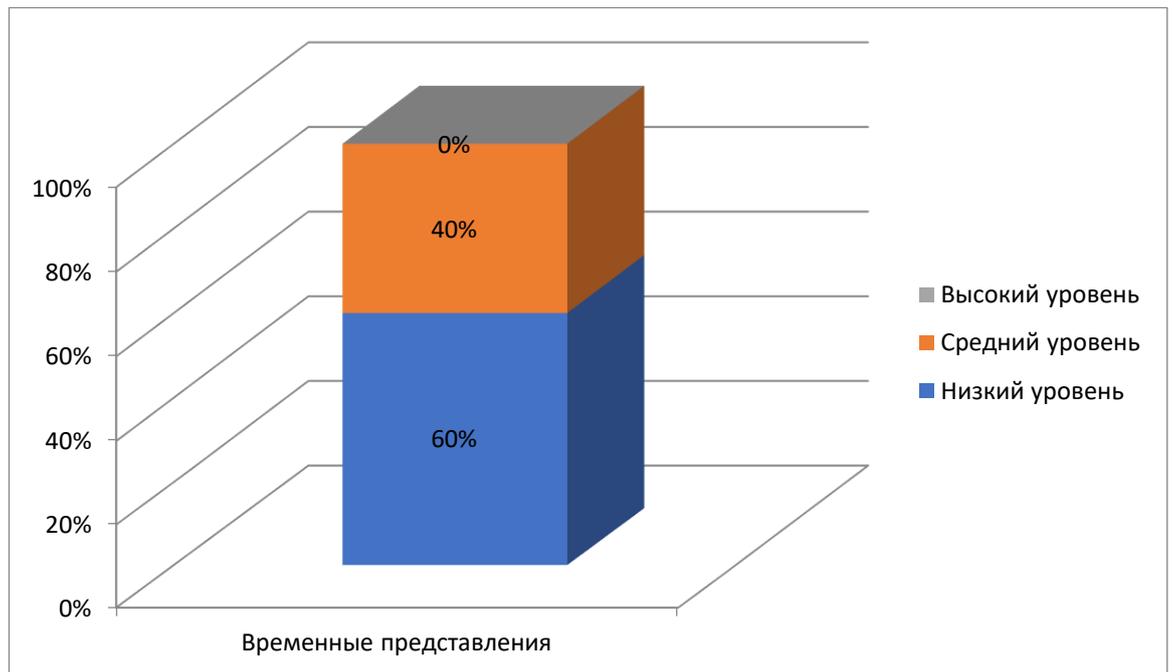


Рисунок 5– Уровни сформированности временных представлений

Анализ результатов данного блока показал, что представления о частях суток слабо сформированы более чем у половины испытуемых, затруднения отмечены при установлении последовательности частей суток, при соотнесении части суток с определенной деятельностью. Верно раскладывают и называют картинки с изображением частей суток лишь 40% испытуемых, причем у 13% безошибочно, 27% испытуемых выполнили задания с самокоррекцией, либо потребовалась организующая помощь.

Представления о прошлом, настоящем, и будущем у большей части испытуемых не сформированы. Отмечены трудности в соотношении «вчера» с прошедшим, «сегодня» с настоящим, завтра с будущим. Стоит заметить,

что представления о настоящем оказывается чуть лучше, по сравнению с представлениями о прошедшем и будущем.

Представления о временах года характеризуются тем, что 73% испытуемых затрудняются в их последовательном расположении. Безошибочно раскладывают картинки с изображением времен года в нужной последовательности 27% испытуемых и 73% испытуемых с организующей помощью или самокоррекцией.

Затруднения вызвали пробы для диагностики представлений о месяцах. О количестве месяцев в году имеют представление 27% испытуемых, о количестве месяцев в каждом времени года 20% испытуемых и названия у всех вызывали затруднения.

Таким образом, у большинства детей не в полном объеме сформированы представления о частях суток. Это выражается в затруднениях при назывании частей суток, трудностями при соотнесении картинки и части суток. Наибольшие сложности вызвало называние и различение таких понятий как вечер и ночь, а так же определение последовательности частей суток. Представления о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» слабо сформированы. Наблюдаются затруднения в соотнесении категорий «вчера» с прошедшим, «сегодня» с настоящим, «завтра» с будущим. Диагностика представлений о временах года показывает, что большинство детей знает названия времен года, затруднения вызывает последовательность. Кроме того, отмечаются трудности в назывании месяцев.

Выводы по 2 главе.

Таким образом, для проведения констатирующего эксперимента нами был составлен диагностический комплекс, состоящий из четырех блоков:

1 блок. Ориентировки в сомато-пространстве.

2 блок. Понимание предлогов и наречий с пространственным значением.

3 блок. Употребление в речи предлогов и наречий с пространственным значением.

4 блок. Исследование уровня сформированности временных представлений.

Изучение ориентировки детей в сомато-пространстве показало, что высокого уровня сформированности не выявлено.

Средний уровень сомато-пространственной ориентировки продемонстрировали 33% испытуемых.

Низкий уровень сомато-пространственной ориентировки продемонстрировали 67% испытуемых.

У большинства выявлены трудности при оценке пространственного взаиморасположения частей лица, дифференцировки рук и зрительно-пространственной организации движений. Это выражается в том, что испытуемые путают правую и левую руки, в сложных инструкциях на соотнесение допускают много ошибок, простые инструкции выполняют лучше.

Изучение понимания предлогов и наречий с пространственным значением показало, что детей с высоким уровнем не выявлено. Средний уровень отмечен у 80% испытуемых. Низкий уровень составляет 20%.

Изучение употребления предлогов и наречий с пространственным значением показало, что высокий уровень не выявлен. Средний уровень выявлен у 40% испытуемых. Низкий уровень отмечен у 60% испытуемых. Анализ результатов свидетельствует о том, что понимание предлогов и наречий с пространственным значением в целом лучше сформировано, чем употребление в речи. Наиболее частые ошибки – замена одного предлога другим, непонимание точного значения.

Понимание простых предлогов «в», «на», «за», «под», «с» сформировано лучше, чем сложных предлогов «из-за», «из-под», предлога «между». Наиболее сложными как в понимании, так и в употреблении

оказались предлоги «над», «из-под», «из-за», их заменяли предлогами «на», «из». Предлог «между» заменяется на «у». Предлог «в» в некоторых случаях заменяется предлогом «на».

Наречия с пространственным значением, как по горизонтальной оси, так и по вертикальной понимаются лучше, чем вербализируются.

Данные исследования временных представлений говорят о том, что высокий уровень не выявлен. Средний уровень продемонстрировали 40% испытуемых. Низкий уровень отмечен у 60% испытуемых. Лучше сформированы представления о частях суток, временах года. Самые западающие категории: представления понятиях прошлом, настоящем, будущем, названия месяцев. Затруднения в установлении последовательности. Отмечены трудности соотнесения «вчера» с прошлым, «завтра» с будущим, лучше выявлено соотнесение «сегодня» с настоящим,

Выявленные дефициты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы над формированием пространственно-временных категорий и их вербализацией.

ГЛАВА III. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.

3.1. Представление содержания логопедической работы по формированию пространственно-временной лексики у детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Выявленные в результате проведенного исследования дефициты у детей в понимании и употреблении в самостоятельной речи пространственно-временной лексики подвели к созданию содержания логопедической работы по формированию пространственно-временной лексики у детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня, которое включает два направления с соответствующими этапами. При разработке содержания логопедической работы мы опирались на труды таких авторов, как А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Р.И. Лалаева, Т.Д. Рихтерман .

Логопедическая работа включает два направления: формирование лексики, связанной с обозначением пространства и формирование лексики, выражающей временные отношения. В свою очередь, каждое направление включает несколько этапов. Эти данные представлены ниже в таблице 6.

Направление 1. Формирование лексики, связанной с обозначением пространства.

1 этап. Освоение телесного пространства.

Задачи данного этапа:

- дифференцировать правую и левую руки;
- закрепить представления о расположении правых и левых частей тела и лица;
- закрепить представления о соотношении частей тела с правой и левой рукой.

2 этап. Освоение пространства по вертикальной оси

Задачи:

- формировать ориентировку в вертикальных координатах.
- развивать правильное употребление в самостоятельной речи

3 этап. Освоение пространства по горизонтальной оси

Задачи:

- формировать ориентировку в горизонтальных координатах;
- развивать навык правильно употреблять в речи данные понятия

4 этап. Усвоение предложных конструкций

Задачи:

- уточнить значение предлогов;
- формировать умение правильного употребления предлогов в речи.

