

**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  
Кафедра коррекционной педагогики

Романова Валерия Владимировна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОПТИКО –**  
**ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У**  
**ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III**  
**УРОВНЯ**

Направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое)  
образование  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой кан. пед. наук, доцент

Беляева О.Л.

« 20 » 05 2022 г. 

Руководитель:

канд. пед. наук, доцент

Проглядова Г.А.

« 20 » 05 2022 г. 

Обучающийся: Романова В.В.

« 20 » 05 2022 г. 

Дата защиты « \_ » \_\_\_\_\_ 2022 г.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск, 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>ГЛАВА I. Теоретические основы обеспечения оптико – пространственных отношений</b> .....	8
1.1 Развитие оптико – пространственных функций в онтогенезе.....	8
1.2 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ТНР.....	13
1.3 Особенности формирования оптико – пространственных представлений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.....	17
1.4 Методы, приемы, направленные на выявление оптико – пространственных представлений.....	21
Выводы по главе 1.....	25
<b>ГЛАВА II. Констатирующий эксперимент и его анализ</b> .....	27
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента .....	27
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	31
2.3 Содержание логопедической работы по коррекции оптико – пространственных отношений у третьеклассников с общим недоразвитием речи III уровня.....	39
Выводы по главе 2.....	55
<b>Заключение</b> .....	57
<b>Список использованных источников</b> .....	60

## ВВЕДЕНИЕ

Одной из **актуальных** в психолого – педагогической науке является проблема исследования оптико-пространственных функций. Это обусловлено тем, что оптико-пространственные функции являются основой для успешного овладения такими видами деятельности, как чтение и письмо. У младших школьников, у которых оптико – пространственные представления сформированы недостаточно, наблюдаются трудности в обучении, в освоении письменной речи, в социальной адаптации.

Нарушение оптико – пространственных представлений, у детей с ограниченными возможностями здоровья, является одним из проявлений психофизиологического недоразвития. Авторы О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия, Л.Г. Параманов, И.Н. Садовникова, М.Е. Хватцев и другие посвятили свои работы исследованиям развития оптико – пространственных представлений у детей. В исследованиях отмечается, что развитие оптико – пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с серьезными нарушениями речи проходит так же, как и при нормальном развитии, но медленнее, гораздо позже и с нарушениями из-за особенностей психического развития у таких детей.

У младших школьников с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются нарушения речевой и неречевой симптоматики, обусловленные несформированностью оптико –пространственных представлений. Это создает трудности в разделении зрительных образов, букв и цифр, оптической дислексии и дисграфии, усложняет приспособление детей с общим недоразвитием речи в школе.

Итак, на данный момент проблема развития оптико-пространственных представлений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи считается одной из особо значимых, потому что у обучающихся отмечаются особенности речевого поведения – незаинтересованность в вербальном контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, а в случае

выраженных речевых расстройств – негативизм и значительные трудности речевой коммуникации. Обучающиеся отстают в развитии словесно – логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Нарушения устной речи обучающихся с тяжелыми нарушениями речи приводят к возникновению нарушений письменной речи (дисграфии и дислексии), т.к. письмо и чтение осуществляются только на основе достаточно высокого развития устной речи, и нарушения устной и письменной речи являются результатом воздействия единого этиопатогенетического фактора, являющегося их причиной и составляющего патологический механизм.

Обучающимся с тяжелыми нарушениями речи присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, проявляющееся плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости движений, трудностью реализации сложных двигательных программ, требующих пространственно-временной организации движений (общих, мелких (кистей и пальцев рук), артикуляторных).

**Цель исследования:** определение содержания логопедической работы на основе выявления особенностей сформированности оптико – пространственных представлений у обучающихся третьего класса с общим недоразвитием речи III уровня.

**Задачи исследования:**

1. Определить современное состояние проблемы формирования оптико – пространственных представлений.
2. Выявить особенности сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Определить содержание логопедической работы, направленные на развитие оптико – пространственных представлений.

**Объект исследования:** оптико – пространственные представления у младших школьников.

**Предмет исследования:** особенности оптико – пространственных представлений у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Гипотеза:** мы предполагаем, что у третьеклассников с общим недоразвитием речи III уровня сформированность оптико – пространственных представлений будет проявляться в следующих особенностях:

- дифференциация понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта;
- трудности в ориентировке в схеме собственного тела;
- затруднение в расположении относительно предметов с предлогом;
- сложность в расположении относительно человека стоящего, напротив.

С учетом выявленных особенностей составить методические рекомендации, направленные на коррекцию оптико – пространственных представлений.

Методологическую основу исследования составили следующие положения:

1. Положение о ведущей роли обучения в процессе развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А. В. Петровский и др.);
2. Положение о понимании письма, как сложного психического процесса, для успешного овладения которым необходим достаточный уровень познавательного и речевого развития (Т.В. Ахутина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.Е. Хватцев и другие);
3. Положение об этиологии, симптоматике, механизмах и видах дисграфии у детей с речевой патологией (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и другие);

4. Системный подход к организации коррекционной работы с детьми в условиях зрительной депривации (О.Л. Алексеев, В.И. Бельтюков, В.В. Коркунов).

**Теоретическая значимость исследования:** мы подтверждаем исследования, касающиеся изучения особенностей сформированности оптико-пространственных представлений у младших школьников.

**Практическая значимость исследования:** адаптирована методика диагностики оптико – пространственных представлений у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня, составлены методические рекомендации, направленные на коррекцию оптико – пространственных представлений.

**Методы исследования:**

– теоретические: изучение, теоретический анализ и синтез психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме.

– эмпирические: изучение логопедической документации, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных в ходе эксперимента данных.

**База исследования:** муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение г. Абакана «Средняя общеобразовательная школа №19».

**Структура исследования:** работа состоит из двух глав, введения, заключения, списка литературы, приложений и проиллюстрирована рисунками и гистограммами.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

## 1.1 Развитие оптико – пространственных функций в онтогенезе

Оптико-пространственные функции одни из самых сложных по строению психических процессов. Оптико – пространственные функции – это совокупность различных психических процессов.

Исследования О.В. Бурачевской, О.Б. Иншаковой, Н.Н. Полонской, А.В. Семенович доказали, что хороший уровень развитости оптико – пространственных функций считается одним из главных условий обучения и осваивания учебных знаний и умений.

Е.А. Усова, Т.А. Алтухова к оптико – пространственным функциям относят:

- зрительное и пространственное восприятие;
- анализ и синтез;
- зрительную память;
- оптико – пространственные представления;
- оптико – пространственные отношения [15].

Проблема развития восприятия анализируется во многих исследованиях хорошо представлена в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Соколов и др.).

Под восприятием (перцепцией) понимается отображение в сознании человека предметов или явлений в комплексе с их свойствами и частями при их влиянии на органы чувств. В процессе восприятия происходит организация и объединение разных ощущений в целостный образ вещи или события (Л.С. Выготский). Процесс восприятия происходит совместно с такими процессами: мышление, речь, чувства, воля. Восприятие обладает свойствами константности, предметности, целостности, избирательности.

Зрительное восприятие является одним из главных видов восприятия, оно основывается на зрительных ощущениях. Зрительные ощущения являются главным помощником в познании окружающего мира, человеком, большинство действий (около 80%) проводится под зрительным контролем. Е.Э. Войнова отмечает, что зрительное восприятие – это способность получить, обработать и осмыслить зрительную информацию.

О.Ю. Климова считает, что зрительное восприятие – это комплекс процессов организации зрительного образа окружающего мира. Из этих процессов наиболее простые обеспечивают восприятие цветов, далее они могут сводиться к оценке светлоты, яркости, тона, насыщенности, все это является показателем отличия цветов от серого равных с ним светлоты.

Зрительное восприятие тесно связано со зрительной памятью и другими процессами. Л.Н. Немцова рассматривает зрительное восприятие процесс, включающий в себя attentionные (внимание), mnemonicкие (память), интеллектуальные (мышление), эмоциональные и другие составляющие. Формирование зрительного образа обеспечивает зрительная память, на ее основе происходит отбор признаков, их запоминание, сортировка образов.

Зрительные представления о цветах, формах, величинах предметов и их расположении в пространстве, накапливаются в процессе зрительного восприятия. Зрительные представления формируются благодаря зрительным функциям, к которым относятся острота зрения, поле зрения, цветоразличение, глазодвигательная функция. Одной из главных зрительных функций является острота зрения, она обеспечивает различение форм мелких деталей и распознавание предметов. Функцией центрального зрения является цветоразличение (цветовое зрение), благодаря которой глаза способны воспринимать многообразие цветов. Целостно обзреть предметы, одновременно видеть далеко расположенные предметы позволяет поле зрения. Благодаря зрительным функциям формируются сенсорные эталоны о цвете, форме, величине предметов.

Оценка пространства – это восприятие расположения предмета в пространстве, его контура, величины, рельефа. Существенную роль в деятельности глаза играет восприятие пространства, которое совершается движущимся глазом, мышечное чувство и зрительные ощущения. При помощи этого глаза могут наподобие руки «ощупывать» предметы и измерять величину предметов.

Зрительное и пространственное восприятие лежат в основе оптико-пространственной ориентировки, под которой понимается способность анализировать пространственные отношения, благодаря которой мы можем планировать и регулировать пространственное поведение. Зрительно – пространственная ориентировка работает на взаимодействии зрительного, двигательного, осязательного, кинестетического и других анализаторов. Оптико – пространственная ориентировка состоит из ориентировки в собственном теле, в окружающем пространстве, на листе бумаги.

К оптико – пространственным функциям также относятся зрительный гнозис, зрительный мнезис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления. Зрительный гнозис понимается как зрительное узнавание, зрительный мнезис (зрительная память) – как сохранение и воспроизведение зрительных образов. Зрительный анализ и синтез включают способность в мыслях разделить объект на составляющие его отдельные части и способность соединить отдельные части предмета в целое.

Пространственные представления – это представления о пространственных соотношениях и связях (форма, величина, положение, расстояние, направление и др.) Исходя из анализа пространственных признаков у детей развиваются простые представления о формах отдельных предметов и геометрических фигур, о величине как протяженности по длине, ширине и высоте, о направлениях с ориентацией по сторонам своего тела.

Несформированность письма и чтения, которые входят в оптико-пространственные функции, может привести к проблемам в овладении письменной речью (О.Б. Иншакова, М.Н. Русецкая и др.). Необходимым

условием для усвоения зрительных образов букв, а также для узнавания близких по начертанию букв, является достаточный уровень развития оптико – пространственных функций.

В развитии зрительно – пространственные функции формируются постепенно на всех возрастных этапах.

