

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

**ВАЛЕЦКАЯ КРИСТИНА МАКСИМОВНА, ДМИТРИЕВА ПОЛИНА
АНДРЕЕВНА, НЕСТЕРОВА ДАРЬЯ ВИКТОРОВНА**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ У
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

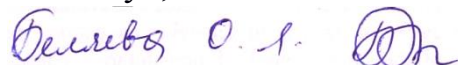
Направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.



Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Брюховских Л.А.



Дата защиты 22.06.2020 г.

Обучающиеся Валецкая К.М., Дмитриева П.А., Нестерова Д.В.



Оценка _____

Красноярск, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретическое обоснование проекта «Формирование пространственной лексики у обучающихся первого класса с задержкой психического развития».....	7
1.1 Психолого-педагогические основы проблемы недоразвития пространственной лексики у детей с задержкой психического развития.....	7
1.2 Современное состояние проблемы недоразвития пространственной лексики у детей с задержкой психического развития: анализ научно-методической литературы.....	16
1.3 Описание предпроектного исследования.....	20
Глава 2. Описание проекта «Формирование пространственной лексики у обучающихся первого класса с задержкой психического развития».....	41
2.1 Паспорт и жизненный цикл проекта.....	41
2.2 Описание продукта проекта.....	44
2.3 Апробация и оценка продукта проекта.....	54
Заключение.....	58
Библиографический список.....	61
Приложение.....	70

Введение

Среди младших школьников с ограниченными возможностями здоровья значительный процент составляют дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Согласно ФГОС НОО ОВЗ одними из основных направлений специальной поддержки детей с ЗПР является коррекция нарушений устной и письменной речи и коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения. [1] Учитывая тесную взаимосвязь речи и мышления, работа по формированию пространственной лексики удовлетворяет обоим указанным направлениям, ведь сформированность данного компонента является одной из предпосылок дальнейшего усвоения детьми начальных математических представлений и овладения навыками письма и чтения.

Таким образом, **актуальность** настоящего проекта заключается в соответствии его продукта запросам практики и задачам, указанным в Федеральном государственном стандарте. Кроме того, актуальность проекта обуславливается и практической необходимостью развития пространственной лексики младших школьников с ЗПР, подтверждённой исследованиями таких учёных-методистов как З.М. Дунаева (1985), У.В. Ульенкова (1994), Л.А. Пепик (1997), А.В. Семенович (2002), Н.Я. Семаго (2007), Т.А. Фотекова (2009), Е.И. Зайцева (2012), Л.А. Брюховских (2015) и др.

Содержательная сторона настоящего проекта разработана в соответствии с выявленной **проблемой**: недостаточностью узкоспециализированного методического инструментария, направленного на формирование пространственной ориентировки и пространственной лексики у младших школьников с ЗПР.

В соответствии с изложенной выше проблемой нами была сформулирована **цель** проекта: составить и апробировать учебно-методический комплекс по формированию пространственной лексики у младших школьников с задержкой психического развития.

Объектом проектирования являются пространственные представления и пространственная лексика обучающихся 1 класса с ЗПР.

Предметом проектирования является учебно-методический комплекс по формированию пространственной лексики для обучающихся 1 класса с ЗПР.

Отталкиваясь от общей цели, выделим следующие группы **задач**:

1) Диагностические

- ✓ Изучение диагностических методик, направленных на исследование пространственной лексики;
- ✓ Адаптация выбранных методик для младших школьников с ЗПР;
- ✓ Проведение констатирующего эксперимента, выявляющего особенности использования пространственной лексики детьми с ЗПР;
- ✓ Анализ результатов обследования;

2) Коррекционные

- ✓ Формирование пространственных представлений у младших школьников с ЗПР;
- ✓ Расширение, уточнение и актуализация пространственной лексики;
- ✓ Развитие механизмов словообразования на материале пространственной лексики;
- ✓ Развитие связной речи;
- ✓ Формирование предпосылок развития навыков письма и математических представлений;

3) Научно-методические

- ✓ Анализ литературы по проблеме;

- ✓ Анализ дидактических пособий, направленных на развитие пространственной лексики;
- ✓ Подбор комплекса упражнений, способствующих формированию пространственной лексики у младших школьников с ЗПР;
- ✓ Разработка и оформление учебно-методического комплекса;
- ✓ Апробация и корректировка учебно-методического комплекса.

Проектной идеей является создание учебно-методического комплекса, направленного на развитие пространственной лексики у младших школьников с задержкой психического развития и содержащего как методические рекомендации для педагога, так и структурированный дидактический материал для детей.

Перечислим **критерии выбора проектной идеи:**

- ✓ Удобство продукта проекта в применении;
- ✓ Возможность выполнения домашних заданий на основе продукта проекта;
- ✓ Соответствие традиционным логопедическим методикам и формам работы;
- ✓ Органичное включение продукта проекта в классно-урочную систему.

Из поставленных задач и определённых критериев логически вытекают **вопросы для предпроектного исследования:**

- ✓ Изучение общих особенностей ориентировки в пространстве, понимания и употребления пространственной лексики обучающимися 1 класса с задержкой психического развития;
- ✓ Выявление уровней сформированности пространственной лексики у младших школьников с задержкой психического развития;
- ✓ Определение структуры и содержания продукта проекта в соответствии с данными предпроектного исследования.