Направление 2. Формирование лексики, обозначающей временные представления.

1 этап. Формирование представлений о частях суток

Задачи:

- уточнить, конкретизировать знания детей о частях суток;
- выработать навык распознавания и умения называть части суток;
- сформировать представление о последовательности частей суток.

2 этап. Формирование представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»

Задачи:

- уточнить и конкретизировать представления о прошлом, настоящем и будущем;
- расширять словарный запас, вводя в речь слова «вчера», «сегодня», «завтра».
- уточнить знания о течучести, необратимости времени.

3 этап. Формирование представлений о временах года

Задачи:

- уточнять и закреплять знания детей о временах года;
- выработать умение распознавать и называть времена года;
- формировать представление о последовательной смене времен года.

4 этап. Формирование представлений о месяцах

Задачи:

- уточнить названия месяцев;
- сформировать умение правильно называть месяцы.

Коррекционно-развивающая работа носит дифференцированный характер на всех этапах работы в зависимости от того, на каком уровне сформированности находится исследуемый параметр: низком или среднем.

Таблица 6 – Направления и этапы логопедической работы

| Направления | Этапы | Низкий уровень | Средний уровень |
|---|--|--|---|
| Формирование лексики, связанной с обозначением пространства. | Освоение телесного пространства. | Активное использование материальных опор: эмблема «сердечко» в практической деятельности; помощь логопеда; Степень сложности заданий снижена | Материальные опоры сокращаются; используются схемы; оречевление пространственных понятий; самостоятельное выполнение; степень сложности заданий повышена. |
| | Освоение пространства по вертикальной оси | Активное использование материальных опор; отраженное проговаривание; выполнение заданий в парах; сложность заданий снижена | Материальные опоры сокращаются; самостоятельное выполнение с оречевлением |
| | Освоение пространства по горизонтальной оси | Совместное с педагогом выполнение; выполнение перед зеркалом; степень сложности заданий снижена | Выполнение заданий без зеркала; выполнение с закрытыми глазами; степень сложности повышена |
| | Усвоение предложных | Использование материальных опор; помощь | Сокращение материальных опор; используются |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | конструкций | педагога; использование ручного моделирования предлогов; степень сложности заданий снижена | схемы; самостоятельное выполнение; степень заданий повышена |
| | Формирование представлений о частях суток | Активно используются материальные опоры; помощь педагога; | Сокращение материальных опор, их символичность ⁴ оречевление |
| Формирование лексики, обозначающей | Формирование представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» | Использование материальных опор; помощь педагога; | Сокращение материальных опор; самостоятельный рассказ; оречевление |

| | | | |
|--------------------------------|---|--|--|
| временные представления | Формирование представлений о временах года | Помощь педагога; степень сложности заданий снижена | Степень сложности заданий повышена; оречевление |
| | Формирование представлений о месяцах | Помощь педагога; отраженное выполнение; использование материальных опор; степень сложности снижена | Материальные опоры минимальны; оречевление; самостоятельное выполнение; степень сложности заданий повышена |
| | | | |

Содержание логопедической работы

Направление 1. Формирование лексики, связанной с обозначением пространства.

1 этап. Освоение телесного пространства

На этапе освоения телесного пространства при низком уровне дифференцировки правой и левой рук используем так называемые внешние, материальные опоры, прикрепляя «эмблему» в виде сердечка красного цвета на одежду слева, в области сердца. Таким образом, даем понять ребенку, что «слева», это там, где прикреплено сердечко. О правой руке выясняем: «Какая рука у тебя главная?». «Какой рукой ты ешь, рисуешь?» «Как эта рука называется? Подними ее». Уточняем, проговариваем вместе с ребенком. «А теперь подними вторую руку. Как она называется?»

Следующим шагом станет то, что каждое направление мы свяжем с определенным движением: «вперед», «назад», «вверх», «вправо» и «влево» - предлагаем детям сделать шаг вперед, шаг назад, шаг с разворотом в соответствующую сторону (вправо или влево), направление «вниз» свяжем с приседанием, «вверх» - прыжок вверх на двух ногах.

Для дифференцировки правой и левой рук и закрепления их речевого обозначения можно использовать логоритмические упражнения, например:

Вот левая, вот правая. Вот левая, вот правая

Их только так зовут. Подружки неразлучные

Всегда вдвоем идут.

И левая, и правая пошли одни гулять.

Нашли большую лужу и стали в ней скакать.

Все мокрые, холодные идут они едва,

Вдруг левая и правая повстречали льва.

А он открыл такую пасть и страшно так рычит,

Что левая бежит домой и правая бежит.

До дома добежали

Смотрите: обе тут. Но только позабыли

Как их теперь зовут.

Где левая, где правая не разобрать самим!

Скорее посмотрите и подскажите им! (Е. Железнова)

Упражнение «Следопыты». Предлагаем детям определить, от какой руки (правой или левой) этот «след», приложив ладонь, и назвать.

Упражнение «Покажи и назови правые части лица» (правый глаз, правое ухо, правая бровь, щека). Аналогично прорабатываются левые части.

Упражнение «Соотнеси части тела с правой рукой. Назови». Аналогично прорабатывается с левой рукой.

Упражнение на соотнесение рук с противоположными частями тела. Перекрестное выполнение проб вызвало наибольшие затруднения.

«Потри правой рукой левое колено, дотронься левой рукой до правого уха, покажи левой рукой правую бровь, почесай правой рукой левую пятку и т.д.

Усложнение задания: «Левой рукой покажи правую бровь и правое ухо; правой рукой покажи левую щеку и левое плечо; левой рукой покажи правый локоть и левое ухо».

2 этап. Освоение пространства по вертикальной оси

Упражнение «Найди и покажи, что у тебя выше всего (голова, макушка); что ниже всего (ноги, стопы); выше, чем плечи (голова), ниже, чем колени (стопы). Сначала выполняется в парах, а затем по одному, и далее с закрытыми глазами. После уточняем: «Что находится выше плечо или кисть? Что находится ниже бедро или колено?»

Далее отрабатываются эти понятия на окружающем пространстве «Что в комнате сверху, что снизу, что на полке ниже, что выше.

3 этап. Освоение пространства по горизонтальной оси

Упражнение «Спереди – сзади». Предлагается показать и назвать то, что спереди (глаза, нос, губы, щеки, грудь, живот, колени, пальцы ног). Затем так же прорабатываются части тела, которые сзади (затылок, спина, локти, пятки). Сначала выполняется перед зеркалом (для низкого уровня сформированности), затем с закрытыми глазами.

Упражнение «ближе – дальше». «Назови, что у тебя расположено ближе к голове, что дальше от головы». Затем проводится проработка этих понятий на элементах окружающего пространства относительно ребенка. Например, «Окно находится спереди; полка с игрушками сзади, стул ближе, стол дальше».

4 этап. Усвоение предложных конструкций

Упражнение на уточнение значений предлогов

Для детей, которые не безошибочно ориентируются в значениях предлогов (находятся на низком уровне сформированности), уточнение проводится с использованием материальной опоры. «Положи кубик на стол. Откуда возьмешь кубик? Положи кубик в коробку. Откуда возьмешь кубик? Положи кубик под стул. Откуда возьмешь кубик? Положи кубик за коробку. Откуда возьмешь кубик? Помести кубик между коробкой и книгой. Где находится кубик?».

Используем ручное моделирование предлогов (Л.А. Брюховских), а также на основе деятельностного подхода организуем игры «Прятки», «Куда ты спрятался?».

Для среднего уровня сформированности предлагаются схемы с изображением предлогов и по ним произвести действия с предметами.

Упражнение «Нарисуй предлог». Предлагается нарисовать предлоги тем способом, который удобен ребенку.

Упражнение «Расшифруй предложение». С помощью карточек с изображенными на них схемами предлогов и предметных картинок педагог составляет предложение, а ребенок/дети «расшифровывают» его. Затем, когда этот навык будет отработан, предлагается ребенку/детям самостоятельно составить подобные предложения.

Упражнение «Назови услышанный предлог». Читаем предложения, а ребенок/дети называют предлог, который услышали.