В младенческом возрасте у детей формируется способность смотреть: в 2 – 3 недели конвергенция глаз, но взгляд не останавливается на одном предмете; в 3 – 5 недель задерживает взгляд на предмете; ребенок умеет следить за движущимися по кругу предметами уже на 6 – 10 неделе; в 2 месяца он может следить за предметом, находящимся в 2 – 4 метрах от него; Далее устанавливаются функциональные связи с органами движения и другими органами чувств. Наиболее применяемым зрительным стимулом является изображение человеческого лица.

Периферические и центральные механизмы сенсорного анализа наиболее интенсивно формируются в возрасте от 2 до 6 месяцев. Благодаря этому улучшаются зрительные функции, которые лежат в основе зрительного восприятия. В 5 – 6 месяцев ребенок рассматривать и манипулировать предметами. Он может хватать висящие над ним игрушки, протягивать руки к предметам, стараться приблизиться к ним. К 6 – ти месяцам появляется расширение диапазона воспринимаемых цветов, формируется двухмерное пространство и удаленность. В данный период общение ребенка со взрослыми происходит, в основном, на основе зрительного восприятия.

В возрасте от 6 до 12 месяцев процесс зрительного восприятия строится на подражании зрительного восприятия взрослых, глаза ребенка следуют за движениями глаз взрослого при совместном рассматривании. Существующие у ребенка зрительные образы определяют зрительные ориентировочные действия, которые складываются в процессе хватания и манипулирования. Так как действия обращены к форме и величине предметов, эти признаки главные для ребенка.

В 2 – 3 года ребенок уже может подбирать по образцу, например, из двух предметов разной формы или размеров он может выбрать тот, что сходен с образцом. В этот период к появлению перцептивного соотнесения приводит практическое соотнесение предметов с учетом их свойств.

Сензитивный период – это время скачка в развитии ребенка в одной или нескольких связанных направленностях, ранний и дошкольный возраст является сензитивным для зрительного восприятия. В дошкольном возрасте зрительное восприятие является особой познавательной деятельностью, имеющей собственные цели, задачи, средства и способы исполнения. У ребенка этого возраста также меняется вид ориентировочно-исследовательской деятельности. От манипуляций с предметами дети переходят к ознакомлению с предметом путем зрения и осязания. Со временем сопоставление предметов протекает при помощи зрения, без практических действий.

«Точкой отсчета» для ребенка является его тело, только с его помощью он может определять направления. Получать представление о собственном теле ребенок начинает через тактильные ощущения, ощущения напряжения и расслабления мышц, ощущения взаимодействия тела с окружающим пространством. Во время всего дошкольного возраста происходит формирование навыков ориентировки в пространстве.

Следовательно, под зрительно – пространственными функциями понимается совокупность психических процессов: зрительное и пространственное восприятие, анализ и синтез, зрительная память, оптико – пространственные представления и отношения. Оптико-пространственные представления развиваются в процессе онтогенеза, при нормальном психическом развитии оптико – пространственные представления достаточно сформированы к началу младшего школьного возраста.

Формирование пространственных представлений в младшем школьном возрасте подчиняется одному из основных законов развития – закону основной оси: сначала формируются знания вертикали, затем знания

горизонтали «от себя» вперед, затем – о правой и левой стороне. Немного позже изучается понятие «сзади». Итогом формирования пространственных представлений у детей становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом [12, с.67]. Итогом усвоения пространственных представлений являются логико-грамматические конструкции, которые включают все предложные конструкции нашего языка, сравнительные категории и т.д. Этот этап является наиболее сложным, так как поздно формирующимся и развивается непосредственно как речевая деятельность и как одна из основных составляющих восприятия и мышления ребенка [12, с.91]. В связи с этим одним из основных направлений решения данной задачи должно быть развитие у детей ориентировки на плоскости листа, так как с этим связаны суть и содержание многих школьных навыков и видов деятельности (письмо, чтение, ручной труд, ориентировка в пространстве страницы учебника, тетради, в пространстве парты и т.п.) [12, с.11].

Формирование пространственных представлений должно происходить с учетом сложной структуры ориентировки в пространстве, ее генезиса, непосредственно связанного с развитием мышления, речи и деятельности ребенка. В этой связи особое внимание необходимо уделять обогащению чувственного, двигательного опыта детей, опыта практической деятельности, формированию представлений о схеме тела, собственной позиции среди окружающих предметов, а также изменчивости и относительности пространственных отношений.

В период младшего школьного возраста происходит существенное формирование представлений ребенка. Если до семилетнего возраста у детей обнаруживаются лишь репродуктивные образы – представления, связанные с известными ребенку объектами или событиями, которые в данный момент не воспринимаются, то в возрасте 7 – 9 лет у ребенка активно начинают развиваться продуктивные представления [8, с. 85].

Таким образом, этап развития младшего школьного возраста обусловлен переходом от произвольного возникновения у него представлений к умению произвольно вызывать нужные представления. Этот возраст наиболее сензитивный, в этот период можно быстро исправить или развить пространственные представления. Кроме того, формирование пространственных представлений у младших школьников необходимо осуществлять через увеличение обобщающего значения представлений в двух направлениях: схематизация и развитие типических образов.

## **1. 2 Психолого – педагогическая характеристика младших школьников с ТНР**

Расстройство, отклонение от нормы в процессе деятельности механизмов речевой операции называется нарушением речи. В логопедии есть две классификации нарушений речи: клинико – педагогическая – различает речевые нарушения в зависимости от их механизмов, определяя психолого-лингвистические критерии нарушенной речи; психолого – педагогическая – различает речевые нарушения на основе лингвистических и психологических критериев, среди которых учитываются структурные компоненты речевой системы.

Р.Е. Левина выделила системное нарушение, известное как общее недоразвитие речи. Общее недоразвитие речи – это речевая аномалия, при которой нарушено формирование речи, относящихся к смысловой и звуковой стороне, при нормальном слухе и относительном интеллекте.

Определение неполного развития речи, его причин, отличительные свойства развития детей рассматриваются в исследованиях Л.С. Волковой, Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, О.С. Орловой, С.А. Мироновой, В.И. Селеверстова и др.

Общее недоразвитие речи по мнению Т.Б. Филичевой может включать как полное отсутствие речи, так и наличие развернутой речи с элементами

лексико – грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Следовательно, характеристика каждого уровня включает описание особенностей фонетической, фонематической, лексической и грамматической сторон речи [7].

Общее недоразвитие речи – это дефект поли этиологический. Он может быть, как самостоятельная патология, так и следствие других дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и т.д. Причинами подобного общего недоразвития речи может быть:

1. Неправильные условия развития речи в семье (недостаток общения со взрослыми, либо другими детьми, няня говорящая на другом языке, проживание с родителями, имеющими проблемы со слухом и т.д.).
2. Недостаток общения у детей, воспитывающихся в детских домах.
3. Билингвизм, то есть, когда с ребенком в детском саду и дома говорят на разных языках.
4. Негативные социальные условия, в которых воспитывают ребенка.

Р.Е. Левина разбила степени речевого недоразвития на три уровня: «отсутствие общеупотребительной речи», «начатки общеупотребительной речи», «развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития». Эти уровни показывают состояние речи у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи. Т.Б. Филичева выявила еще одну категорию детей с общим недоразвитием речи, которую определяют, как четвертый уровень, у детей с четвертым, не резко выраженным, уровнем общего недоразвития речи признаки речевого недоразвития оказываются стертыми и их не всегда могут правильно диагностировать как системное и стойкое недоразвитие речи.

Неполное развитие речи на третьем уровне содержит в себе полную фразовую речь со вставками фонетико – фонематического и лексико-грамматического отставания. Ребята способны участвовать в общении со взрослыми и сверстниками, их речь в целом понятна для окружающих, но при этом в речи проявляются нарушения звукопроизношения, недостаточный

словарный запас и ошибки в употреблении грамматических категорий. Нарушения речи чаще всего проявляются в новых для ребенка ситуациях, с незнакомыми людьми, при этом в комфортных и знакомых для ребенка ситуациях речь наиболее приближена к норме.

Нарушения звукопроизношения, ограниченный словарный запас негативно отражаются на формировании грамматической стороны детей с общим недоразвитием речи III уровня. Особенности грамматики детей с общим недоразвитием речи включают:

- а) затруднения в образовании слов с помощью приставок и суффиксов;
- б) ошибки в употреблении приставочных глаголов, их образовании;
- в) ошибки при согласовании слов предложении, нарушение предложно-падежных конструкций – ошибки в согласовании по числу, роду, падежу;
- г) неправильное употребление предлогов, их пропуск [9].

Нарушения речи негативно отражаются на формировании других познавательных процессов, в том числе мышления, внимания, памяти, воображения. Дети с общим недоразвитием речи имеют особенности в формировании не только речевой деятельности, но и в развитии познавательной и личностной сферы. Клинико – психолого – педагогическая характеристика детей общим недоразвитием речи представлена в работах Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Л.Ф. Спириной и др.

Психологическое описание детей с недостаточным развитием речи содержит описание отличительных признаков развития познавательной и личностной сферы. Познавательная сфера включает различные психические процессы. В первую очередь, при общем недоразвитии речи страдает речевая деятельность. При III уровне Р.Е. Левина считает наблюдаются недоразвитие фонетико-фонематической системы, отклонения в формировании лексико – грамматического строя речи [11].

У детей с общим недоразвитием речи словесно – логическое мышление сформировано недостаточно по сравнению с детьми, у которых отсутствуют

речевые отклонения. Дети затрудняются в применении операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

Внимание детей с общим недоразвитием речи также отличается качественным своеобразием (О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша, Т.А. Фотекова и др.). Это проявляется в неустойчивости внимания, его произвольности, низком объеме. Чаще всего такие дети не имеют возможности сфокусироваться на исполнении упражнений, особенно если оно подается посредством словесных инструкций.

Нарушения также отмечаются в развитии памяти, особенно памяти логической, вербальной. Низкая продуктивность словесной памяти проявляется в том, что дети с трудом запоминают сложные инструкции, последовательность заданий, затрачивают значительное время на припоминание [4].

Характеристики личностных особенностей детей с особенностями речевого развития: резкие перемены настроения, эмоциональность, впечатлительность, ранимость, стремление соответствовать нормам общения. В исследованиях Т.А. Марковой, В.Г. Нечаевой показывается важная роль общения со сверстниками в формировании личности. Е.А. Аркин и Л.И. Божович отметили, что нарушение общения приводит к плохому эмоциональному самочувствию и, следовательно, к более худшему формированию межличностных отношений.

Нарушения речи сказываются на взаимоотношениях ребенка с окружающими, а также на развитии его самосознания и самооценки. Несформированность фонетико – фонематического, лексического, грамматического составляющих речевой системы ребенка с общим недоразвитием речи оказывает плохое влияние на развитие коммуникативной деятельности. Препятствием в формировании игрового процесса, лишением возможности взаимодействия между детьми является недостаточность вербальных средств коммуникации.