Обозначим общие требования к результатам проектирования:

- ✓ Объём продукта проекта должен быть рассчитан на полгода-год еженедельных занятий в режиме одно-два занятия в неделю;
- ✓ Содержание и оформление продукта проекта должно соответствовать возрастным и нозологическим особенностям обучающихся;
- ✓ Содержание продукта проекта должно соответствовать генеральной цели – формированию пространственной лексики;
- ✓ Практическая применимость продукта проекта должна быть доказана в процессе апробации.

Границы проекта предполагают разработку, апробацию и корректировку учебно-методического комплекса. Публикация, внедрение продукта проекта в педагогическую практику и систематическая логопедическая коррекция нарушений речи у обучающихся МБОУ СШ №65 не входят в круг задач проектантов.

Структура проекта соответствует требованиям Приказа «Об утверждении Методических рекомендаций по выполнению научно-исследовательских работ проектного вида в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева» №225 (п) от 05.04.2018 г. Проект содержит: введение, две главы, заключение, библиографический список и приложение, в которое входят документы от образовательной организации, на базе которой проходила апробация продукта проекта, материалы предпроектного исследования, конспекты занятий, составленных в рамках апробации продукта проекта, ознакомительные фрагменты продукта проекта, отзывы научного руководителя и представителя образовательной организации, согласия на обработку персональных данных, справка Антиплагиат.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА «ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»

1.1 Психолого-педагогические основы проблемы недоразвития пространственной лексики у детей с задержкой психического развития

Пространственная лексика – это совокупность слов, с помощью которых в речи могут быть отображены пространственные связи объектов. К пространственной лексике могут относиться следующие части речи: указательные наречия и наречия места («тут, там, далеко, близко, высоко, низко» и др.), сравнительные и качественные прилагательные («дальше, ближе, выше, ниже»; «далёкий, близкий» и др.), приставочные глаголы («пришёл, ушёл, отошёл, вышел» и т.д.), предлоги («в, на, над, из-за» и т.д.). [8, 40, 41]

Предпосылками развития пространственной лексики являются, во-первых, сформированные пространственные представления, накапливаемые ребёнком в процессе изучения своего тела, перемещения и взаимодействия с предметами окружающего мира, во-вторых, благоприятная языковая среда, в-третьих, степень сохранности (или нарушения) интеллекта ребёнка.

Исследованием речевого онтогенеза занимались такие отечественные учёные как А.Н. Гвоздев, А.Н. Леонтьев, Н.И. Жинкин, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и многие другие. [28, 52] В работах указанных авторов определена основная последовательность формирования детской речи, в том числе и лексического её компонента, одним из структурных элементов которого является пространственная лексика.

Повторим: пространственная лексика формируется на основе появления у ребёнка пространственной ориентации и пространственных представлений, развивающихся в ходе непосредственной предметно-практической деятельности, поэтому необходимо ясно представлять последовательность их возникновения в онтогенезе.

Традиционно выделяют четыре уровня пространственной ориентации:

1) в сомато-пространстве – базовый уровень, который формируется уже в раннем возрасте;

2) в реальном пространстве – как правило, этот уровень достаточно сформирован к концу младшего дошкольного возраста;

3) в формализованном пространстве (то есть на листе бумаги) – при регулярных занятиях в детском саду этот уровень формируется в течение 4-5-го года жизни;

4) в квазипространстве – например, различение чисел «12 и 21» – формирование этого уровня полностью зависит от уровня имеющихся у ребёнка представлений (в том числе и математических). Как правило, данный уровень в достаточной мере сформирован к концу 1 четверти первого класса. [4, 61]

Далее вплотную перейдём к освещению речевого онтогенеза и раскроем ключевые моменты формирования пространственной лексики.

Наречия появляются достаточно рано. Одним из первых в речи ребёнка 1-2 лет появляется указательное наречие «там». [58] К концу второго года жизни дети используют наречия «там, здесь, туда, больше, меньше, короче».

На четвёртом году жизни дети уже умеют обозначать ориентиры в пространстве, используя наречия «назад» и «вперёд», относительно точно используют сравнительные наречия. [23] Ближе к старшему дошкольному

возрасту благодаря активному привлечению ребёнка к изобразительной деятельности как дома, так и в детском саду (рисование, аппликация и т.д.) эти умения из реального переносятся в формализованное пространство.

Значительное место в формировании не только пространственной лексики, но и в дальнейшем развитии всего лексико-грамматического строя речи играют предлоги. Понимание значения предложно-падежных конструкций несколько опережает их употребление – уже в три года дети понимают значения простых предлогов и могут выполнить инструктивные задания типа «положи кубик в коробку», «положи кубик под чашку».

А.Н. Гвоздев определяет такую последовательность появления предлогов в речи ребёнка: «в, на, под, над, из, около, за, у, с, после, перед, между, по, к, от, из-за, из-под».

Пространственные предлоги условно объединяют в несколько групп согласно онтогенетической последовательности их становления:

- 1) «в, на, под, за» (на третьем году жизни);
- 2) «под, у, с, из» (к концу четвёртого года жизни);
- 3) «по, до, к, от, между, из-за, из-под» (конец пятого-начало шестого года жизни); [31,56]

Некоторые авторы [15] выделяют четыре группы предлогов, объединяя в онтогенетически более позднюю группу такие предлоги как «между», «через» и «около».