Дифференцировка предлогов НАД и ПОД. Первоначально нужно рассказать ребенку /детям, что означает, когда предмет находится над чем-то или под чем-то, рассмотреть карточки, на которых изображены данные предлоги. На начальном этапе дифференцировки разберем отличие этих предлогов с применением метода ручного моделирования предлогов (Л.А. Брюховских)

Упражнение «Составь предложение». Составление предложений по картинкам. Проговариваем каждое слово, затем с помощью материальных

опор (квадратики, обозначающие каждое слово предложения и маленький квадратик для обозначения предлога) выкладывается это предложение.

Аналогично прорабатываются предлоги ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, и проводится дифференцировка с предлогом ИЗ.

Направление 2. Формирование лексики, отражающей временные представления

1 этап. Формирование представлений о частях суток

Формирование представлений о частях суток проводим последовательно.
Шаг 1. Отрабатываем представления о частях суток на основе деятельности, характерной для каждой части суток.

Дидактическая игра «Подбери картинку»

Цель: закрепление навыка определения частей суток и включение в речь их названий.

Оборудование: модель частей суток (например, круг, разделенный на четыре сектора определенного цвета), картинки для предъявления с изображенной на них деятельностью.

Инструкция: «Определи, кто что делает утром (днем, вечером, ночью)».

Ход игры: сначала предлагаем детям определить деятельность, изображенную на картинке, а затем прикрепляем картинку на соответствующий сектор круга.

Шаг 2. Дети приобретают навык определения по объективным показателям, символизирующим части суток.

Дидактическая игра «Когда это бывает?»

Цель: закрепление навыка определения частей суток и включение в речь их названий.

Оборудование: карточки с изображением частей суток (дифференциальные признаки – цвет неба и положение солнца).

Ход игры: предлагаются одновременно четыре карточки, выявляются отличия и ставится вопрос: «Когда это бывает». Далее к каждой карточке предлагается картинка с изображением характерной для этой части суток деятельности, они сравниваются и делается вывод об изображенном времени суток.

Шаг 3. Формирование о частях суток происходит с использованием символов (цвета).

Упражнение «Распредели картинки»

Ход упражнения: к каждой картинке с изображением какой-либо части суток прикрепляется кружок соответствующего цвета (для утра – голубой, для дня – желтый, для вечера – серый, для ночи – черный). Предлагается детям выбрать из ряда картинок, промаркированных кружочками, выбрать те, на которых изображено утро, день, вечер, ночь.

Шаг 4. Закрепление названий частей суток проводится при помощи цветных обозначений.

Упражнение «Покажи нужный знак»

Цель: закрепления представлений о времени суток.

Оборудование: раздаточный материал (круги голубого, желтого, серого, черного цвета).

Инструкция: «Подними соответствующий картинке или стихотворению кружок».

Ход упражнения: педагог показывает картинку или читает стихотворение, а задача детей – показать соответствующий кружок.

2 этап. Формирование представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра».

Игра «Поезд Времени»

Цель: формирование представлений о прошедшем, настоящем, будущем времени.

Оборудование: паровоз магнитный с тремя вагонами, круги магнитные разных цветов.

Ход игры:

1. Как называется день, который уже закончился? (Вчера). Он едет в последнем вагоне. Далее к нему прикрепляем желтый кружок.
2. Как называется день, который наступил? (Сегодня). Он едет в среднем вагоне. Далее прикрепляем к нему зеленый кружок.
3. Как называется день, который еще только будет? (Завтра). Он едет в первом вагоне. Прикрепляем к нему синий кружок.

Упражнение «Составь рассказ»

Цель: закрепление представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра», вербализация этих понятий.

Инструкция: «Составь рассказ на тему»:

1. Что я делал вчера.
2. Что я делаю сегодня.
3. Что я буду делать завтра.

3 этап. Формирование представлений о временах года

При низком уровне сформированности начать лучше с менее сложных упражнений.

«Стихи о временах года»: педагог читает стихотворение о времени года, а детям/ребенку предлагается из набора картинок выбрать нужную и прикрепить к панно на макете «Дерево времен года».

«Что следующее»: предлагается выбрать из набора сюжетных картинок и разложить в нужной последовательности, располагая на макете времен года.

«Назови по порядку»: предлагается назвать времена года по порядку, начиная с...

Постепенно задания усложняются.

«Загадки о временах года»: педагог читает загадку, ребенок /дети говорит отгадку, затем выбирает предмет, относящийся к тому или иному времени года и прикрепляет к панно на макете «Дерево времен года».

«Что неправильно?»: предлагается рассмотреть картинки и сказать, чего не бывает в данное время года.

4 этап. Формирование представлений о месяцах

Читаем детям в качестве загадки отрывок из литературной сказки «Старик-годовик» (В.И. Даль).

Дополнительное оборудование: бумажные птички разных цветов, картинки с изображением времен года.

«Вышел старик-годовик. Стал он махать рукавом и пускать птиц. Каждая птица со своим особым именем. Махнул старик-годовик первый раз – и полетели первые три птицы. Повеял холод, мороз.

Махнул старик-годовик второй раз – и полетела вторая тройка. Снег стал таять, на полях показались цветы.

Махнул старик-годовик третий раз – полетела третья тройка. Стало жарко, душно, знойно. Мужики стали жать рожь.

Махнул старик-годовик четвертый раз – и полетели еще три птицы. Подул холодный ветер, посыпался частый дождь, залегли туманы» [].

Далее, беседа по прочитанному: «Что же за птицы вылетели из рукава старика-годовика?»

Определяем времена года по описанным в сказке признакам, распределяя птиц по соответствующим картинкам.

Затем уточняем, что в каждом времени года по три месяца, называем их, читаем их отличительные признаки.

Педагог читает текст, а дети определяют, о каком месяце идет речь.

Таким образом, мы представили содержание логопедической работы по формированию пространственно-временной лексики в двух направлениях: формирование лексики, связанной с обозначением пространства и формирование лексики, обозначающей временные представления. Каждое направление содержит свои этапы работы. Коррекционно-развивающая работа носит дифференцированный характер, варьируясь по степени сложности заданий, использованию материальных опор, организующей помощи педагога на всех этапах работы в зависимости от того, на каком уровне сформированности – низком или среднем находится исследуемый параметр.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента.

После формирующего эксперимента с целью выявления динамики логопедической работы был организован контрольный эксперимент. В контрольной группе приняли участие те же испытуемые в количестве 15 человек, что и на этапе констатирующего эксперимента.

По завершении коррекционно-развивающей работы по формированию пространственно-временной лексики нами был проведен контрольный эксперимент по тем же диагностическим блокам, за исключением понимания предлогов и наречий с пространственным значением. Для контрольного среза были выбраны следующие блоки: ориентировка в сомато-пространстве, употребление в речи предлогов и наречий с пространственным значением, временные представления.

Контрольный эксперимент свидетельствует об изменении некоторых показателей. Исследование ориентировки в сомато-пространстве показало: высокий уровень выявлен у 13% испытуемых.

Средний уровень выявлен у 60% испытуемых.

Низкий уровень выявлен у 27% испытуемых.

Так, улучшилось понимание взаиморасположения частей лица у 53 % испытуемых; выросло число испытуемых, которые не испытывают трудностей в дифференцировке рук до 60%, и в зрительно-пространственной организации движений до 47%. Стоит отметить улучшение дифференцировки правой и левой рук. Дети усвоили приемы определения правой и левой сторон, стали лучше соотносить правую и левую руки с другими частями лица и тела. Данные представлены на рисунке 6.