Недоразвитие речевых средств и познавательной активности у детей с общим недоразвитием речи может привести к замкнутости, пассивности, неуверенности, специфической речи, неумению устанавливать контакт, поддерживать беседу (Ю.Ф. Гаркуша, С.А. Миронова и другие). Низкий уровень общения значительно замедляет темп развития речи и психических процессов. (Л.Г. Галигузова).

Обучение и воспитание ребенка значительно затрудняют клинические и психологические особенности детей с общим недоразвитием речи. У детей устанавливают ряд особенностей в психической и личностной сфере, вызывающих быструю утомляемость во время учебы. Для детей с общим недоразвитием речи характерен спад умственной работоспособности, высокая психическая истощаемость, повышенная возбудимость, раздражительность, эмоциональная неустойчивость. Эти особенности нужно учитывать при коррекционно – образовательной работе.

Можно прийти к выводу, что неполное развитие речи распознается в недостаточности всех составляющих системы речи – произносительной, лексической, грамматической. Психологическое описание детей с неполным развитием речи содержит описание отличительных характеристик развития познавательной и личностной сферы. В первую очередь, при общем недоразвитии речи страдает речевая деятельность, а также восприятие, память, мышление. Общее недоразвитие речи отражается и на формировании двигательной сферы (общая, мелкая, артикуляционная моторика). В личностной сфере общее недоразвитие речи проявляется в нарушении эмоционально-волевой и коммуникативной сферах.

### **1.3 Особенности формирования оптико – пространственных представлений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи**

Младший школьный возраст – это период от 6 – 7 до 9 – 11 лет. В данном возрастном периоде происходит смена ведущей деятельности (с игровой на

учебную), изменяется социальная ситуация развития. У ребенка появляется новая социальная роль – ученик.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особенная категория детей, у которых сохранен слух и интеллект, но у этих детей из-за нарушения речи, развитие идет по искаженному пути. При рассмотрении особенностей развития детей с тяжелыми нарушениями речи, в первую очередь необходимо отметить особенности в развитии всех высших психических процессов.

Исследование зрительного восприятия устанавливает, что у детей с тяжелыми нарушениями речи данная функция отстает в развитии от нормы и характеризуется несформированностью целостного образа. Обычное зрительное узнавание объектов и их изображений не отличается у таких детей от нормы. Трудности отмечаются во время усложнения заданий, когда ребенку предлагают узнать предмет на изображении с использованием наложения, зашумления.

Развитие пространственных представлений напрямую связано со становлением высших психических функций, поэтому успешность школьного обучения зависит от развития пространственных представлений. Если есть недоразвитие данного психического процесса, то при обучении наблюдаются такие проблемы, как: проблемы письма (дисграфия), чтения (дислексия) и счета (дискалькулия). Например, ребенок может испытывать трудности в ориентации на листе бумаги, пишет буквы в зеркальном отображении, при чтении пропускает буквы или строчки и так далее.

Пространственное представление – это психический процесс, который опирается на работу анализаторов (слухового, зрительного, кинетического и кинестетического) и обозначен пространственными отношениями предметов и человека.

И.О. Камардина, А.Р. Агрис отмечают, что у детей младшего школьного возраста с ТНР выявляются трудности на письме, обусловленные недостаточной сформированностью оптико-пространственных функций. У детей во время написания текста наблюдают трудности в ориентировке на

тетрадном листе, сложности в удержании строки, колебания наклона и высоты букв, зеркальность при написании букв.

Дети с ТНР плохо ориентируются в расположении частей своего тела по вертикальной и горизонтальной оси. Серьезную трудность у них представляет найти на изображении левую и правую сторону; определить и показать противоположные части тела; самостоятельно употребить предлог и составить с ним пространственно-речевую конструкцию.

Н.С. Самодурова, рассматривая последовательность овладения ребенком пространственными представлениями, разработала структуру, состоящую из трех основных уровней. Все уровни ее системы взаимосвязаны и пересекаются друг с другом. Если происходит сбой в одном из уровней, это приводит к искаженному развитию на последующих уровнях [16].

Первый уровень – внутреннее пространство (соматогнозис), или другими словами, пространственные представления о собственном теле. Этот уровень связан с взаимодействием и соприкосновением с окружающим миром.

Второй уровень – взаимодействия с внешним пространством. На данном уровне большую роль играют анализаторы. В это время дети начинают пользоваться понятиями, связанными с пространственным расположением предметов («далеко», «близко» и др.).

III уровень – отражение пространственных представлений в речи («квазипространство»), абстрагированное от наглядных чувственных образов. Это выражается не только в употреблении предлогов, которые обозначают пространственные отношения, но и в словах, обозначающие виды деятельности и свойства.

С.Я. Семаго отмечает, что из – за дефекта речи у детей младшего школьного возраста с ТНР имеется несформированность пространственных представлений. Дети с ТНР часто сталкиваются с трудностями при изучении школьной программы, когда требуется ориентироваться в пространстве. Если перечислять особенности пространственных представлений, отраженные в речи, то на первый план выходит неправильное употребление

пространственных предлогов (около, из – за, из – под и т.д.). Вторыми можно назвать проблемы в непонимании ребенком некоторых речевых конструкций (например: «Женя выше Маши. Кто самый низкий?»); конструкций, связанных с временной последовательностью (например: «Зима перед весной или весна перед зимой? Что правильно?»); «Даша пошла в школу после того, как почистила зубы. Что она сделала сначала?») [16].

Также часто дети с ТНР сталкиваются со сложностями в понимании атрибутивных конструкций (например, «Покажи на картинке, где папа сына, а где сын папы»). Нарушения в пространственной сфере легко проследить, если дать задание ребенку нарисовать человека. На рисунке будет изображен человек с нарушением в расположении частей тела, непропорциональный, отличающийся малым количеством плохо проработанных деталей. Можно проследить нарушения в пространственной сфере на всех школьных предметах.

Если вовремя не обратить внимание на искаженное формирование пространственных представлений и не преодолеть трудности, связанные с пространственной сферой, которые появляются в учебных предметах начальной школы (рисование, технология, физкультура, чтение, письмо), то эти трудности будут накапливаться, а затем найдут отражение и на других предметах школьной программы, таких как: геометрии, географии, истории, иностранном языке.

У детей с ТНР оптико – пространственные представления сформированы недостаточно, что ведет к трудностям в обучении, в освоении письменной речью. Своевременная диагностика оптико-пространственных функций будет способствовать дальнейшему успешному обучению в школе.

## **1.4 Методы, приемы, направленные на выявление оптико – пространственных представлений**

Диагностировать оптико – пространственные представления у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи возможно с помощью таких методов как, наблюдение, опрос, тестирование, анализа продуктов деятельности детей.

Наблюдение предполагает фиксацию действий детей в процессе различных видов деятельности – в общении со сверстниками, взрослыми, в игровой деятельности, в эффективных видах операций. Процесс наблюдения может быть включенным (наблюдатель участвует в процессе деятельности совместно с детьми) и не включенным (педагог наблюдает без участия в деятельности детей).

Результаты наблюдения фиксируются в протоколе, при этом должны быть определены критерии и показатели целостности оптико-пространственных представлений, а также система оценки. В ходе наблюдения может фиксироваться, как дети ориентируются в пространстве, выполняют задания на зрительно-пространственную ориентировку.

Опросные методы используются для диагностики в процессе беседы или анкетирования родителей и педагогов. Для этого необходимо составить план беседы, подобрать вопросы, зафиксировать ответы. Опрос может быть организован в письменном виде, для этого разрабатывается анкета, в которой можно отразить вопросы открытого или закрытого типа.

Для того, чтобы получить более точную информацию о том сформированы ли оптико-пространственные представления детей применяют метод тестирования, с использованием стандартизированных методик. Рассмотрим некоторые из них.

Методика Н.Я. Семаго и М.М. Семаго направлена на анализ оптико-пространственных представлений школьников младших классов. При

исследование пространственных представлений ребятам предлагается материал, который позволяет выявить представления:

- о пространстве персонального тела по горизонтальной и вертикальной осям;
- о взаимосвязи внешних объектов тела по отношению к собственному;
- степень вербализации пространственных представлений, по уровню собственного тела в отношении вправо/влево;
- лингвистические представления (языковое пространство).

При изучении зрительного восприятия используются упражнения, как: распознавание графического вида буквы; определение наложенных друг на друга предметов и букв; сбор конструкций картинки из деталей.

Метод копирования фигуры Тейлора правой рукой и фигуры Рея-Остеррица левой рукой широко применяется для изучения оптико-пространственных функций.

Методика Е.Ф. Архиповой включает в себя следующие пункты:

1. Изучение ориентации относительно своего тела и тела, которое сидит, напротив.
2. Выявление различий пространственных понятий.
3. Определение оптико – пространственной ориентации движения (проба Хэда).
4. Исследование конструктивного праксиса.
5. Изучение восприятия в пространстве.
6. Определение зрительно-моторной координации движения (графические пробы).

Для определения зрительного восприятия используется методика Л.Б. Осиповой. Автором предлагаются следующие направления изучения зрительного восприятия:

- 1) восприятие цвета:
  - соотнесение основных цветов спектра различной насыщенности;

– узнавание, называние основных цветов спектра, умение различать тёмные и светлые тона;

– соотнесение оттенков (коричневый, черный, зеленый, голубой, красный, оранжевый, желтый, синий, фиолетовый) с реальными объектами;

– распределение по цвету (расположение);

– хронология цветов по яркости.

2) оценка формы:

– распознавание, перечисление;

– сопоставление образца формы с формой обширных тел и предметов;

– сопоставление образца формы и вида предметного изображения;

– различение близких форм;

3) восприятие величины:

– выражение в словах форматов величины (распознавание, перечисление);

– распределение объектов по величине;

– сравнение по величине.

Г.А. Волкова предлагает задания для исследования зрительного гнозиса. Это задания на узнавание реальных предметов, предметов, изображенных контурно, пунктирно, распознавания объектов при условиях наложения, включенных друг в друга геометрических фигур; распознавания пунктирных образов предметов с отсутствующими деталями.

Задания на буквенный гнозис для младших школьников: узнать буквы в условиях зашумления (перечеркнутые линиями, зашумленные точками, штрихами, запятыми); узнать буквы, которые неправильно расположены на листке; узнать буквы, наложенные друг на друга; разделить правильно и зеркально написанные буквы; назвать и сравнить буквы похожих в написании.

Задания на пространственную ориентировку:

1. Задания на ориентирование в теле: определение и демонстрация левой и правой частей собственного тела, проба Хеда.

2. Задания на пространственную ориентировку: показать одной рукой в отношении собственного тела направление; идентификация положения тела среди предметов.

Таким образом, для определения оптико – пространственных представлений детей младших классов, подходят такие методы, как наблюдение, анкетирование, тестовые методики.

## Выводы по главе 1

У младших школьников с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения речевой и неречевой симптоматики, обусловленные несформированностью оптико-пространственных представлений. Это создает трудности в разделении зрительных образов, букв и цифр, оптической дислексии и дисграфии, что в последующем усложняет приспособление обучающихся в школе.