На начало первого класса при нормативном развитии речевой системы у ребёнка должны быть сформированы предлоги всех указанных групп. [15]

Кроме того, на седьмом году жизни для ребёнка становится доступным самостоятельный подбор антонимов («высоко-низко», «далеко-близко») и

синонимов («возле, рядом»), а также подбор однокоренных слов («отплыл, уплыл, выплыл»), в том числе и из области пространственной лексики. [23]

Особое значение в овладении ребёнком пространственной лексикой играет понимание им оттенков значения, приносимых приставочными глаголами. Употребление глаголов с приставками «-на, -вы, -по, -за» правомерно обследовать уже со среднего дошкольного возраста. В старшем дошкольном возрасте ребёнок использует в активной речи глаголы с приставками «-под, -пере, -в, -об» с наиболее часто употребляемыми глаголами («ходить», «бежать», «ехать»), а к концу дошкольного возраста способен проецировать данный способ словообразования на глаголы, которые употребляются реже. [31,56]

Таким образом, на начало первого класса должно быть полностью сформировано понимание и употребление предложно-падежных конструкций, наречий места и указательных наречий, сравнительных прилагательных, кроме того должны быть сформированы навыки ориентации в формализованном пространстве. В то же время у первоклассников могут встречаться незначительные затруднения в образовании приставочных глаголов, не относящихся к обиходно-бытовой лексике, а также – в зависимости от уровня подготовленности к школе и запаса представлений – могут отмечаться отдельные трудности в ориентации в квазипространстве, которые нивелируются при предоставлении ребёнку обучающей помощи.

Значение пространственной лексики в повседневной жизни, коммуникации и обучении ребёнка велико: точное осознание значения и употребление пространственной лексики необходимо для понимания смысла и построения бытовых и учебных диалогов. Пространственная лексика является высокофункциональной – ряд знаний, таких как овладение наречиями «лево-право», понимание сложных синтаксических конструкций и ориентация в квазипространстве, являются базовыми для дальнейшего

освоения содержания общеобразовательных предметов. Кроме того, стоит ещё раз подчеркнуть тесную связь процесса формирования пространственной лексики с развитием мышления: «Пространственные представления играют определяющую роль в становлении рефлексивных структур сознания. Они дебютируют в онтогенезе одними из первых, т. е. являются базовыми по происхождению; одними из первых они «стареют». Любая форма дизонтогенеза, как показывает опыт, в первую очередь характеризуется тем или иным типом дефицитности этих процессов». [46]

Данные различных исследований за последние десятилетия показывают, что численность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья увеличилась более чем в 2 раза. В настоящее время одной из наиболее распространенных форм нарушения развития является задержка психического развития, являющаяся причиной неуспеваемости у 25% детей школьного возраста. [9]

Задержка психического развития – это нарушение темпа психического развития, характеризующееся недостаточной сформированностью или незрелостью в познавательной деятельности, сенсорной системе и эмоционально-волевой сфере. К этой категории относятся дети с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также дети, продолжительное время находящиеся в условиях социальной депривации. [49]

Начало изучения ЗПР положила группа отечественных психологов и психиатров в 1950-х гг. Термин «задержка психического развития» был введён Г.Е. Сухаревой в 1959 году. На данный момент имеется несколько классификаций ЗПР, раскрывающих причины нарушения и психолого-педагогические особенности детей с ЗПР и использующихся дефектологами

в практической деятельности. Перечислим ряд самых популярных классификаций в порядке их появления.

В 60-е годы XX века Г.Е. Сухарева, основываясь на этиопатогенетическом критерии, выделила четыре формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с ЗПР:

- 1) Интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями социальной среды;
- 2) Интеллектуальные нарушения при длительных психосоматических расстройствах;
- 3) Нарушения при различных формах инфантилизма;
- 4) Вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с сенсорными нарушениями.

В 1967 году Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделили среди детей с ЗПР две наиболее многочисленные группы:

- 1) Дети с нарушенным темпом физического и умственного развития, отличающиеся инфантилизмом в физическом, интеллектуальном, личностном и эмоциональном развитии;
- 2) Дети с функциональными расстройствами психической деятельности, характеризующиеся слабостью нервных процессов, быстрой утомляемостью, нарушением внимания и сниженной работоспособностью.

К.С. Лебединской принадлежит наиболее известная из существующих клиническая классификация детей с ЗПР, в которой выделяются четыре основных варианта ЗПР:

- 1) Конституционального происхождения, определяемого наследственностью;

2) Соматогенного происхождения вследствие длительных соматических заболеваний;

3) Психогенного происхождения, причиной которого является травмирующая социальная среда;

4) Церебрально-органического происхождения на фоне органического поражения ЦНС.