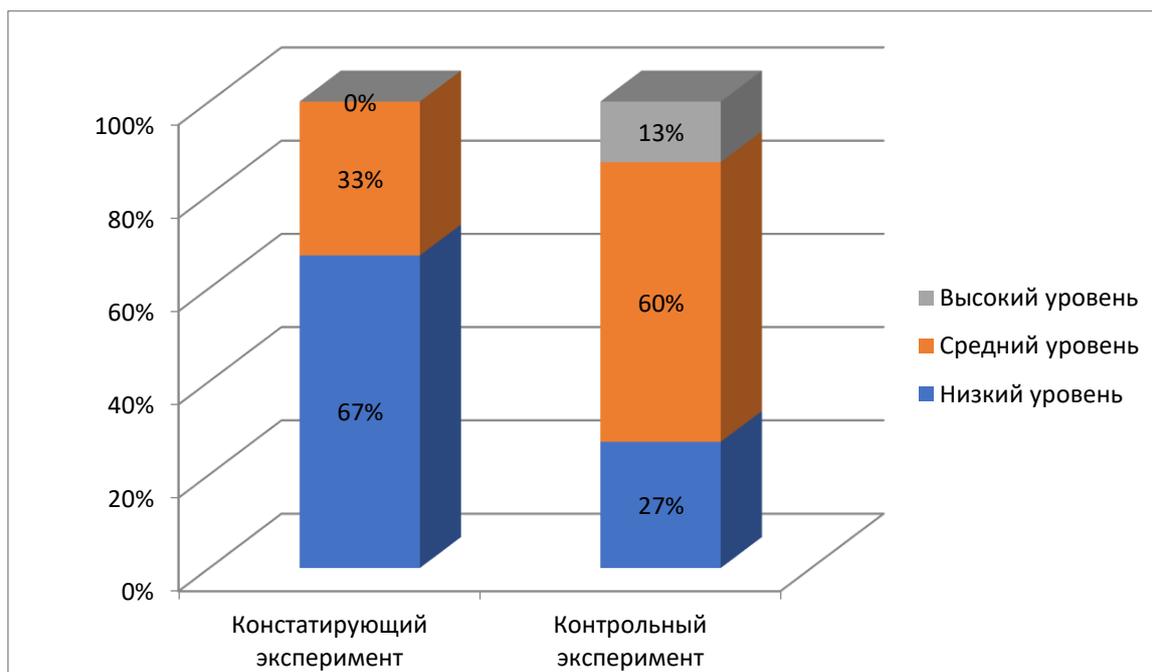


Рисунок 6 – Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного эксперимента по уровням ориентировки в сомато-пространстве

Исследование употребления в речи предлогов и наречий с пространственным значением на этапе контрольного эксперимента по сравнению с констатирующим экспериментом показало: высокий уровень по данному блоку не выявлен.

Средний уровень выявлен у 73% испытуемых.

Низкий уровень дали 27% испытуемых. Отмечена небольшая положительная динамика по данному блоку. Стало меньше замен в употреблении простых предлогов, больше попыток употребить предлог безошибочно. Данные представлены на рисунке 7.

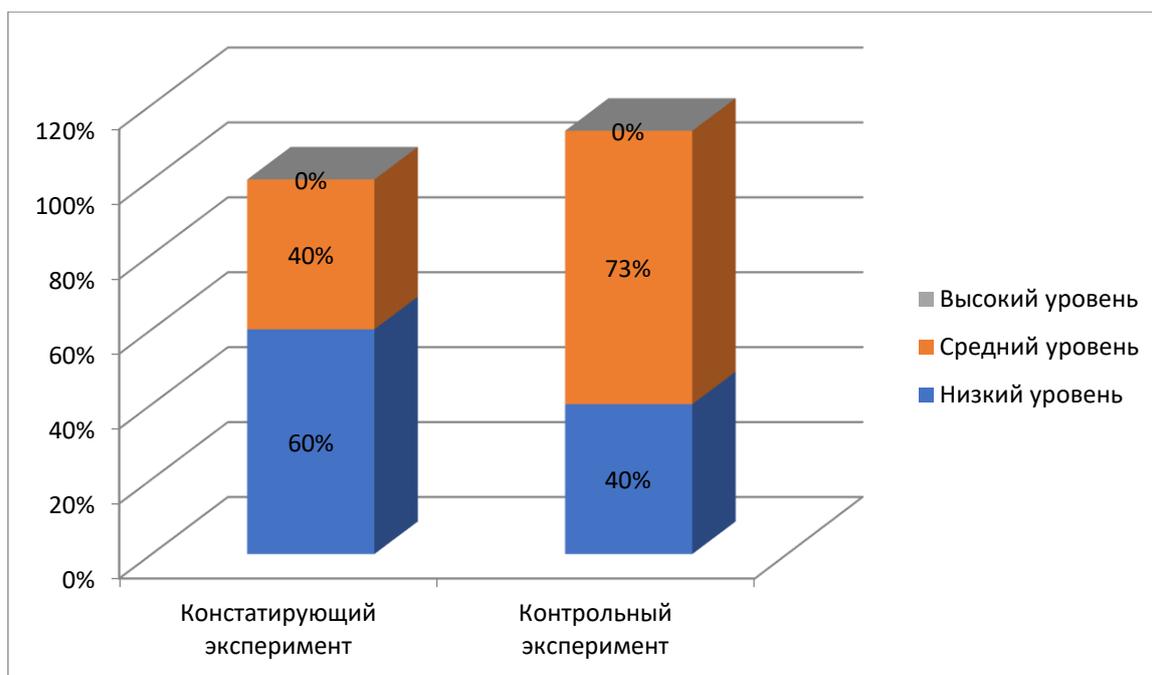


Рисунок 7 – Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного эксперимента по уровням употребления предлогов и наречий с пространственным значением

По данным контрольного эксперимента есть положительная динамика употребления простых предлогов «в», «на», «над», «под», «за», «с». Относительно сложных предлогов заметен минимальный сдвиг в положительную сторону, несмотря на то, что их употребление в речи еще затруднено. Есть небольшая динамика в употреблении предлога «между». Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Употребление предлогов на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

| | Употребление предлогов | | | | | | | | |
|--------------------------------|------------------------|----|-----|-----|--------|----|----|-------|-------|
| | В | НА | НАД | ПОД | ИЗ-ПОД | С | ЗА | ИЗ-ЗА | МЕЖДУ |
| Констатирующий эксперимент (%) | 53 | 67 | 27 | 40 | 0 | 47 | 67 | 0 | 20 |
| Контрольный эксперимент (%) | 80 | 86 | 47 | 60 | 7 | 60 | 80 | 13 | 47 |

В целом, отмечено, что при употреблении простых предлогов дети стали допускать меньше ошибок, появились попытки к использованию сложных предлогов.

В употреблении в речи пространственных наречий у большинства испытуемых отмечено повышение точности понятий, с помощью которых стремятся выразить значение направления.

Исследование уровня сформированности временных представлений на этапе контрольного эксперимента показало, что высокого уровня не достигнуто.

Средний уровень сформированности выявлен у 73% испытуемых.

Низкий уровень показали 27% испытуемых.

По данным контрольного эксперимента отмечена небольшая положительная динамика. С низкого уровня небольшая часть испытуемых переместилась на средний. Это проявляется в снижении количества отрицательных ответов, в возросшей самостоятельности в выполнении заданий. Результаты представлены на рисунке 8.

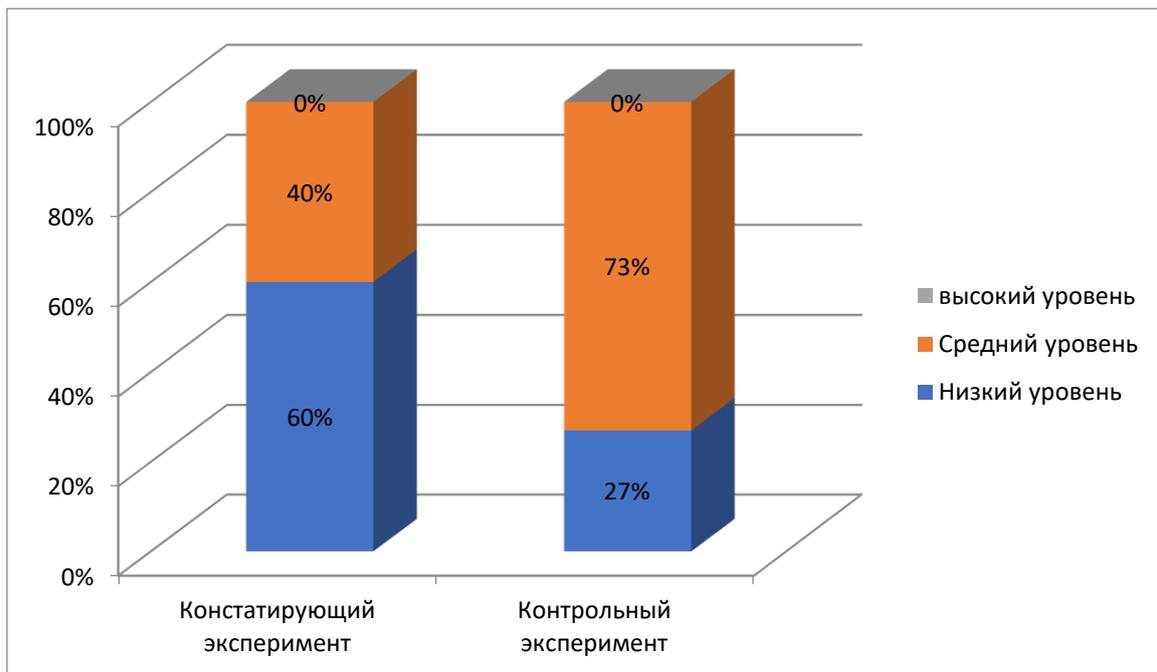


Рисунок 8 – Сравнительный анализ данных по уровням сформированности временных представлений в констатирующем и контрольном эксперименте

Отмечено повышение сформированности представлений о частях суток. Это выражено тем, что испытуемые стали лучше соотносить части суток с соответствующей деятельностью, передавать последовательность с использованием материальных опор и без.