У детей устанавливаются ряд особенностей в психической и личностной сфере, вызывающих быструю утомляемость во время учебы. Для детей с ОНР характерен спад умственной работоспособности, высокая психическая истощаемость, повышенная возбудимость, раздражительность, эмоциональная неустойчивость. Эти особенности нужно учитывать при коррекционно-образовательной работе.

Можно прийти к выводу, что неполное развитие речи распознается в недостаточности всех составляющих системы речи – произносительной, лексической, грамматической. Психологическое описание детей с неполным развитием речи содержит описание отличительных характеристик развития познавательной и личностной сферы. В первую очередь, при общем недоразвитии речи страдает речевая деятельность, а также восприятие, память, мышление. Общее недоразвитие речи отражается и на формировании двигательной сферы (общая, мелкая, артикуляционная моторика). В личностной сфере общее недоразвитие речи проявляется в нарушении эмоционально-волевой и коммуникативной сферах.

Исходя из вышесказанного, может быть сформулирована проблема исследования: у детей с общим недоразвитием речи к началу школьного периода уровень развития оптико-пространственных отношений значительно отстает от нормы, что становится объективной причиной для дополнительных трудностей в учебном процессе. В связи с этим формирование оптико –

пространственных представлений приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

## ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### 2.1 Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Цель работы – выявить уровень сформированности оптико – пространственных представлений у обучающихся 3 класса с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования

1. Подобрать методику для выявления особенностей сформированности оптико – пространственных представлений у обучающихся 3 класса с общим недоразвитием речи III уровня.
2. Составить протокол для фиксации данных.
3. Выявить особенности оптико – пространственных представлений у обучающихся.
4. Провести качественный и количественный анализ полученных данных.

Предъявляемые задания этой методики позволяют оценить уровень сформированности оптико – пространственных представлений у обучающихся, так же предпосылок к учебной деятельности: возможности работать в соответствии с фронтальной инструкцией, умения самостоятельно действовать по образцу и осуществлять контроль, обладать определенным уровнем работоспособности, а также вовремя остановиться в выполнении того или иного задания и переключиться на выполнение следующего.

Исследование проводилось в первой половине дня, ребята были обследованы индивидуально. Перед проведением обследования с каждым обучающимся проведена вводная беседа с целью установления эмоционального контакта и доверительных отношений. Обучающиеся участвовавшие в исследовании были одного возраста. Нами использовались методики Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и И.Н. Садовниковой для определения

уровня сформированности оптико – пространственных представлений у обучающихся. Обследуя ребят, мы фиксировали результаты, все данные протоколировались.

В исследовании приняли участие 10 обучающихся третьего класса с логопедическим заключением общее недоразвитие речи III уровня. Все обучающиеся имели заключение психолога – медико – педагогической комиссии с рекомендациями обучения по варианту адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования с тяжелыми нарушениями речи 5.2.

Диагностический комплекс, направленный на выявление сформированности оптико – пространственных представлений, содержит следующие направления (методика Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, И.Н. Садовниковой):

Серия 1. Исследование пространственных представлений о собственном лице, о теле в целом.

Цель: выявить уровень сформированности пространственных представлений о собственном лице и о теле в целом.

Задание 1. «Представление о собственном лице»

Оборудование: наглядный материал пробы Хеда [4, 10].

Методика предъявления: методика Н.Я. Семаго и М.М. Семаго.

Ребенку с закрытыми глазами предоставляется понять, что располагается у него на лице и какое расположение его частей в отдельности (по вертикальной оси, а далее в горизонтальной плоскости).

На данном этапе применяются пробы Хеда [4, 10]. Педагог воспроизводит жесты, которые указаны на изображениях, и просит обучающихся воспроизвести их.

Задание 2. «Представление (оценка) частей собственного тела»

Оборудование: наглядный материал пробы Хеда [4, 10].

Методика предъявления: методика Н.Я. Семаго и М.М. Семаго.

Оценка частей собственного тела относительно вертикальной оси: обучающемуся нужно назвать и показать, что расположено над плечами, под шеей, под коленями и т.д.

Здесь также можно воспользоваться стандартными пробами Хеда [4, 10]. Не учитываются объекты тела, расположенные между животом (пупком) и бедрами.

Задание 3. «Представление о теле в целом»

Оборудование: наглядный материал пробы Хеда [4, 10].

Методика предъявления: методика Н.Я. Семаго и М.М. Семаго.

Ребенок должен осуществить выявление расположения рук по отношению своего тела и частей рук по отношению друг другу. Дети должны показать, что располагается выше: локоть, либо плечо, ладонь или плечо, ладонь или локоть.

Критерии оценки:

Низкий – 1 – 2 балла

Средний – 3 – 6 баллов

Высокий – 7 – 8 баллов

Серия 2. «Представление о взаимоотношении внешних объектов»

Цель: выявить уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов.

Задание 1. «Определение положения от себя»

Оборудование: наглядный материал пробы Хеда [4, 10].

Методика предъявления: методика Н.Я. Семаго и М.М. Семаго.

Изучение производится в данной последовательности:

а) выявление расположения объектов и тела относительно друг другу по вертикали;

б) изучение расположения объектов и тела относительно друг другу по горизонтальной оси (спереди и сзади тела);

в) изучение расположения объектов и тела по направлению вправо или влево.

На данном этапе определяется применение детьми простых предложных конструкций и предлогов.

Задание 2. «Определение положения относительно предметов»

Методика предъявления: методика Н.Я. Семаго и М.М. Семаго.

Указать рукой исходя от положения собственного тела направление: лево, право, перед, зад, вверх, низ; определить свое положение среди предметов (перед предметом, сзади предмета и т.д).

Задание 3. «Определение положения относительно предметов с предлогом»

Оборудование: коробочка, карандаш.

Методика предъявления: методика Н.Я. Семаго и М.М. Семаго.

Карандаш располагается по-разному: на коробке, под коробкой, слева или справа, за коробкой и так далее. Обучающийся называет каждое положение.

Задание 4. «Определение положения относительно человека, стоящего напротив»

Методика предъявления: методика И.Н. Садовниковой.

Стоя попарно лицом друг к другу, по команде педагога один из каждой пары определяет сначала у себя, а затем у товарища правую руку, левое плечо и т.д. Второй ученик при необходимости должен исправить ошибку. Затем роли меняются.

Критерии оценки:

Низкий – 1 – 3 балла

Средний – 4 – 7 баллов

Высокий – 8 – 10 баллов

Таким образом, представленные задания позволяют выявить уровень сформированности оптико – пространственных представлений у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня.

## 2.2 Анализ результатов констатирующего этапа

Рассмотрим результаты проведенной диагностики.

На рисунке 1 представлены результаты диагностики по критерию «Расположение по собственному лицу».



Рисунок 1. Показатели уровней сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников о расположении по собственному лицу

Как следует из данных, представленных на рисунке 1 низкий уровень сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников о расположении по собственному лицу диагностирован у 6 обучающихся (60%), такие дети испытывают трудности в определении расположения что выше: голова или плечи, что ниже: глаза или нос. Средний уровень диагностирован у 3 обучающихся (30%), что свидетельствует о достаточно хорошем определении расположения частей на своем лице. Высокий уровень диагностирован у 1 обучающегося (10%), полученные результаты свидетельствуют о том, что обучающийся без ошибочно распознает расположение частей на собственном лице.

На рисунке 2 представлены результаты диагностики по критерию «Расположение о теле в целом».



Рисунок 2. Показатели уровней сформированности оптико – пространственных у младших школьников о расположении о теле в целом

Как следует из данных, представленных на рисунке 2 низкий уровень сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников о расположении о теле в целом диагностирован у 5 обучающихся (50%), полученные результаты свидетельствуют о том, что школьники испытывают трудности в определении расположения, какая часть находится над шеей, под шеей, под коленями. Средний уровень диагностирован у 3 обучающихся (30%), что свидетельствует о том, что обучающиеся достаточно хорошо ориентируются в расположении выше: локоть, либо плечо, ладонь или плечо, ладонь или локоть. Высокий уровень диагностирован у 2 обучающихся (20%), такие дети не испытывают трудности в ориентировке собственного тела.

На рисунке 3 представлены результаты диагностики по критерию «Определение положения от себя».



Рисунок 3. Показатели уровней сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников о определении положения объектов от себя

Как следует из данных, представленных на рисунке 3 низкий уровень сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников о определении положения от себя диагностирован у 6 обучающихся (60%), такие дети затрудняются в определении расположении объектов и тела относительно друг другу по вертикали, так же в расположении объектов и тела относительно друг другу по горизонтальной оси (спереди и сзади тела) и расположении объектов и тела по направлению вправо или влево. Средний уровень диагностирован у 3 обучающихся (30%), полученные данные говорят о том, что у обучающихся есть сложности в определении расположения объектов и тела по направлению вправо или влево. Высокий уровень диагностирован у 1 обучающегося (10%), что говорит о том, что ребенок не испытывает трудности в определении расположения объектов от себя.

На рисунке 4 представлены результаты диагностики по критерию «Определение положения относительно предметов».

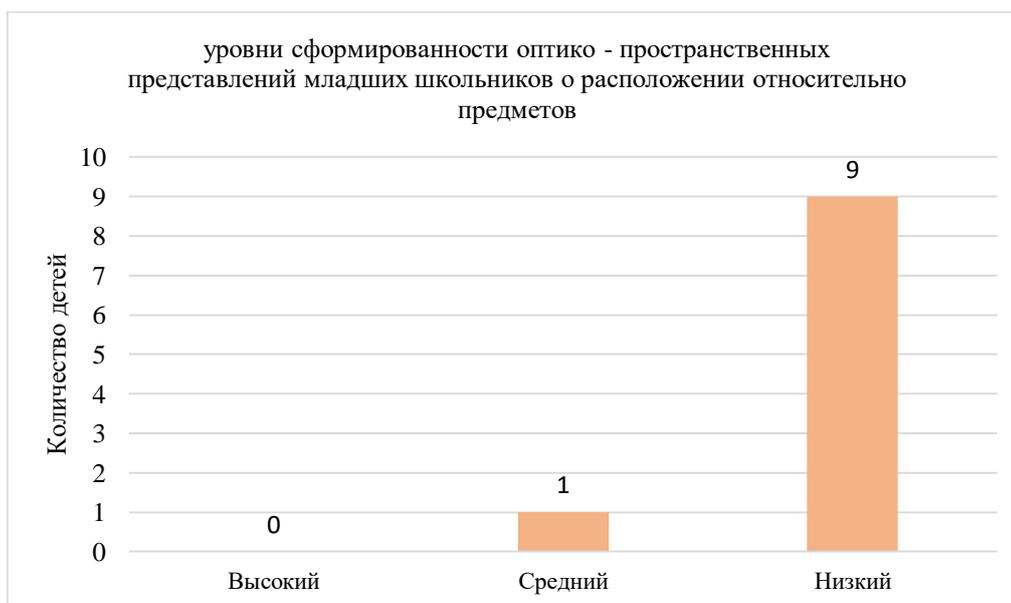


Рисунок 4. Показатели уровней сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников о определении положения относительно предметов

Как следует из данных, представленных на рисунке 4 низкий уровень сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников о определении положения относительно предметов диагностирован у 9 обучающихся (90%), что говорит о том, что у школьников возникли трудности в определении положения собственного тела направление: лево, право, перед, зад, вверх, низ; определении своего положения среди предметов (перед предметом, сзади предмета и т.д). Средний уровень диагностирован у 1 обучающегося (10%), полученные результаты свидетельствуют о том, что школьники плохо понимают определение своего положения среди предметов (перед предметом, сзади предмета и т.д). Высокий уровень не диагностирован.