В свою очередь в психологической классификации в зависимости от основания ЗПР выделяется три формы:

1) Эмоциональная незрелость (психический инфантилизм);

2) Низкий психический тонус (длительная астения);

3) Незрелость познавательной деятельности. [20, 34, 50]

Несмотря на разнообразие форм по степени выраженности и по особенностям проявлений, по данным Г.В. Фадиной, дети с ЗПР имеют ряд общих черт, таких как недостаточная сформированность всех видов памяти, недифференцированность и фрагментарность восприятия, неустойчивость внимания, ограниченность смысловой стороны речи и задержка сроков перехода от наглядных форм мышления к словесно-логическим. Дополняя картину, описанную Г.В. Фадиной, перечислим психологические особенности детей с ЗПР, выделенные Т.Б. Филичевой [29, 53]: недостаточность обобщённости, предметности и целостности, недостаточная познавательная активность в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью, незрелость мыслительных операций, незрелость эмоционально-волевой сферы, недостаточная осведомлённость, задержка в развитии и своеобразие игровой деятельности.

Комплекс перечисленных особенностей указывает на то, что при ЗПР в той или иной мере повреждены все три функциональных блока:

- 1) энергетический (симптомы – утомляемость и истощаемость);
- 2) блок приёма, переработки и хранения сенсорной информации (симптомы – фрагментарность восприятия и недостаточная сформированность всех видов памяти)
- 3) блок программирования, регуляции и контроля (симптом – незрелость эмоционально-волевой сферы).

Таким образом, переходя к описанию речевых нарушений у детей с ЗПР (и конкретнее – нарушения формирования пространственной лексики), отметим, что при их обследовании и, тем более, коррекции требуется учитывать взаимосвязь всех высших психических функций и, в первую очередь, процессов восприятия, мышления и речи.

Согласно В.И. Лубовскому, нарушение восприятия у детей данной категории связано, в первую очередь, с несформированностью аналитико-синтетической деятельности в системе зрительного и двигательного анализаторов. [14] Вследствие этого у обучающихся с ЗПР наблюдаются нарушения пространственного восприятия, которое основано на объединении двигательных и зрительных ощущений.

Характерным проявлением интеллектуального недоразвития являются и недостаточно сформированные пространственные представления. По данным З.М. Дунаевой, обучающиеся с ЗПР плохо ориентируются в схеме собственного тела, путают между собой правую и левую сторону; с ошибками выполняют задания, связанные с пониманием направлений в пространстве; хуже своих сверстников ориентируются в формализованном пространстве и не могут расположить предмет на определенном участке листа. [16, 17, 18]

Уровень развития пространственного восприятия и пространственных представлений играет важную роль в формировании познавательной и речевой деятельности. По мнению таких ученых, как О.И. Галкина, Л.С.

Цветкова, А.В. Белошистая именно в пространственной лексике отражается уровень общего развития речи ребенка. [11]

Нарушение речи при ЗПР носит системный характер вследствие того, что у детей отмечается недостаточный уровень понимания лексических связей, формирования связной речи, развития лексико-грамматического строя речи и фонематических процессов (подробно особенности произносительной стороны речи, лексического строя, грамматического строя, связной речи раскрыты в учебнике «Логопедия. Теория и практика» под ред. Т.Б. Филичевой, в котором 15-ая глава посвящена детям с ЗПР). Дети с ЗПР испытывают значительные трудности при необходимости словесно определить пространственные отношения, так как редко используют в активной речи наречия и предлоги. «Дети с нормой речевого развития на интуитивном уровне осознают наличие определенного предлога как маркера пространственной ситуации, а дети с системным недоразвитием речи предлоги в их обобщенной фонемной форме не выделяют. Для этих дошкольников два словосочетания: положи книгу стол и положи книгу в стол, – обозначают одну и ту же предметную ситуацию. Поскольку при произнесении предлог редуцируется и не звучит явно, ребенок интерпретирует инструкции как абсолютно идентичные». [23]

Таким образом, недоразвитие пространственной функции является одной из главных причин, затрудняющих овладение навыками чтения и письма у младших школьников с ЗПР, поскольку усвоение оптического образа буквы происходит лишь при достаточной сформированности пространственных представлений.

Так как речь является средством выражения пространственных знаний и помогает ориентироваться в категориях пространства, развитие у обучающихся с ЗПР пространственной лексики является чрезвычайно

важным направлением коррекционной работы и должно происходить как можно раньше.

1.2 Современное состояние проблемы недоразвития пространственной лексики у детей с задержкой психического развития: анализ научно-методической литературы

Вопросами формирования у детей представлений о пространстве занимались многие ученые и практики: Л.А. Венгер, Р.К. Говорова, А.Н. Давидчук, О.М. Дьяченко, Т.И. Ерофеева, Т.В. Лаврентьева, А.М. Леушина, Т.А. Мусейибова, В.П. Новикова, А.А. Столяр, М.А. Фидлер и др. [6, 24, 30, 33, 37, 51, 64]

Отдельно стоит выделить работу А.В. Семенович «нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте», в которой пятая глава полностью посвящена особенностям развития у детей пространственных представлений. Особенности речевого развития детей с ЗПР также представлены довольно широким кругом работ таких авторов как В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева, Л.Б. Баряева, Е.А. Екжанова, У.В. Ульенкова, Ю.А. Разенкова, Н.Ю. Борякова, Т.А. Фотекова и др. [20, 38, 54, 55]

В то же время, если анализировать исследования на стыке обеих указанных областей (формирования пространственных представлений и особенностей речевого развития детей с ЗПР), то обнаружится не так уж много источников, полно или относительно полно раскрывающих этот вопрос. К таким источникам можно отнести работы З.М. Дунаевой [16, 17, 18], Н.Я. Семаго [40, 41, 42, 43, 44], А.В. Семенович [46], Т.В. Ахутиной [63], Л.А. Брюховских [7, 8].