Есть небольшая динамика ориентировки в прошлом, настоящем и будущем.

Улучшились представления о последовательности времен года. В некоторых случаях и без материальной опоры.

Наблюдается минимальная динамика ориентировки в названиях месяцев. Но трудности в определении их последовательности еще сохраняются.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали эффективность разработанного содержания логопедической работы. Улучшились результаты по всем диагностическим блокам. Лучше всего результаты продвинулись в формировании сомато-пространственной ориентировки. Есть заметное улучшение по произношению предлогов и наречий с пространственным значением, а так же в формировании временных представлений. На этапе формирующего эксперимента результаты по исследуемым блокам не оказываются на высоте, но становятся немного лучше, чем показал констатирующий эксперимент. Мы видим положительную динамику, тенденцию к улучшению.

Выводы по 3 главе

Таким образом, было разработано, содержание логопедической работы по формированию пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня, которое включает направления:

1. Формирование лексики, связанной с обозначением пространства, включающее этапы: освоение телесного пространства; освоение пространства по вертикальной оси; освоение пространства по горизонтальной оси; усвоение предложных конструкций.

2. Формирование лексики, обозначающей временные представления: формирование представлений о частях суток; формирование представлений о прошлом, настоящем и будущем; формирование представлений о временах года; формирование представлений о месяцах.

На каждом этапе конкретизированы задачи. Дидактический инструментарий представлен играми, упражнениями, заданиями, практической деятельностью с использованием наглядных средств.

Содержание работы было дифференцировано на основе уровневого подхода. Включало задания по степени сложности. Дифференцированно использовалась помощь педагога, материальные опоры.

После проведения формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, который показал эффективность разработанного нами содержания логопедической работы. Улучшились результаты по каждой исследуемой категории. Отмечено снижение количества ошибок и повышение уровней сформированности.

Улучшилось понимание взаиморасположения частей лица; выросло число испытуемых, которые не испытывают трудностей в дифференцировке рук и в зрительно-пространственной организации движений. Отмечено улучшение дифференцировки правой и левой рук. Дети усвоили приемы определения правой и левой сторон, стали лучше соотносить правую и левую руки с другими частями лица и тела.

Наблюдается положительная динамика употребления простых предлогов «в», «на», «над», «под», «за», «с». Относительно сложных предлогов заметен минимальный сдвиг в положительную сторону, несмотря на то, что их употребление в речи еще затруднено. Есть небольшая динамика в употреблении предлога «между».

Отмечено повышение представлений о частях суток. Это проявляется в том, что испытуемые стали лучше соотносить части суток с соответствующей деятельностью, передавать последовательность с использованием материальных опор и без.

Есть небольшая динамика ориентировки в прошлом, настоящем и будущем.

Улучшились представления о последовательности времен года. В некоторых случаях и без материальной опоры.

Наблюдается минимальная динамика ориентировки в названиях месяцев. Но трудности в определении их последовательности еще сохраняются.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, к формированию представлений о пространстве и времени существуют различные концепции. Согласно одним, ведущая роль в формировании пространственных представлений принадлежит деятельности различных анализаторных систем (А.Р. Лурия). Другие подчеркивают важность психо-физиологических механизмов в отражении пространства и времени (И.М. Сеченов, И.П. Павлов и др.).

Педагогические подходы подчеркивают главную роль в формировании пространственно-временных представлений практической деятельности и умственных действий, специально организованных игровых действий.

пространственные и временные представления – важнейшая составляющая целостного и гармоничного развития ребенка. Значимость пространственно-временных представлений в развитии речи дошкольников велика. От степени и уровня оформленности пространственно-временных представлений во многом зависит, насколько успешным будет овладение письмом, чтением, математическим знанием.

Согласно предложенным моделям онтогенетического развития пространственно-временных представлений, в основе выделения уровней, структурирующих данные представления, лежит поэтапность, последовательность овладения. Пререход к последующему уровню осуществляется только освоив предыдущий.

Формируясь во внутреннем плане, пространственно-временные отношения реализуются при помощи лексических средств, а именно предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения между предметами.

общее недоразвитие речи – нарушение системного характера, охватывающее все компоненты сложной речевой системы: лексику, грамматику и фонематику. Нарушения выражены в большей или меньшей

степени в зависимости от уровня речевого развития (по Р.Е. Левиной), на котором находится ребенок.

Несмотря на то, что на третьем уровне речевого развития некоторые показатели достигают нижнего порога возрастной нормы, все еще сохраняются трудности понимания и лексического оформления некоторых языковых единиц, в частности, логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные и временные отношения. Для передачи пространственных отношений дети часто используют простые предлоги, но наблюдается ошибки в виде замен, пропусков. Причинные или временные отношения при помощи предлогов передаются реже.

В методиках по формированию пространственно-временных представлений и лексики обосновывается важность наглядной ситуации в материализации пространственно-временных представлений.

Для проведения констатирующего эксперимента нами был составлен диагностический комплекс, состоящий из четырех блоков:

1 блок. Ориентировки в сомато-пространстве.

2 блок. Понимание предлогов и наречий с пространственным значением.

3 блок. Употребление в речи предлогов и наречий с пространственным значением.

4 блок. Исследование уровня сформированности временных представлений.

Изучение ориентировки детей в сомато-пространстве показало, что высокого уровня сформированности не выявлено.

Средний уровень сомато-пространственной ориентировки продемонстрировали 33% испытуемых.

Низкий уровень сомато-пространственной ориентировки продемонстрировали 67% испытуемых.

У большинства выявлены трудности при оценке пространственного взаиморасположения частей лица, дифференцировки рук и зрительно-пространственной организации движений. Это выражается в том, что испытуемые путают правую и левую руки, в сложных инструкциях на соотнесение допускают много ошибок, простые инструкции выполняют лучше.

Изучение понимания предлогов и наречий с пространственным значением показало, что детей с высоким уровнем не выявлено. Средний уровень отмечен у 80% испытуемых. Низкий уровень составляет 20%.

Изучение употребления предлогов и наречий с пространственным значением показало, что высокий уровень не выявлен. Средний уровень выявлен у 40% испытуемых. Низкий уровень отмечен у 60% испытуемых. Анализ результатов свидетельствует о том, что понимание предлогов и наречий с пространственным значением в целом лучше сформировано, чем употребление в речи. Наиболее частые ошибки – замена одного предлога другим, непонимание точного значения.

Понимание простых предлогов «в», «на», «за», «под», «с» сформировано лучше, чем сложных предлогов «из-за», «из-под», предлога «между». Наиболее сложными как в понимании, так и в употреблении оказались предлоги «над», «из-под», «из-за», их заменяли предлогами «на», «из». Предлог «между» заменяется на «у». Предлог «в» в некоторых случаях заменяется предлогом «на».

Наречия с пространственным значением, как по горизонтальной оси, так и по вертикальной понимаются лучше, чем вербализируются.

Данные исследования временных представлений говорят о том, что высокий уровень не выявлен. Средний уровень продемонстрировали 40% испытуемых. Низкий уровень отмечен у 60% испытуемых. Лучше сформированы представления о частях суток, временах года. Самые западающие категории: представления понятиях прошлом, настоящем,

будущем, названия месяцев. Затруднения в установлении последовательности. Отмечены трудности соотнесения «вчера» с прошлым, «завтра» с будущим, лучше выявлено соотнесение «сегодня» с настоящим,

Выявленные дефициты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы над формированием пространственно-временных категорий и их вербализацией.