На рисунке 5 представлены результаты диагностики по критерию «Определение положения относительно предметов с предлогом».



Рисунок 5. Показатели уровней сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников о определении положения относительно предметов с предлогом

Как следует из данных, представленных на рисунке 5 низкий уровень сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников о определении положения относительно предметов с предлогом диагностирован у 9 учащихся (90%), полученные результаты свидетельствуют о том, что у школьников есть трудности в понимании и употреблении предлогов раннего и позднего онтогенеза. Средний уровень диагностирован у 1 обучающегося (10%), такие дети допустили ошибки в понимании и употреблении предлогов позднего онтогенеза. Высокий уровень не диагностирован.

На рисунке 6 представлены результаты диагностики по критерию «Определение положения относительно стоящего человека напротив»

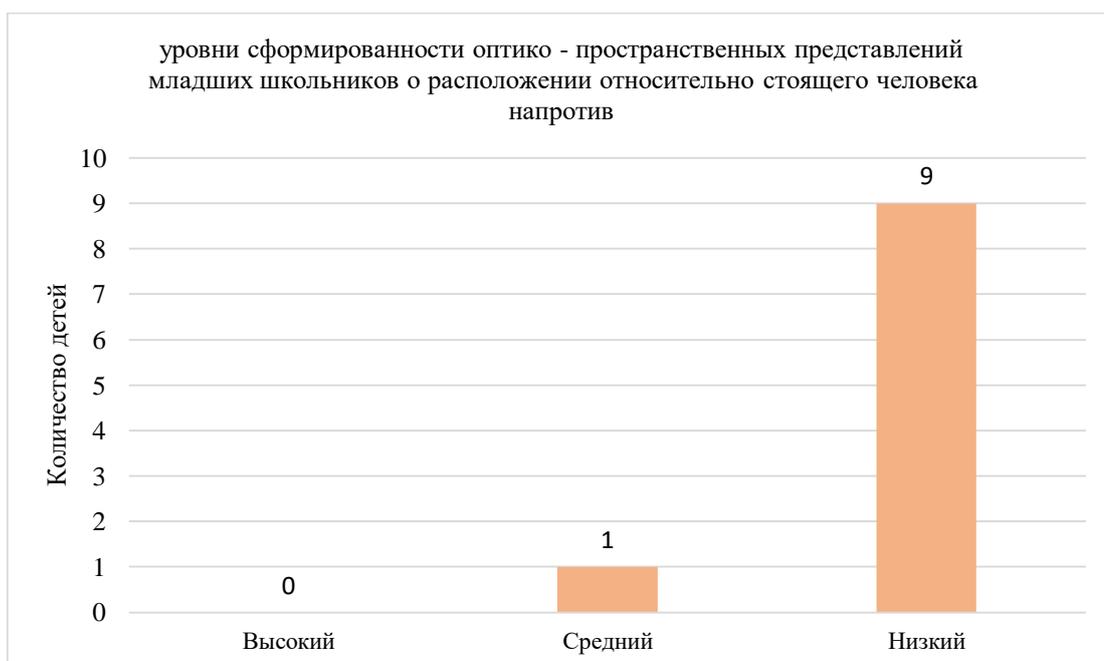


Рисунок 6. Показатели уровней сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников о определении положения относительно стоящего человека напротив

Как следует из данных, представленных на рисунке 6 низкий уровень сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников о определении положения относительно стоящего человека напротив диагностирован у 9 обучающихся (90%), полученные результаты свидетельствуют о том, что обучающиеся испытывают трудности в определении расположения сначала у себя, а затем у товарища правой руки, левого плеча и т.д. Средний уровень диагностирован у 1 обучающегося (10%), такие дети допустили ошибки в расположении у товарища правой руки, левого плеча и т.д. Высокий уровень не диагностирован.

Таким образом, результаты диагностики показали, что пространственные представления у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня сформированы недостаточно. Пространственные представления о:

– расположении по собственному лицу достаточно сформированы – только у 1 обследованного ребенка (10%), обучающиеся испытывают

трудности в определении расположения что выше: голова или плечи, что ниже: глаза или нос.

– расположении о теле в целом достаточно сформированы – у 2 обследованных детей (20%), обучающиеся имеют сложности в определении расположения, какая часть находится над шеей, под шеей, под коленями.

– расположении объектов от себя достаточно сформированы – только у 1 обследованного ребенка (10%), обучающиеся затрудняются в определении расположения, какой предмет находится справа от себя, слева, что находится впереди себя, сзади.

– расположении относительно предметов недостаточно сформированы у 9 обследованных детей (у 1 ребенка достаточно сформированы), обучающиеся имеют трудности в определении расположения, собственного тела по отношению к предметам, где находится шкаф, окно, дверь, так же сложности определения своего положения среди предметов (перед предметом, сзади предмета и т.д).

– расположении относительно предметов с предлогом недостаточно сформированы у 9 обследованных детей (у 1 ребенка достаточно сформированы), обучающиеся не понимают предлогов раннего и позднего онтогенеза, а также их употребления.

– расположении относительно человека, стоящего напротив - недостаточно сформированы у 9 обследованных детей (у 1 ребенка достаточно сформированы), такие дети не могут определить расположения у себя и у своего товарища правую руку, левое плечо и т.д.).

Таким образом проведенный анализ позволил выделить особенности для детей с низким и средним уровнем сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня:

Низкий уровень:

– трудности в определении расположения что выше: голова или плечи, что ниже: глаза или нос;

- сложности в определении расположения, какая часть находится над шеей, под шеей, под коленом;
- затрудняются в определении расположения, какой предмет находится справа от себя, что находится впереди себя, сзади от себя;
- трудности определения расположения, собственного тела по отношению к предметам, где находится шкаф, окно, дверь, также в положении среди предметов (перед предметом, сзади предмета и т.д.);
- трудности в понимании предлогов раннего и позднего онтогенеза;
- затруднения определения расположения у себя, а затем у товарища правой руки, левого плеча и т.д.

Средний уровень:

- сложности в определении своего положение среди предметов (перед предметом, сзади предмета и т.д.);
- ошибки в понимании предлогов позднего онтогенеза;
- ошибки в определении расположения у товарища правой, левой руки, правого и левого плеча и т.д.

Кроме того, у некоторых детей с ОНР III уровня наблюдаются: недостаточный объем слухоречевой памяти, неустойчивое внимание, слабый уровень сформированности зрительно – моторной координации; некоторые из детей затрудняются обобщать, устанавливать причинно-следственные связи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что пространственные представления у детей с ОНР III уровня сформированы недостаточно. Обучающимся можно рекомендовать посещать специально организованные групповые занятия по формированию оптико-пространственных представлений.

### **2.3 Содержание логопедической работы по коррекции оптико – пространственных представлений у третьеклассников с общим недоразвитием речи III уровня**

На основании анализа учебной и научно-методической литературы, а также результатах констатирующего этапа исследования сформулируем рекомендации по формированию оптико – пространственных отношений.

Считаем, что в основу коррекционно – развивающей работы по формированию оптико – пространственных представлений необходимо учитывать следующие принципы:

- 1) Построение обучения с учетом ведущей деятельности.
- 2) Осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к детям с учетом уровня сформированности пространственных представлений и практических ориентировок, особенностей их познавательного и речевого развития.
- 3) Учет закономерностей развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста.
- 4) Системность, последовательность в усложнении материала.
- 5) Создание ситуации успеха каждого ребенка, эмоциональная включенность ребенка в игровой процесс.

Направления работы были дифференцированы в зависимости от того какой уровень сформированности оптико – пространственных представлений у обучающихся принявших участие в эксперименте. Методические рекомендации были разработаны в следующих направлениях:

- развитие оптико – пространственных представлений о собственном лице;
- развитие оптико – пространственных представлений о теле в целом;
- развитие оптико – пространственных представлений объектов от себя
- развитие оптико – пространственных представлений относительно предметов;

– развитие оптико – пространственных представлений относительно предметов с предлогом;

– развитие оптико – пространственных представлений относительно человека, стоящего, напротив.

Дифференциация данной работы представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Дифференциация работы по уровням сформированности оптико – пространственных представлений у младших школьников

Направления работы	Низкий уровень	Средний уровень
Развитие оптико – пространственных представлений о собственном лице	+	
Развитие оптико - пространственных представлений о теле в целом	+	
Развитие оптико – пространственных представлений объектов от себя	+	
Развитие оптико – пространственных представлений относительно предметов	+	+
Развитие оптико – пространственных представлений относительно предметов с предлогом	+	+
Развитие оптико – пространственных представлений относительно человека, стоящего, напротив	+	+

Таким образом можно выявить особенности оптико – пространственных представлений у детей со средним и низким уровнем, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Особенности оптико – пространственных представлений у младших школьников со средним и низким уровнем

Направления обследования	Низкий уровень	Средний уровень
Развитие оптико – пространственных представлений о собственном лице	Трудности в определении расположения что выше: голова или плечи, что ниже: глаза или нос.	
Развитие оптико – пространственных представлений о теле в целом	Сложности в определении расположения, какая часть находится над	

	шеей, под шеей, под коленом.	
Развитие оптико – пространственных представлений объектов от себя	Затрудняются в определении расположения, какой предмет находится справа от себя, что находится впереди себя, сзади от себя.	
Развитие оптико – пространственных представлений относительно предметов	Трудности определения расположения, собственного тела по отношению к предметам, где находится шкаф, окно, дверь, также в положении среди предметов (перед предметом, сзади предмета и т.д).	Сложности в определении своего положение среди предметов (перед предметом, сзади предмета и т.д).
Развитие оптико – пространственных представлений относительно предметов с предлогом	Трудности в понимании предлогов раннего и позднего онтогенеза.	Ошибки в понимании предлогов позднего онтогенеза.
Развитие оптико – пространственных представлений относительно человека, стоящего, напротив	Затруднения определения расположения у себя, а затем у товарища правой руки, левого плеча и т.д.	Ошибки в определении расположения у товарища правой, левой руки, правого и левого плеча и т.д.