Можно отметить, что авторы, затрагивающие тему формирования пространственных представлений и пространственной лексики, больше внимания уделяют дошкольному возрасту, нежели школьному. Это обосновано принципом ранней коррекционной помощи – ведь именно дошкольный возраст является сензитивным для формирования указанных новообразований. Тем не менее, в практической образовательной деятельности существует необходимость расширять, уточнять и активизировать пространственную лексику не только у дошкольников, но и у младших школьников с ЗПР.

Возникающую проблему с нехваткой специальных методик, рассчитанных на данный возраст и нозологию, можно решить путём адаптации уже существующего дидактического материала: учитывая психолого-педагогические особенности младших школьников с ЗПР, можно переносить принципы и методические приёмы, рассчитанные на дошкольников с нормативным развитием на младших школьников с ЗПР [12, 32]. Кроме того, при подборе материала правомерно опираться на методические разработки, направленные на развитие пространственной лексики у детей с дизартрией и общим недоразвитием речи, имеющих сходные речевые проявления с детьми с ЗПР [39, 60, 66].

Одними из важнейших принципов, лежащих в основе логопедической работы с детьми с ЗПР, являются принципы наглядности, доступности и принцип связи речи с другими сторонами психического развития.

Принцип наглядности реализуется при подборе дидактического материала (логопедическое лото, сюжетные картинки, насыщенные пространственной лексикой, схемы и т.д.), при разработке обучающих игр (физминутки, ролевые и подвижные игры, в которых задействована пространственная лексика – см. Агаева И.Б. сборник игр), а также в процессе организации непосредственной предметно-практической деятельности через

взаимодействие с классным руководителем и родителями (на основе продуктивных видов деятельности – лепки, рисования, аппликации и др.).

Важным условием формирования пространственной лексики является развитие пространственных представлений у ребёнка с параллельным оречевлением производимых им действий. В рамках логопедических занятий с детьми с ЗПР необходимо целенаправленно формировать пространственную лексику в процессе разнообразных видов деятельности: игровой, конструктивной, коммуникативной, элементов логопедической ритмики, и, конечно же, учебной (в том числе – в процессах письма и чтения).

Двигаясь в рамках общей цели – формирования пространственной лексики, можно выделить следующие направления работы:

- 1) развитие сомато-пространственных представлений;
- 2) развитие ориентировки в пространстве (как в реальном, так и в формализованном) в процессе непосредственной деятельности;
- 3) развитие импрессивной речи через уточнение значения слов и формирование понимания различных логико-грамматических конструкций, насыщенных пространственной лексикой;
- 4) развитие экспрессивной речи посредством включения в неё пространственной лексики на уровне
 - а) слова – отработка навыков употребления конкретных лексем и развитие навыков словообразования,
 - б) словосочетания – отработка навыков словоизменения,
 - в) предложения – развитие умения точно выбрать подходящую по смыслу лексему и включить её в отрабатываемую синтаксическую конструкцию,

г) текста – обучение пересказу и рассказу на материале адаптированных текстов, насыщенных пространственной лексикой.

В свою очередь этапы работы определяются последовательностью развития тех или иных компонентов пространственной лексики в онтогенезе: от простого к сложному, от более продуктивных моделей к менее продуктивным, от семантики более противопоставленных значений к менее противопоставленным. [29]

В целом, можно сказать, что все авторы [2, 6, 8, 18, 19, 21, 35, 40] придерживаются принятых в отечественной логопедии традиционных подходов, опираясь на общедидактические и специальные принципы. Несмотря на то, что методической литературы по формированию пространственной лексики у младших школьников с ЗПР сравнительно немного, дидактическое единство авторских подходов позволяет спроецировать предлагаемые ими методы развития лексической системы у детей с общим недоразвитием речи, детей с дизартрией и старших дошкольников с нормативным развитием на формирование пространственной лексики у младших школьников с ЗПР.

Обобщая изложенный материал, можно сказать, что «в работе с детьми с ЗПР важен принцип опережающего развития семантики по отношению к развитию формально-языковых средств». [29] А значит, в логопедической работе с детьми с ЗПР необходимо сочетание приёмов формирования операций мышления (сравнения, обобщения, классификации, анализа и др.) и приёмов развития пространственной лексики. Такая работа может быть обеспечена только в рамках деятельностного подхода, ведь главным условием верного применения языковых средств является понимание их смысла и значения, которое формируется только в процессе приобретения практического опыта.

Таким образом, ключом к формированию пространственной лексики у младших школьников с ЗПР является подбор и адаптация наглядно-дидактических средств, позволяющих детям осознать и дифференцировать разнообразные оттенки значения пространственной лексики. Разработке такого дидактического комплекса посвящена вторая глава проекта.

1.3 Описание предпроектного исследования

Предпроектное исследование включало в себя: анализ методик исследования пространственной ориентировки и пространственной лексики у младших школьников с ЗПР, разработку протокола обследования и системы оценки полученных результатов, подбор стимульного материала к протоколу обследования, проведение констатирующего эксперимента, проведение качественно-количественного анализа, определение структуры и содержания продукта проекта на основе полученных в ходе анализа данных.