Было разработано содержание логопедической работы по формированию пространственно-временной лексики у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня, которое включает направления:

1. Формирование лексики, связанной с обозначением пространства, включающее этапы: освоение телесного пространства; освоение пространства по вертикальной оси; освоение пространства по горизонтальной оси; усвоение предложных конструкций.

2. Формирование лексики, обозначающей временные представления: формирование представлений о частях суток; формирование представлений о прошлом, настоящем и будущем; формирование представлений о временах года; формирование представлений о месяцах.

На каждом этапе конкретизированы задачи. Дидактический инструментарий представлен играми, упражнениями, заданиями, практической деятельностью с использованием наглядных средств.

Содержание работы было дифференцировано на основе уровневого подхода. Включало задания по степени сложности. Дифференцированно использовалась помощь педагога, материальные опоры.

После проведения формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, который показал эффективность разработанного нами содержания логопедической работы. Улучшились результаты по каждой исследуемой категории. Отмечено снижение количества ошибок и повышение уровней сформированности.

Улучшилось понимание взаиморасположения частей лица; выросло число испытуемых, которые не испытывают трудностей в дифференцировке

рук и в зрительно-пространственной организации движений. Отмечено улучшение дифференцировки правой и левой рук. Дети усвоили приемы определения правой и левой сторон, стали лучше соотносить правую и левую руки с другими частями лица и тела.

Наблюдается положительная динамика употребления простых предлогов «в», «на», «над», «под», «за», «с». Относительно сложных предлогов заметен минимальный сдвиг в положительную сторону, несмотря на то, что их употребление в речи еще затруднено. Есть небольшая динамика в употреблении предлога «между».

Отмечено повышение представлений о частях суток. Это проявляется в том, что испытуемые стали лучше соотносить части суток с соответствующей деятельностью, передавать последовательность с использованием материальных опор и без.

Есть небольшая динамика ориентировки в прошлом, настоящем и будущем.

Улучшились представления о последовательности времен года. В некоторых случаях и без материальной опоры.

Наблюдается минимальная динамика ориентировки в названиях месяцев. Но трудности в определении их последовательности еще сохраняются.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи реализованы, гипотеза нашла свое подтверждение.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. - 296 с.
2. Алле, А.Х., Власенко, И.Т., Голод В.И. Нейропсихологический метод диагностики нарушений речевого развития // Методы обследования речи детей / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2005. – 240 с.
3. Ананьев, Б.Г., Рыбалко Е.Ф., Шемякин Ф.Н. Некоторые теоретические проблемы исследования пространственных восприятий и представлений // Вопросы психологии. – 1968. - №4
4. Ананьев, Б.Г., Рыбалко, Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964. - 304 с.
5. Афанасьева, Е.А., Фомичева, М.Ф. Овладение пространственными представлениями основа усвоения предложно-падежных конструкций детьми с тяжелыми нарушениями речи// Сб. научн. трудов. - М.: МГЛУ, 2008.
6. Ахутина, Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция /Актуальные проблемы логопедии; отв. ред. М.Г. Храковская. СПб.: Акционер и К°, 2004.
7. Ахутина, Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. - М.: Изд-во МГУ, 1989.
8. Бадалян, Л.О. Детская неврология : учебное пособие / Л.О.Бадалян.- 4-е изд.- М.: МЕДпресс – информ, 2016. – 608с.: ил.
9. Белова-Давид, Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Нарушения речи у дошкольников; под ред. Р.А. Беловой-Давид. М.: Просвещение, 1972
10. Блохина, Ю.А. Особенности формирования пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями // Вестник Шадринского государственного университета. № 3 (43) 2019
11. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с. – (Большая университетская библиотека)

12. Брагина, Н.Н., Доброхотова, Т.А. Пространственно-временные факторы в организации нервно-психической деятельности // Вопросы философии. 1975. - № 5
13. Брюховских, Л. А. Лексическое развитие ребенка в онтогенезе / Л. А. Брюховских, О. А. Козырева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 5-6. – С. 36-40.
14. Брюховских, Л. А. Недоразвитие пространственных представлений и понимания логико-грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией / Л. А. Брюховских // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2008. – № 1. – С. 106-111.
15. Брюховских, Л. А. Недоразвитие пространственных представлений и понимания логико-грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией / Л. А. Брюховских // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2008. – № 1. – С. 106 – 111.
16. Брюховских, Л. А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития / Л. А. Брюховских // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2015. – № 3(33). – С. 150 – 154.
17. Брюховских, Л. А. Формирование пространственной лексики у младших школьников с задержкой психического развития / Л. А. Брюховских, К. М. Валецкая, Д. В. Нестерова // Фундаментальные и прикладные научные исследования: Сборник трудов по материалам II Международного конкурса научно-исследовательских работ, Уфа, 10 октября 2020 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Научно-издательский центр "Вестник науки", 2020.– С. 116 – 125.
18. Веракса Н. Е. Методологические основы психологии. М.: Академия, 2008. – 238 с.

19. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
20. Гвоздев Н.А. Вопросы изучения детской речи. – СПб.: «ДЕТСВО-ПРЕСС», 2007. – 472 с.
21. Годфруа, Ж. Что такое психология: В 2-х т. Изд. 3-е, стереотипное. Т.1: Пер. с франц. – М.: «Мир», 2004. – 496 с., ил.
22. Градова Г.Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ...канд.пед. наук: 13. 00.03/ Г.Н. Градова. СПб., 2010
23. Диагностика и коррекция нарушений речи у детей / Под ред. Л.В. Лопатиной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 272 с.
24. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2017. – 288 с.: ил.
25. Иванов М.В. Пространственные представления при нормативном и нарушенном развитии / М.В. Иванов // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. - № 28. – с. 245 – 248.
26. Иншакова, О.Б., Колесникова, А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. Учебно-методическое пособие. – М.В. Секачев, 2006 – 80 с.
27. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. СПб.: Союз, 2001. – 160с.
28. Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: СОЮЗ, 2001. – 159 с.
29. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: 1999. – 160 с.
30. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей / Избранные труды. М.: АРК-ТИ, 2005. – 221 с.

31. Левина, Р.Е., Никашина, Н.А. Характеристика общего недоразвития речи у детей. – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.
32. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. – 4-е изд. – М., Просвещение, 2002. – 157 с.
33. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак.пед. высш. учеб. заведений/ под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп.- М.: Гуманитар.изд.центр Владос, 2009. – 703 с.
34. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека. – СПб. : Питер, 2019.- 768с.: ил. – Серия (Мастера психологии)
35. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции. – Питер, 2018. – 768с.
36. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
37. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейропсихологические исследования. М: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
38. Макарова, В.Н., Фандеева, Т.А. / Формирование у старших дошкольников пространственных и временных представлений и языковых средств их выражения // Ученые записки Орловского государственного университета. № 1(74), 2017, с. 173 – 176
39. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2006. – 583с.
40. Малиованова, Е.Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у дошкольников с общим недоразвитием речи. автореф. дис. ...канд. пед. наук Е.Л. Малиованова. – М., 2009. – 25 с.
41. Манелис, Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья. -1997. № 3. - Т. 4. - С. 25-37.

42. Медведева, Е.Ю., Ольхина, Е.А. // К вопросу о коррекции и развитии пространственных представлений у дошкольников с ОНР/ Балтийский гуманитарный журнал 2019. Т. 8. № 3 (28)
43. Микадзе, Ю.В.. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
44. Моргачева, И.Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. СПб.: «Детство-пресс», 2009. – 212 с.
45. Мухина, В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2003. – 400 с.
46. Нейропсихологические занятия с детьми. В 2 частях. Часть 1/ Колганова, В.С., Пивоварова, Е.В. – Айрис-пресс, 2016. – 416 с.
47. Панкова, С.Ю. Пространство и время в этнической картине мира: монография / С.Ю. Панкова. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2012. – 236с.
48. Педагогика: большая современная энциклопедия/ сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 478 с.
49. Пиаже, Ж. Б. Инельдер. Генезис элементарных логических структур. Классификации и сериации/ Перевод с французского Э.М. Пчелкиной/ Издательство иностранной литературы. М., 1963. – 448 с.
50. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. М.: Институт общегуманитарных исследований; В. Секачев, 2002. – 256 с.
51. Рихтерман, Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991. – 47 с.
52. Рудакова, Н.П. Формирование предложно-педежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Дисс. канд. пед. наук. – М., 2005. – 217 с.