Ниже мы представим подборку игр и упражнений на развитие оптико – пространственных представлений с учетом обозначенных направлений работы и уровнем развития оптико – пространственных представлений у обучающихся.

### «Лабиринты»

Цели: развитие умения самостоятельного употребления слов, обозначающих расположение в пространстве, формирование умения работать в паре.

Для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений перед выполнением упражнения ведущий

предлагает ребятам потренироваться на доске, на которую вывешивается большое изображение лабиринта.

Для ребят со средним уровнем сформированности оптико – пространственных представлений предлагается сразу выдавать листы.

Используемые материалы: напечатанные на листе бумаги лабиринты по количеству участников, изображение лабиринта на большом листе бумаги формата А4 или А3.

Ведущий: «Сейчас мы будем проходить лабиринты. Для этого вы должны объединиться в пары и определить, кто будет первым закрывать глаза и карандашом прочерчивать путь, а кто будет ему помогать в этом, смотря на сам лабиринт и сообщая товарищу с помощью слов «влево», «вправо», «вверх», «вниз» и т. д. правильный путь». После того, как все пары выполняют задание, ведущий предлагает детям поменять ролями в паре и, теперь, наоборот, от центра лабиринта найти выход за его пределы.

#### **«Самый внимательный»**

Цели: развитие умения использования предлогов и слов, обозначающих расположение предметов в пространстве, развитие памяти и внимания.

Ведущий: А теперь мы проверим, кто у нас внимательный. Выбирается по желанию один ребёнок, который выходит в центр комнаты. Ему даётся задание внимательно оглядеться вокруг, постараться запомнить предметы, находящиеся в комнате. Затем ребёнок закрывает глаза, а другие участники занятия задают ему вопросы о предметах, которые находятся относительно него позади, спереди, справа, слева. Например,: «Сколько стульев стоит справа от тебя?», «Есть ли позади тебя синяя парта?».

Для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений предлагается делать это упражнение с открытыми глазами.

#### **«Переводчик»**

Цель: игра поможет развить не только пространственные представления ребенка, но и сформировать у него образ слова.

Количество участников: индивидуальное занятие.

Подсобный материал: бумага и ручка.

Процедура проведения для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: педагог называет ребенку слово; ребенок должен записать или произнести его справа налево. Лучше начинать со слов из 3 букв, постепенно усложняя задание. Если ребенку трудно справиться с длинными словами, педагог разбивает их на слоги. Если и после этого ребенку трудно справляться с заданием, то слово предъявляется в написанном виде. Можно предложить ребенку переводить русские слова на язык страны Зазеркалье. Таким образом можно придумывать целые небольшие предложения.

Инструкция: «Сейчас мы будем играть в переводчиков. Нужно будет переводить слова с языка страны Зазеркалье на русский язык. В этой стране все слова произносятся и пишутся наоборот». *Пример:* педагог называет слово: «буз», ребенок «переводит»: «зуб»; педагог называет слово: «ныс», ребенок «переводит»: «сын». *Возможные варианты слов:*

*Из 3 букв:* мыд (дым), дём (мёд), алю (юла), тик (кит), кыб (бык), кар (рак), мод (дом), хем (мех), тор (рот), кул (лук), йач (чай), сон (нос), лем (мел), сел (лес).

*Из 4 и 5 букв:* олым (мыло), оник (кино), алип (пила), олед (дело), адов (вода), абаж (жаба), белх (хлеб), барк (краб), акур (рука), криц (цирк), аклеб (белка), дзорд (дрозд), алокш (школа), зубра (арбуз), ансев (весна), агинк (книга), ацитп (птица), алука (акула), ортем (метро).

Таким образом для ребят со средним уровнем сформированности оптико – пространственных представлений можно «переводить» целые загадки. *Например:* «отк тисон упялш ан егон?» – «кто носит шляпу на ноге?» (гриб).

Так будет тренироваться объем и акустического восприятия, и вербальной памяти.

### **«Путешествие по азбуке»**

Цель: развитие пространственных представлений, формирование образа буквы и слова.

Количество участников: индивидуальное занятие.

Подсобный материал: любая азбука, можно использовать настенный плакат с буквами.

Процедура проведения для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: педагог загадывает слово и называет ребенку «адреса» (описания), где в азбуке спрятались буквы из него; ребенок находит и записывает или запоминает их. Например: «Первая буква слова спряталась на две буквы вниз и одну букву направо от буквы *М*, вторая буква спряталась слева от буквы *Б*» и т.д. В итоге должно получиться слово. Если ребенку трудно дается изучение словарных слов в русском языке, то можно зашифровывать именно их.

Для обучающихся со средним уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: в этом случае педагог загадывает ребенку загадку и называет «адреса» букв из слова-отгадки.

Инструкция: «Сейчас ты будешь путешествовать по волшебной стране, где живут загадки, а азбука поможет тебе их разгадать. Если ты правильно соберешь все буквы, то ты сможешь узнать отгадку».

*Примеры загадок:*

Без крыльев летят, без ног бегут, без паруса плывут. (*Облака*)

Кто над нами вверх ногами, ходит – не страшится, упасть не боится? (*Муха*)

Снизу камень, сверху камень, четыре ноги да одна голова. (*Черепашка*)

### **«Зашифрованное послание»**

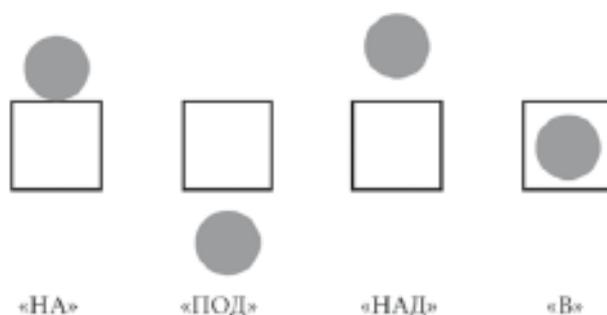
Цель: ориентирование в речевом обозначении пространства с опорой на зрительный образ и схематичное обозначение предлогов.

Количество участников: индивидуальное занятие.

Подсобный материал: небольшие листы бумаги для карточек с предлогами; карандаш; любые картинки (например, из игры в лото) или небольшие предметы.

Для детей с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений для данного задания следует подбирать предлоги раннего онтогенеза, соответственно для детей со средним уровнем уже брать предлоги позднего онтогенеза.

Процедура проведения: педагог предлагает ребенку нарисовать все предлоги в названных фразах, опираясь на образец



Если ребенку непонятны схематичные изображения, можно сначала изобразить предлог с помощью двух предметов, например, предложив ему «поставить карандаш В стакан, положить ПЕРЕД стаканом, НА стакан, ПОД стакан и т.д.», а уже потом нарисовать это в виде схемы. Эта наглядная схема будет для ребенка мостиком между абстрактным предлогом и реальным пространством.

Теперь, используя карточки со схематичными изображениями предлогов и любые картинки или реальные предметы, педагог и ребенок составляют друг для друга «зашифрованные послания».

*Например:* если взять картинки с изображениями «собака» и «диван», прибавить к ним карточку с предлогом «на» и расположить их следующим образом:



то получится «зашифрованное» «собака на диване». Сначала педагог составляет подобные «предложения» сам и предлагает ребенку их «расшифровать», потом они меняются ролями.

Инструкция: «Сейчас мы будем играть с тобой в «шпионов». Будем учиться зашифровывать секретные послания, чтобы никто, кроме нас, не смог их прочитать. Подбери к картинкам правильный предлог-шифр, чтобы получилось предложение».

### **«Скульптор»**

Цель: игра способствует вербализации пространственных представлений, а также развитию коммуникативных навыков.

Процедура проведения: один из игроков становится «глиной», а другой (или педагог) – «скульптором», создающим из «глины» «скульптуру».

Возможны следующие варианты игры:

1. *«Говорящая скульптура»*. Ребенок закрывает глаза и расслабляет все части тела, которому «скульптор» придает задуманное положение. Затем ребенок, не открывая глаз, должен словами как можно точнее описать свою позу, например, так: «Правая рука у меня вытянута вперед, левая нога согнута в колене, голова повернута вправо». Полезно меняться ролями. В этом случае ребенку самому нужно проверить, правильно ли описывает свое положение «говорящая скульптура», для чего он должен оценить положение в пространстве относительно другого человека. В данном варианте игры будет лучше, если педагог с ребенком находятся напротив друг друга.

2. *«Скульптура по инструкции»*. В этом варианте ребенок сам должен принять позу, руководствуясь инструкцией «скульптора». Также желательна смена ролей. Когда ребенок сам становится «скульптором», его задача – точно назвать и проверить правильность взаиморасположения всех частей тела задуманной «скульптуры». Как и в предыдущем варианте игры, здесь лучше располагаться напротив друг друга.

3. «Ученик скульптора». В этой игре участвуют от 3 человек. Ребенку необходимо «слепить скульптуру» из другого игрока по словесной инструкции «скульптора».

#### **«Портрет»**

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

Оборудование: схематическое изображение лица человека.

Процедура проведения для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: обучающимся предлагается схематическое изображение лица человека с ориентиром (нос). Ученики выкладывают на схематическом изображении части лица (глаза, брови, губы) вслух проговаривая где по отношению друг к другу располагаются все части лица.

Процедура проведения для ребят со средним уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: обучающимся предлагается схематическое изображение лица человека с ориентиром (нос). Ученики с закрытыми глазами выкладывают на схематическом изображении части лица (глаза, брови, губы) вслух проговаривая где по отношению друг к другу располагаются все части лица.

#### **«Путаница»**

Цель: отработка пространственных представлений в двигательной сфере.

Процедура проведения для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: педагог специально показывает обратные движения или места на теле, которые называет. Обучающийся должен исправить ошибки педагога.

Процедура проведения для ребят со средним уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: обучающийся сам становится инструктором, затем он показывает и называет не те движения или места на теле другим и контролирует их выполнение.

### **«Повернись!»**

Цель: закреплять знания о определении направлений в пространстве относительно своего тела.

Процедура проведения для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: учитель просит перечислить обучающегося не поворачиваясь, что находится справа от него. Затем повернуться направо и снова перечислить, то что теперь находится справа. Покрутить его и спросить: «Что теперь справа от тебя?». Аналогично отрабатываются направления слева, спереди, сзади.

Процедура проведения для ребят со средним уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: учитель просит перечислить обучающегося не поворачиваясь, что находится справа от него, слева, спереди, сзади. Затем повернуться направо и снова перечислить, то что теперь находится справа, слева, спереди, сзади. Покрутить его и спросить: «Что теперь справа (слева, спереди, сзади) от тебя?».

### **«Фотограф»**

Цель: закреплять знания о определении направлений в пространстве относительно других объектов.

Процедура проведения для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: педагог – фотограф, хочет сделать снимок ребят, ищет подходящий кадр. Его помощнику (обучающемуся) необходимо рассадить ребят:

Например, Алёшу – справа от Миши, Мишу – слева от Кости и т.д. Фотограф все время недоволен и просит помощника каждый раз пересаживать ребят по – новому.