При разработке протокола обследования пространственной лексики у младших школьников с задержкой психического развития мы опирались на принципы, представленные в методическом пособии О.Е. Грибовой «Технология организации логопедического обследования», а также использовали в качестве ориентира структуру обследования, представленную Р.И. Лалаевой [27, 28] и Г.В. Чиркиной [31]. Однако компоновка заданий, подбор стимульного материала и адаптация протоколов под конкретную нозологическую категорию были произведены нами самостоятельно с учётом рекомендаций И.Д. Коненковой [25], Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной [56, 63] и др. [3, 45, 57, 65] Разработанный нами протокол и подобранный к нему стимульный материал представлены в Приложении.

Протокол содержит восемь разделов: исследование связной речи, исследование предложно-падежных конструкций, исследование приставочных глаголов, исследование ориентировки в схеме собственного

тела, исследование наречий и сравнительных прилагательных, исследование ориентировки в формализованном пространстве, исследование понимания сложных логико-грамматических конструкций, насыщенных пространственной лексикой, и исследование ориентации в квазипространстве. Выбор последовательности предлагаемых ребёнку заданий обусловлен принципами «от общего к частному» и «от употребления к пониманию», кроме того одним из медиальных звеньев обследования является выполнение задания на ориентировку в схеме собственного тела, которые представляют собой помимо их прямого назначения ещё и динамическую паузу, способствующую профилактике утомляемости. Дополнительно отметим, что в среднем обследование одного ребёнка по представленному протоколу занимает около двадцати минут, что соответствует длительности индивидуального логопедического занятия и позволяет проводить обследование одновременно, не утомляя ребёнка.

При разработке инструкции к заранее определённым типам заданий мы, учитывая психологические особенности младших школьников с ЗПР, отталкивались, в основном, от удачных вариантов стимульного материала, собранных из различных источников и находящихся в свободном доступе в сети Интернет. Так, в заданиях I.1, I.2, II (употребление), III (понимание и употребление А), V (употребление), VI (употребление) и VIII инструкция была составлена нами самостоятельно в соответствии с целями пробы и содержательным потенциалом стимульного материала. Другой блок заданий был заимствован у различных авторов и адаптирован под задачи логопедического обследования: II (понимание) [48], III (употребление Б) [26], V (понимание) [22], VI (понимание) [36]. Задания IV и VII заимствованы из методики, предлагаемой А.В. Семенович [46, 47] и расширены для более детального обследования пространственной лексики.

В рамках предлагаемого по протоколу обследования изучается понимание и употребление лексических единиц изолированно, на уровне словосочетания, предложения и текста, предоставляется материал для

обучающей помощи (как, например, в пробе № V), и разноуровневые типы заданий, которые чередуются по сложности в целях профилактики утомляемости обследуемого. Так, наиболее трудными как по онтогенетическому критерию, так и по объёму информации являются пробы № III и № VII, а наиболее простыми - № IV и № V, что в свою очередь подтвердилось результатами обследования: на пробах № IV и № V дети показали максимальный процент правильных ответов (справились со всеми заданиями на понимание около 85% детей), а на заданиях № III и № VII – минимальный (справились со всеми заданиями на понимание около 45% детей).

Обобщим: использованные нами методики обследования направлены на выявление индивидуального уровня развития пространственной лексики младших школьников с ЗПР и недоразвитием речи. Они построены в соответствие с традиционной структурой раздела «Лексика» общих логопедических протоколов для детей младшего школьного возраста с учётом рекомендаций ведущих отечественных [13, 27, 31, 46, 56, 63] методистов. Представленные методики позволяют исследовать не только количественный состав пространственного словаря ребёнка, но и качественные особенности его включения в систему устной речи: частотность употребления в самостоятельной речи, уровень понимания в простых и сложных лексико-грамматических конструкциях, наличие/отсутствие лексических замен, смешений и аграмматизмов.

Для последующей количественной обработки полученных данных нами была разработана балльная система (см. Приложение) и оценочная карта, позволяющая соотнести индивидуальный результат обучающегося с оптимальным показателем.

Переходя к описанию проведения констатирующего эксперимента, отметим: «Пространственные представления являют собой сложную матричную структуру психики, изучение которой предполагает обращение к разным видам деятельности человека. Непосредственный пространственный

гнозис и праксис, рисунок, трансформации и перемещения мысленного образа требуют скрупулезной оценки, факторного анализа, экспериментального и теоретического осмысления». [46]

Предпроектное исследование проводилось нами на базе коррекционных классов Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя школа №65» г. Красноярск в период с 1.10.2019 г. по 14.10.2019 г. В констатирующем эксперименте были задействованы 25 учеников первых дополнительных классов, обучающихся по АООП для детей с ЗПР (вариант 7.2). Тем не менее, экспериментальная группа оказалась неоднородной по составу: по наблюдениям педагогов, дети показывают вариативность в усвоении программного материала, кроме того, у троих обучающихся отмечается крайне низкая динамика развития навыков письма и начальных математических представлений.

На начало года по данным школьных учителей-логопедов у всех детей экспериментальной группы наблюдались те или иные нарушения речи: от лексико-грамматического недоразвития до нарушения речи системного характера.

Перейдём к качественно-количественному анализу полученных в ходе первичного обследования данных. Обозначим структуру: вначале будут даны количественные выкладки, далее – качественный анализ и выводы по разделу.