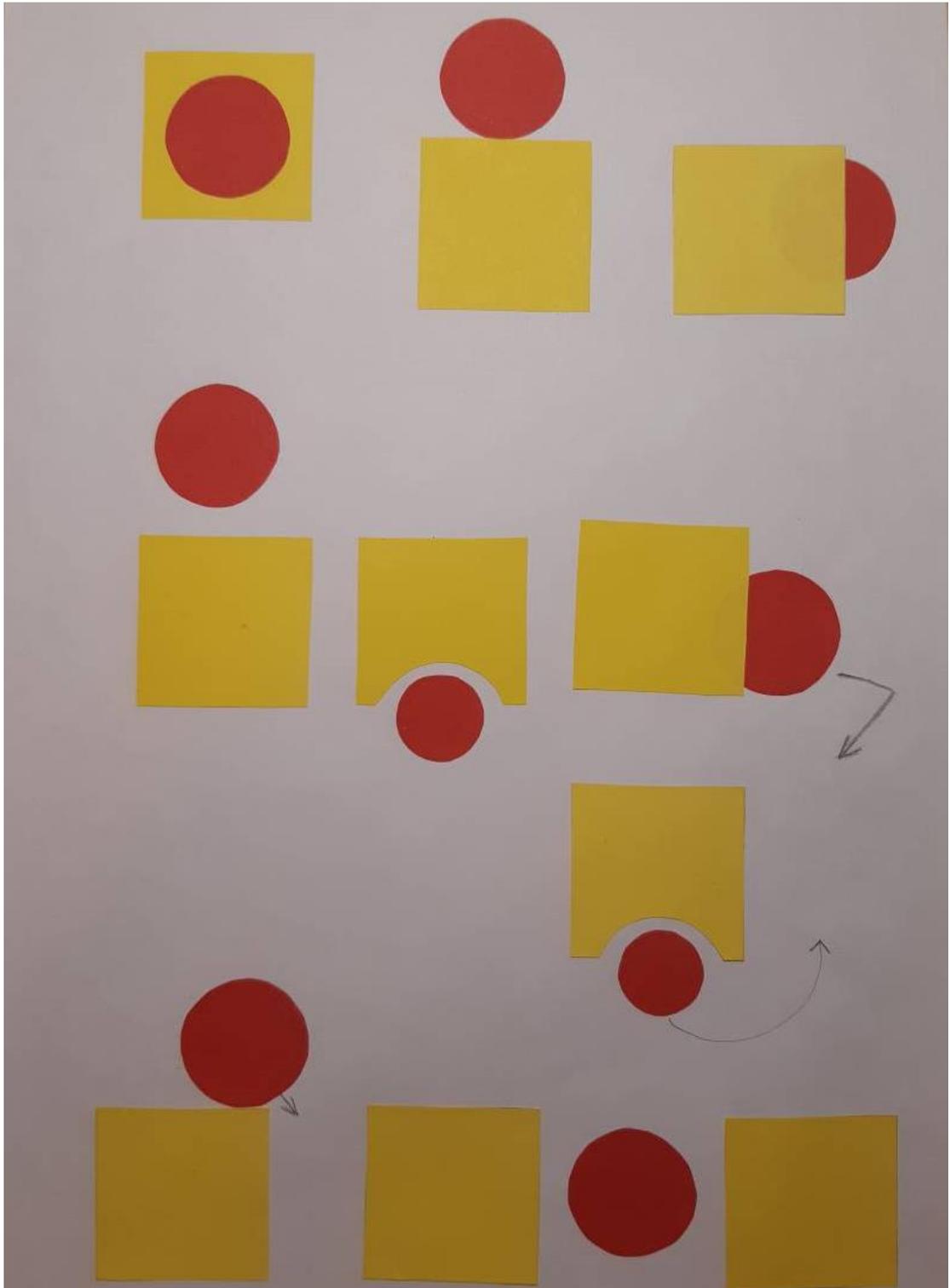
53. Семаго Н.Я. Формирование пространственных и элементарных математических представлений: Демонстрационный материал. М.: Айрис-Пресс, 2005. – 24 с.
54. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / Н.Я. Семаго. – Москва: Айрис – пресс, 2007. – 112 с.
55. Семаго, Н.Я. Пространственные представления в речи. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст. Демонстрационный материал. М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
56. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 232 с.
57. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие/ А.В. Семенович ., 5-е изд., - Москва: Генезис, 2017. – 321с.
58. Специальная психология / В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. В.И. Лубовского. М.: Академия, 2004. – 464 с.
59. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
60. Филичева, Т.Е., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: ДРОФА, 2009. – 189 с.
61. Фотекова, Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сферы в структуре дефекта у детей с ОНР // Дефектология. 1994. – № 2.
62. Хрестоматия для чтения детям в детском саду и дома: 6-7 лет. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017. – 320 с.
63. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и воспитание. М.; Воронеж, 2000. – 304 с.

64. Шорыгина, Т.А. Учимся ориентироваться в пространстве: Материалы для развития пространственного восприятия у дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2004. – 80 с.
65. Шохор-Троцкая, (Бурлакова) М.К. Коррекция сложных речевых расстройств. – М.: ЭКСМО-Пресс; В. Секачев, 2000. 368 с.
66. Яцель, О.С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи: конспекты занятий по обучению детей с ОНР в старшей и подготовительной группах /О.С. Яцель. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2006. – 48 с.
67. Hodgkiss, A., Gilligan-Lee, K.A., Thomas, M.S., Tolmie, A.K. and Farran, E.K. (2021), The developmental trajectories of spatial skills in middle childhood.
68. Miller, H.E., Vlach, H.A. and Simmering, V.R. (2017), Producing Spatial Words Is Not Enough: Understanding the Relation Between Language and Spatial Cognition.

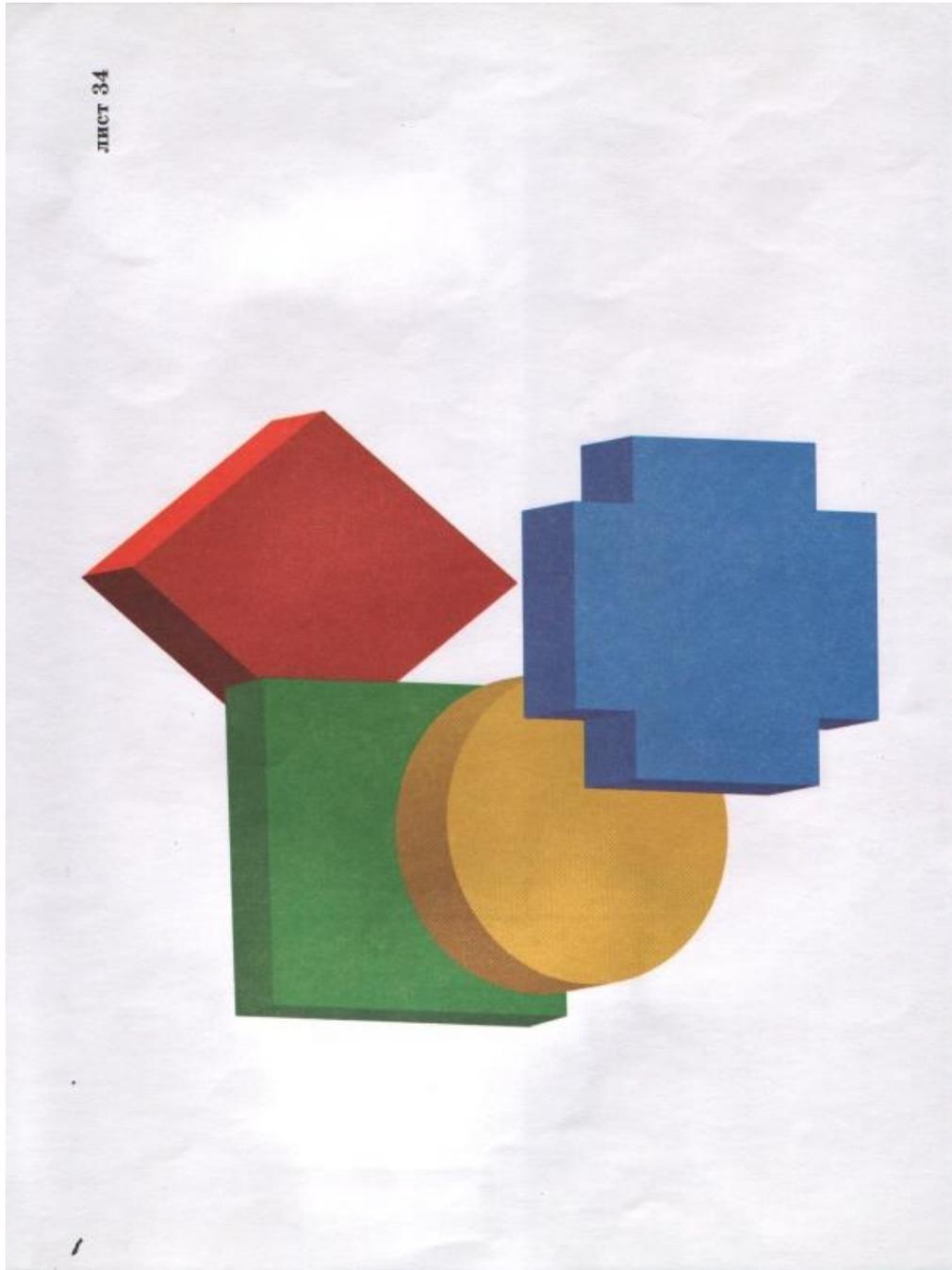
ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