Процедура проведения для ребят со средним уровнем сформированности оптико – пространственных представлений выполняется по двухступенчатой инструкции: «Посади Костю справа от Миши, а Вику - слева от Алёши». Модификация задания – обучающийся сам проговаривает: «Я посадил Костю справа от Миши». Остальные ученики проверяют его

вместе с учителем. Затем один из обучающихся становится фотографом, дает инструкцию остальным и проверяет ее выполнение.

### **«На плоту»**

Цель: развивать умение определять расположение предмета относительно себя и другого объекта.

Инструкция: Обучающиеся стоят друг от друга на одинаковом расстоянии. Каждый представляет, что стоит на воображаемом плоту. Учитель задаёт индивидуально вопросы ученикам, при этом постоянно просит их изменить направление. Например, Гена, кто стоит у тебя слева? Катя, кто стоит сзади тебя? Кирилл, кто стоит перед тобой? Все повернулись налево. Галя, кто стоит слева от тебя?

### **«Соседи»**

Цель: закреплять умение определять расположение предмета относительно другого предмета.

Оборудование: лист бумаги с расположенными на нём числами.

Процедура проведения для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: с опорой на числовой ряд: 123, 126, 129, 131, 134, 137, 140, 143, 146, 149, 150 назовите первое число слева, первое число справа. Какое число больше? В каком направлении возрастают числа в ряду? Прочитай ряд в обратном порядке. Как изменится величина чисел в этом направлении? Затем педагог называет любое число, а ребенок показывает числа, стоящие слева (справа) и называет их.

Процедура проведения для ребят со средним уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: дается числовой ряд, в котором пропущено какое – либо число. Например, 123, 126, 129, 131, 134, 137, ... , 143, 146, 149, 150, пропущено число 140. Оно больше числа 137 на 3 единицы, а значит стоит справа от него. И наоборот, число 140 меньше числа 143 на 3 единицы. А значит стоит слева от него.

### **«Клад»**

Цель: закрепить пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела.

Инструкция: ученику предлагается найти клад (любой предмет). «Пираты спрятали по всему классу записки с указанием направления, в котором он должен двигаться. У него есть одна из этих записок. Педагог читает содержание записки (подойди к шкафу, встань перед цветком, пройди за дверь и т.д.), а ученик идёт к указанному объекту, там находит следующую записку и так пока не найдет клад.

#### **«Где находится растение?»**

Цель: расширять пространственное представление (справа, слева, между);

Инструкция: на столе в ряд стоят комнатные растения (4 – 5 шт., можно использовать картинки).

- Сколько всего растений?
- Назовите их.
- Фиалка стоит на каком месте?
- На третьем месте какое растение?
- Между геранью и бальзамином какое растение?
- Справа от бегонии?

#### **«Встань, где я скажу»**

Цель: тренировать в умении пользоваться словами «между», «около», «справа», «слева»; называть комнатные растения.

Инструкция:

- Встань между фикусом и фиалкой... за геранью... около... справа от... слева от... между и т. д.

#### **«Кто куда убежал?»**

Цель: упражнять в умении ориентироваться на листе бумаги; учить словесно обозначать месторасположение предмета.

Оборудование: лист бумаги и семь разных геометрических фигур.

Процедура проведения для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: дети играют парами. Перед каждым ребенком лист бумаги и семь разных геометрических фигур. Все фигуры лежат в центре листа. По сигналу играющие раскладывают фигуры по всему листу: в углах, по сторонам и одну оставляют в центре, затем сравнивают расположение фигур на своих листах и рассказывают об этом. Например,: «У меня квадрат находится в верхнем левом углу, а у тебя?». Дети поочередно задают вопросы друг другу.

Процедура проведения для ребят со средним уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: предлагается одному ребенку закрыть глаза, в это время другой ребенок меняет положение предметов на листе. Открыв глаза, ребенок смотрит, как расположены фигуры, и рассказывает об этом.

#### ***«Найди спрятанный предмет»***

Цель: упражнять детей в ориентировке в пространстве, следуя словесной или графической инструкции.

Процедура проведения для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: один ребёнок выходит за дверь, остальные дети прячут предмет. Чтобы ребёнок смог её найти, ему указывают направление: «Иди от стола до ковра, от него поверни направо, сделай восемь шагов и там ищи».

Процедура проведения для ребят со средним уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: на столе стопкой лежат перевёрнутые карточки с маршрутами следования, обозначенными стрелками разных цветов. Педагог предлагает одному из ребят взять карточку, посмотреть маршрут и найти спрятанный предмет. Найдя предмет, ребёнок рассказывает, по какому маршруту он двигался.

#### ***«Японские жмурки»***

Цель: Учить детей определять местонахождение своего товарища по отношению к себе, пользуясь словами «слева», «справа», «впереди», «позади».

Инструкция: игроки становятся в круг, один посередине, он должен запомнить детей, которые стоят в кругу, глаза у него завязаны. Он – птица. Остальные ходят вокруг него и повторяют: «Птичка, птичка, запертая в клетку, когда ты выйдешь ко мне, моя птичка?» Обойдя круг, дети останавливаются. – Кто стоит за тобой? «Птица» называет имя кого-нибудь из игроков и место, где он находится. Если угадает, на это место становится названный ребёнок и ему завязывают глаза. Если нет – остаётся птицей. Игра продолжается.

### **«Разведчик»**

Цель: закреплять умение детей ориентироваться в пространстве детского сада в процессе передвижения, учить составлять маршрут своего пути, развивать память.

Процедура проведения для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: ребенку дается инструкция: «Ты - разведчик. Тебе нужно дойти до секретного объекта (кабинета медицинского работника, психолога, столовой), запомнить свой путь и все что ты увидишь по пути, и вернуться обратно в штаб (класс)". Возвращаясь в класс, ученик рассказывает где он шел (поднимался или спускался по лестнице, шел по коридору), какие объекты встречались на его пути, что находилось справа от него, слева от него.

Процедура проведения для ребят с низким уровнем сформированности оптико – пространственных представлений: ребенок рисует маршрут своего пройденного пути.

Оборудование: лист бумаги, карандаш.

### **«Адресное бюро»**

Цель: учить ориентироваться на карте города, располагать на плане объекты в соответствие с расположением реальных объектов.

Оборудование: карта города, фотографии достопримечательностей.

Инструкция: дети по памяти располагают фотографии достопримечательностей на карту города.

## «Кубик»

1 группа. «Оперирование моделью кубика». Располагая кубик к ученику фронтальной гранью с пометкой, можно выполнить такие упражнения:

а) кубик повернули на один оборот влево. Какое положение займет модель кубика? Найди это положение на чертеже?

б) поверни модель кубика так, чтобы он занял указанное на чертеже положение. И т.д.

2 группа. «Оперирование образом в фиксированной системе отсчета, совпадающей со «схемой тела».

Осуществляются повороты кубика на один оборот вправо (влево) в строго фиксированной фронтальной системе отсчета. Оперирование пространственным образом происходит в результате перекодировки образа, то есть перехода из трехмерного пространства в двумерное путем вычленения плоского элемента объемной формы. Ребенок осуществляет мысленное вращение не самого кубика, а лишь его передней грани.

Не описывая подробно механизм выполнения упражнений, можно выделить еще две группы подобных заданий:

3 группа. «Соотнесение рисунков на гранях кубика с изменением их положения в пространстве»;

4 группа. «Переориентировка кубика в результате нескольких поворотов».

Учитывая тот факт, что эффективным средством познания пространства для младшего школьника являются его собственные практические действия с объектами, целесообразно и необходимо при выполнении упражнений с кубиками использовать модели кубиков каждым ребенком с целью практической проверки высказанных догадок и гипотез. При таком подходе к выполнению упражнений на расположение пространственных объектов по отношению друг к другу относительно «схемы своего тела» или других точек отсчета, узнавание и изображение этих объектов и их проекций на чертеже или рисунке представляют достаточную ценность как для формирования пространственных представлений, так и для развития пространственного мышления младших школьников.

Важно не забывать, что как для развития пространственных представлений ребенка, так и для его общего развития, ему полезно играть в различные подвижные игры («прятки», «казаки-разбойники», «классики» и многие другие знакомые нам с детства игры), кататься на велосипеде, играть в мяч, бадминтон. Еще можно учиться завязывать и развязывать морские узлы, складывать оригами, собирать пространственные головоломки, складывать рамочки и кубики, заниматься с кубиками Коса, искать клады, ориентируясь по компасу, узнавать на ощупь сложенные в мешочек мелкие предметы, лепить из пластилина, вырезать аппликации из бумаги, строить различные сооружения с помощью конструктора, собирать пазлы, складывать мозаику, проходить нарисованные лабиринты и др.

Совместные усилия педагога и родителей будут эффективно способствовать развитию пространственных представлений – важнейшего компонента и условия успешности ребенка в школе.

## Выводы по главе 2

Нами было проведено исследование на выявление оптико – пространственных представлений младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Качественный анализ данных показал, что школьники с общим недоразвитием речи находятся на разном уровне сформированности предпосылок к учебной деятельности: возможности работать в соответствии с фронтальной инструкцией, умения самостоятельно действовать по образцу и осуществлять контроль, обладать определенным уровнем работоспособности, а также вовремя остановиться в выполнении того или иного задания и переключиться на выполнение следующего.

Обобщая полученные данные, мы видим, что обучающиеся испытывают трудности, обусловленные несформированностью представлений у младших школьников о расположении частей лица по отношению друг к другу, представлений у младших школьников о расположении частей собственного тела по вертикальной оси, представлений у младших школьников о пространстве объектов по вертикальной оси, представлений у младших школьников о расположении частей собственного тела по горизонтальной оси, представлений у младших школьников о пространстве объектов в горизонтальной плоскости, представлений у младших школьников направлений вправо-влево от тела и представлений у младших школьников о взаиморасположении внешних объектов между собой (справа, слева).

В результате диагностики выявлены ошибки, указывающие на нарушение пространственного восприятия.

Кроме того, у некоторых детей с ОНР III уровня наблюдаются: недостаточный объем слухоречевой памяти, неустойчивое внимание, слабый уровень сформированности зрительно-моторной координации; некоторые из детей затрудняются обобщать, устанавливать причинно – следственные связи. Наличие таких ошибок неизбежно приводит к снижению успеваемости.

Таким образом, по данным исследования можно произвести отбор детей, на занятия по коррекции оптико – пространственных представлений. Комплектование групп необходимо осуществлять в соответствии с выделенными нами уровнями развития компонентов оптико – пространственных отношений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализированная психолого-педагогическая литература представила, что под зрительно-пространственными функциями понимается совокупность психических процессов: зрительное и пространственное восприятие, анализ и синтез, зрительная память, оптико – пространственные представления и отношения. В процессе онтогенеза развиваются оптико-пространственные функции, при нормальном психическом развитии оптико-пространственные функции достаточно сформированы к началу школьников младшего возраста.