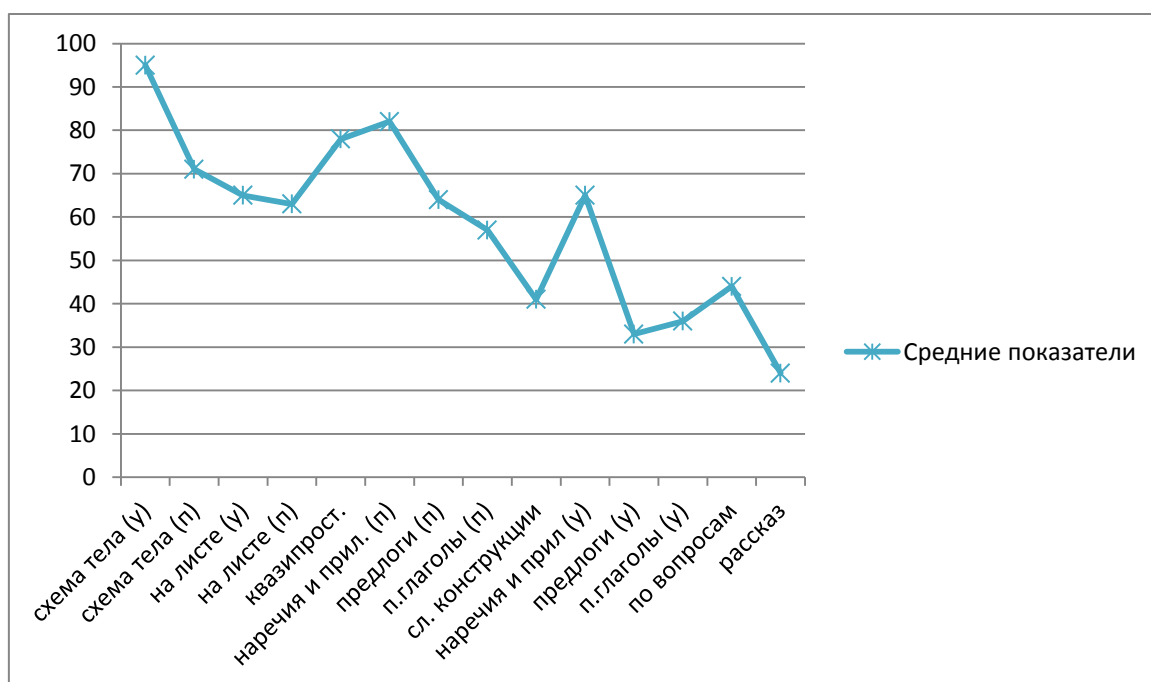
Предварительно отметим, что в протоколе, ставшем основой для получения данных, порядок проб обусловлен практическими задачами (такими как профилактика утомляемости) и основными принципами логопедического обследования (такими как «от общего к частному», «от экспрессивной речи к импрессивной»), а в предложенных ниже графиках и гистограммах – по двум основным разделам (пространственная ориентировка и лексика). Соотнесение пробы и измеряемого компонента указано в

Таблице 2 «Средние показатели экспериментальной группы» (все таблицы см. в Приложении).

Все данные, использованные в графиках, выведены из Таблицы 1 «Сводные данные диагностического среза за октябрь 2019 г.», построенной на основании заполненных по результатам первичной диагностики протоколов (см. Приложение). В таблице указаны результаты обследования 25-ти обучающихся 1-х дополнительных классов с ЗПР в хронологическом порядке их обследования. Буквой («К» и «Е») обозначен класс, в котором обучается ребёнок. Римскими цифрами обозначены пробы в том порядке, в котором они даны в протоколе, маркерами «у» и «п» – «употребление» и «понимание».

По результатам зафиксированных в Таблице 1 данных были выведены средние значения (см. Таблицу 2), на основании которых построен График 1 «Средние показатели экспериментальной группы». Дополнительно отметим: все числовые значения графиков измеряются в процентах. За 100% принят максимально возможный балл в каждой конкретной пробе.

График 1: Средние показатели экспериментальной группы



Итак, мы видим, что в первой половине графика сконцентрированы более высокие показатели, а во второй – более низкие. Следовательно, навыки ориентировки в пространстве у детей экспериментальной группы сформированы лучше, чем вербальные умения. Тем не менее, даже в рамках ориентировки в пространстве можно выявить следующую тенденцию: наиболее успешным оказалось выполнение заданий, выявляющих онтогенетически более ранние новообразования, наименее успешным – более поздние (ориентировка в формализованном пространстве). В свою очередь высокие показатели при выполнении заданий на ориентировку в квазипространстве можно объяснить фактором обученности детей, так как в первом классе педагоги уделяют особое внимание узнаванию детьми чисел.

При оценке результатов употребления и понимания отдельных групп лексем можно сделать следующие выводы:

- пассивный словарь сформирован лучше, нежели активный;
- наиболее благополучным звеном в речи обучающихся с ЗПР является употребление и понимание наречий и сравнительных прилагательных, которые в норме формируются раньше других;
- самыми проблемными точками можно считать употребление предложно-падежных конструкций и приставочных глаголов.