ПРЕДЛОГИ



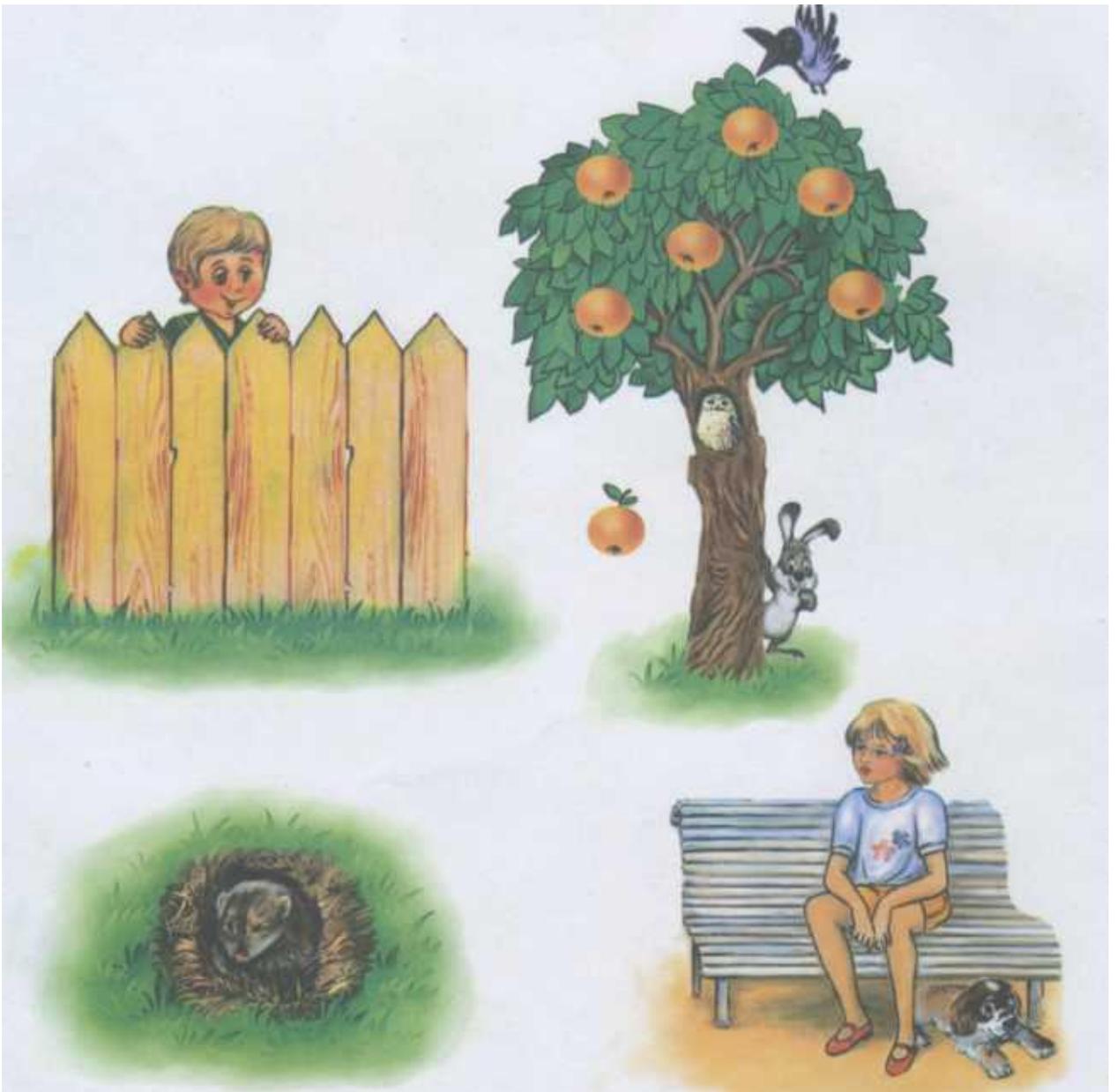
ОБЪЕМНЫЕ ФИГУРЫ



ПОЛКА С ИГРУШКАМИ



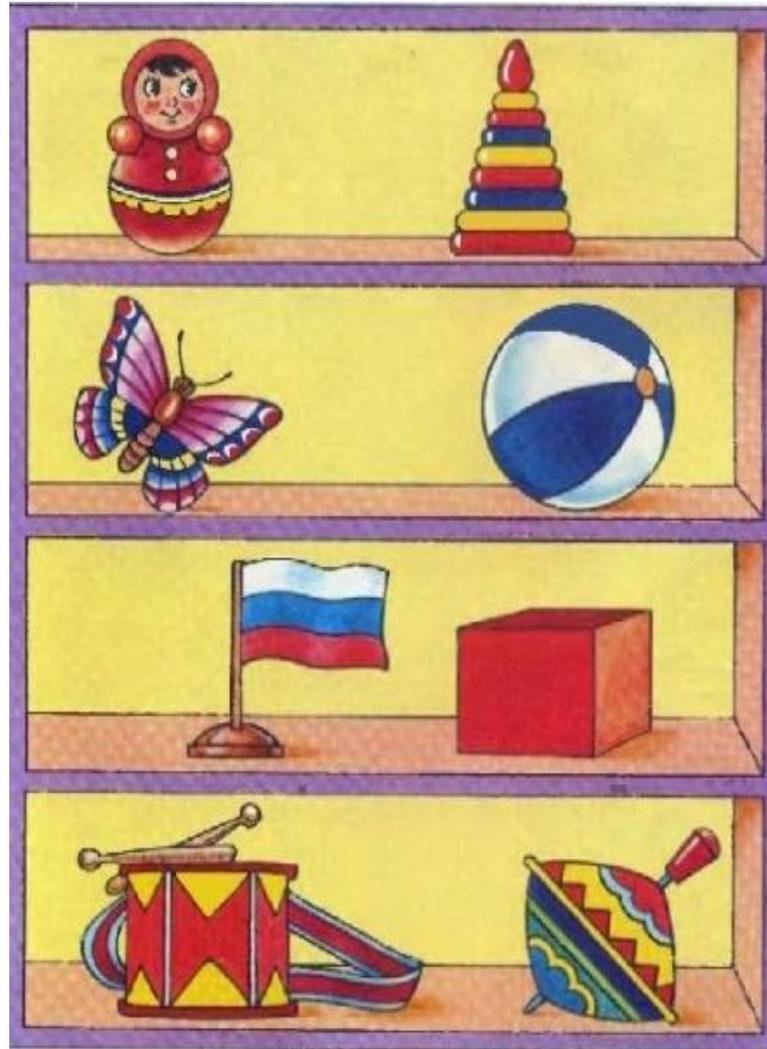
ПРЕДЛОГИ



ЗВЕРИ ИДУТ В ШКОЛУ



ИГРУШКИ



ЧАСТИ СУТОК