При тяжелом нарушении речи с отклонениями от нормы происходит развитие всех компонентов речи, которые относятся к её смысловой и звуковой стороне, у детей с речевыми нарушениями при нормальном слухе и сохраненном интеллекте. При тяжелых нарушениях речи страдает речевая деятельность, помимо этого, страдает восприятие, память и мышление. Недостаточное развитие речи отражается и на формировании двигательной сферы (общая, мелкая, артикуляционная моторика). В личностной сфере общее недоразвитие речи проявляется в нарушении эмоционально-волевой и коммуникативной сферах.

У детей младшего школьного возраста с ТНР выявляются проблемы на письме, обусловлены они тем, что оптико – пространственная функция не сформирована должным образом. В процессе письма, у таких детей, наблюдаются трудности в ориентировке на тетрадном листе, сложности в удержании строки, колебания наклона и высоты букв, зеркальность при написании.

Для детей младшего школьного возраста с ТНР характерен низкий уровень развития оптико – пространственных отношений и ориентировки в пространстве. Дети плохо ориентируются в расположении собственных частей тела по вертикальной и горизонтальной оси. Особую трудность для них представляет найти на изображении левую и правую сторону, определить и

показать противоположные части тела, самостоятельно употребить предлог и составить с ним пространственно-речевую конструкцию.

Диагностировать зрительно – пространственные представления у детей младшего школьного возраста возможно с помощью таких методов как, наблюдение, опрос, тестирование, анализа продуктов деятельности детей. Диагностический комплекс, направленный на изучение зрительно-пространственных представлений, содержит следующие направления (методика Н.Я. Семаго и М.М. Семаго): диагностика пространственных представлений о собственном теле, диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов, диагностика буквенного гнозиса. Представленные задания позволяют выявить развитость зрительно-пространственных представлений детей младшего школьного возраста.

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволили заключить, что оптико – пространственные представления у младших школьников с общим недоразвитием речи III сформированы недостаточно. Пространственные представления о:

- расположении по собственному лицу достаточно сформированы – только у 1 обследованного ребенка (10%);
- расположении о теле в целом достаточно сформированы – у 2 обследованных детей (20%);
- расположении объектов от себя достаточно сформированы – только у 1 обследованного ребенка (10%);
- расположении относительно предметов недостаточно сформированы у 9 обследованных детей (у 1 ребенка сформированы);
- расположении относительно предметов с предлогом недостаточно сформированы у 9 обследованных детей (у 1 ребенка сформированы)
- расположении относительно человека, стоящего напротив – недостаточно сформированы у 9 обследованных детей (у 1 ребенка сформированы).

Таким образом, необходимо проведение целенаправленной и систематической работы по формированию оптико – пространственных представлений у младших школьников с ОНР III уровня.

Методические рекомендации по формированию оптико – пространственных отношений построены на следующих принципах:

- 1) Построение обучения с учетом ведущей деятельности.
- 2) Осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к детям с учетом уровня сформированности пространственных представлений и практических ориентировок, особенностей их познавательного и речевого развития.
- 3) Учет закономерностей развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста.
- 4) Системность, последовательность в усложнении материала.
- 5) Создание ситуации успеха каждого ребенка, эмоциональная включенность ребенка в игровой процесс.

Также, следует обратить внимание, что ни одну воспитательную или образовательную задачу нельзя успешно решить без контакта с семьей. Для повышения компетентности родителей в данном вопросе рекомендуем проводить консультации.

Комплектование групп осуществлялось в соответствии с выделенными нами уровнями сформированности оптико – пространственных отношений.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предложенных нами методических рекомендаций.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова, О.И. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие /под ред. Т.В. Волосовец. – М.: РУДН, 2007. – 83 с.
2. Айзман Р. И. Медико-биологические основы дефектологии. — М.: Юрайт, 2020. — 225 с.
3. Аксенова Л. И. Абилитационная педагогика: учеб. пособие для академического бакалавриата / Л. И. Аксенова. — М.: Юрайт, 2018. — 377 с.
4. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. – М., 2011. – 340 с. Алтухова, Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями: дис. канд.пед. наук: 13.00.03/ Т.А. Алтухова. – М., 1995. – 233 с.
5. Алехина Л. Н., Уткина, П. В. Технологии наглядного моделирования в формировании связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодой исследователь: вопросы науки и практики. 2019. С. 79–83.
6. Алмазова, А.А. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: учеб. пособие / под ред. А.А. Алмазовой, В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 374 с.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2 / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. – М.: Педагогика, 1980. – 286 с.
8. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев// Начальная школа. – 2013. – №11. – С. 33-36.
9. Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 157 с.
10. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова // Диагностика речевых нарушений

школьников с использованием нейропсихологических методов: методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 176 с.

11. Бочарова, И.О. Формирование оптико-пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством игровых упражнений / И.О. Бочарова // Modern Science. – 2020. – № 4-2. – С. 138-141.

12. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.

13. Власенко, И. Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи // Дефектология. — 1988. — № 4. – С. 3-11.

14. Войнова, Е.Э. Особенности оптико-пространственных функций у детей с нарушениями речи / Е.Э. Войнова // Вестник магистратуры. – 2020. – № 4-3 (103). – С. 133-134.

15. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 259 с.

16. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

17. Волоскова, Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М., 2001. – С. 193-199.

18. Ворошнина Л. В. Коррекционная и специальная педагогика. Творческое и речевое развитие гиперактивных детей: учеб. пособие для СПО / Л. В. Ворошнина. — 2-е изд. — М.: Юрайт, 2019. — 291 с.

19. Выготский, Л.С. Предыстория письменной речи/ Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – С. 73-95.

20. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка/П.Я. Гальперин. – М: Просвещение, 1985. - 45 с.
21. Глухов В. П. Основы специальной педагогики и специальной психологии: учебник для СПО / В. П. Глухов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 295 с.
22. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики/ И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.
23. Грибова, О. Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи: в начальных классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О.Е. Грибова. – М., 1990. – 217 с.
24. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие/ О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
25. Грибова, О.Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: Пособие для учителя/О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова, Н.Л. Ипатова. – М.: Просвещение, 1992. – 96 с.
26. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму / Е.В. Гурьянов. - М.,2011. – 426 с.
27. Дорофеева, Л.В. Проблемы формирования навыков письма у обучающихся с ОНР III уровня// Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ/ отв. ред. И.Б. Агаева; ред. кол.; Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – С. 201-204.
28. Дудьев, В.П. Взаимосвязь развития двигательной и речевой функциональных систем человека в нормальном и нарушенном онтогенезе/ В.П. Дудьев// Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2006. – №10. – С. 79-83. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей/ Л.Н. Ефименкова, Л.Н. Садовникова. –

М.: Просвещение, 1972. – с.

29. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М., 2011. – 232 с.

30. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество/ Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.

31. Камардина, И.О. Методы развития графомоторных и оптико-пространственных функций. Нейропсихологический подход / И.О. Камардина, А.Р. Агрис // Когнитивные исследования на современном этапе: материалы Всероссийской конференции с международным участием по когнитивной науке. – Архангельск, 2018. – С. 137-140.

32. Климова, О.Ю. Предпосылки дисграфии у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи на основе недоразвития оптико-пространственных представлений / О.Ю. Климова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 4. – С. 27-31.

33. Климонтович Е. Ю. Увлекательная логопедия. Учимся анализировать и пересказывать. Для детей 5-7 лет. — М.: Теревинф, 2017. — 64 с.

34. Колесникова Г. И. Основы специальной педагогики и специальной психологии: учеб. пособие для СПО / Г. И. Колесникова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 176 с.

35. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/768789/>

36. Мазанова, Е.В. Учусь работать с текстом. Альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е.В. Мазанова. М.: ГНОМ и Д, 2012. – 32 с.

37. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов / И. И. Мамайчук. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 318 с.

38. Медико-биологические основы дефектологии: учеб. пособие для академического бакалавриата / Р. И. Айзман, М. В. Иашвили, А. В. Лебедев,

Н. И. Айзман; отв. ред. Р. И. Айзман. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2018. — 224 с.

39. Мертвищева, К.З. Формирование оптико-пространственной ориентировки у детей со стертой формой дизартрии / К.З. Мертвищева // Молодой ученый. — 2018. — № 42 (228). — С. 65-67.

40. Миронова, Е.Е. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / сост. Е.Е. Миронова. — Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. — 220 с.

41. Немцова, Н.Л. Зеркальные ошибки письма / Л.Н. Немцова. — М.: Сфера, 1999. — 214 с.

42. Поварова И. А. Логопедия: нарушения письменной речи у младших школьников. — М.: Юрайт, 2020. — 140 с.

43. Поварова И. А. Основы логопедии: нарушения письменной речи у младших школьников. — М.: Юрайт, 2020. — 140 с.

44. Полонская, Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Н.Н. Полонская. — М.: Академия, 2007. — 185 с.

45. Прищепова И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи. — М.: Юрайт, 2020. — 202 с.

46. Прищепова И. В. Логопедия: дизорфография у детей. — М.: Юрайт, 2020. — 202 с.

47. Самодурова, Н.С. Особенности коррекции оптико-пространственных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.С. Самодурова // Современная коррекционная педагогика и специальная психология в условиях общего, специального и инклюзивного образования: проблемы и решения. — Воронеж, 2020. — С. 156-159.

48. Семаго, Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 168 с.

49. Скребец, Т.В. Сравнительный анализ результатов исследования оптико-пространственной функции у учеников 2, 3, 4-х классов / Т.В. Скребец // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2013. – Т. 6, № 1. – С. 120-122.
50. Соловьева Л. Г. Логопедия. — М.: Юрайт, 2020. — 192 с.
51. Соловьева Л. Г. Логопедия: учебник и практикум для СПО / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 191 с.
52. Спирина Л. Ф. Особенности обучения грамоте детей с ОНР // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968.
53. Спирина, Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1965. – С.33-45.
54. Усова, Е.А. Результаты изучения оптико-пространственных функций у младших школьников с общим недоразвитием речи / Е.А. Усова, Т.А. Алтухова // Наука и образование: векторы развития: материалы международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2020. – С. 146-150.
55. Хватцев, М.Е. Логопедия/ М.Е. Хватцев. – М.: Учпедгиз, 1959. – 258 с. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление/ Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 2005. – 256 с.
56. Чиркина, Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада/ Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева. – М.: Альфа, 1993. – 87 с.
57. Чиркина, Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей/ Г.В. Чиркина// Ученые записки. – Курск, 2012. – № 2. – С. 155-166.

58. Шашкина Г. Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: логопедическая ритмика: учеб. пособие для СПО / Г. Р. Шашкина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2019. — 215 с.
59. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие/ Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Академия – 2003. – 240с.
60. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. – М.: ИНТОР, 1998. –112 с.