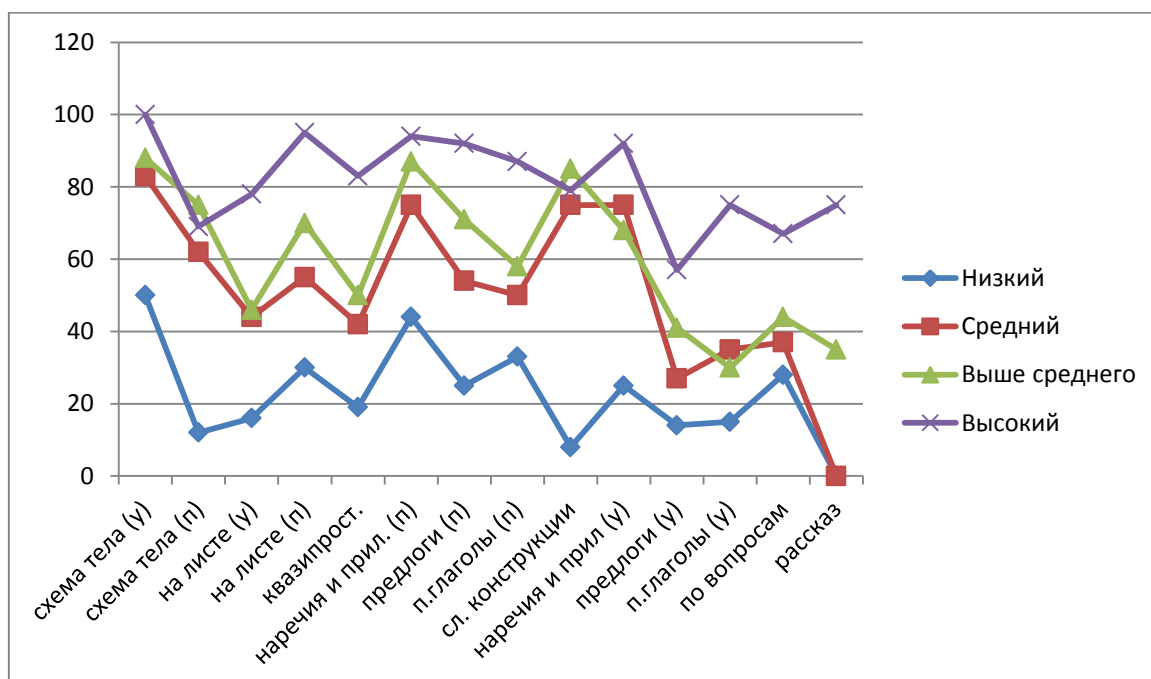
Кроме того, стоит обратить внимание на употребление обучающимися указанных лексем в самостоятельной речи (правый сектор графика). Самостоятельное составление рассказа соответствует нижнему значению графика, что позволяет сделать вывод о необходимости дополнительной работы: для обучающихся с ЗПР требуется не только сформировать пространственный словарь, но и ввести его в самостоятельную речь.

Для того чтобы уточнить полученные результаты и опереться на них при разработке продукта проекта, мы соотнесли данные с четырьмя

уровнями, выведенными относительно средних значений, рассмотренных выше. Были выведены следующие критерии в процентах: меньше 40% - низкий уровень, 41-60% – средний уровень, 61-80% – уровень выше среднего, 81-100% – высокий уровень. В баллах: ниже 72 – низкий, 73-109 баллов – средний, 110-144 – выше среднего, выше 145 – высокий. Данные критерии применялись как для оценки общего уровня по результатам выполнения всех проб, так и для оценки уровня по конкретному компоненту.

Итоговые результаты каждого ребёнка занесены в Таблицу 3 «распределение полученных результатов по уровням». На основании данной таблицы построен График 2 «Показатели уровней выполнения заданий», наглядно демонстрирующие результаты выполнения заданий протокола детьми каждой группы.

График 2: Показатели уровней выполнения заданий



Прокомментируем представленные результаты. Группа детей низкого уровня показала значительный отрыв от средних значений по всем пробам. Следовательно, в планирование коррекционной работы с ними следует заложить все компоненты – и ориентировку в пространстве, и лексику, и элементы самостоятельного составления рассказа, начиная с онтогенетически

более ранних (ориентировка в соматопространстве и пространственные наречия). Для детей средней группы наиболее актуальна работа над: развитием ориентировки в формализованном пространстве и квазипространстве, развитие понимания и употребления приставочных глаголов, формирование корректного употребления предложно-падежных конструкций, включение сформированной лексики в связную речь. Именно эти компоненты должны стать центральным звеном продукта проекта. Потребности детей уровня выше среднего во многом совпадают с потребностями детей среднего уровня, однако их навыки связной речи значительно выше, кроме того, для них приоритетным является включение более сложных заданий, способствующих не освоению, а закреплению навыков. Для детей, показавших высокий уровень, также можно выявить зону ближайшего развития: такой зоной является формирование навыков корректного употребления приставочных глаголов и предложно-падежных конструкций, а также развитие умений составлять рассказы различных типов. Таким образом, количественный анализ наглядно иллюстрирует необходимость разработки дифференцированных заданий для детей каждого уровня.

Ниже для уточнения некоторых особенностей представим График 3 и График 4, демонстрирующие дельты количественных показателей различных уровней.

График 3: Дельта значений низкого и высокого уровней

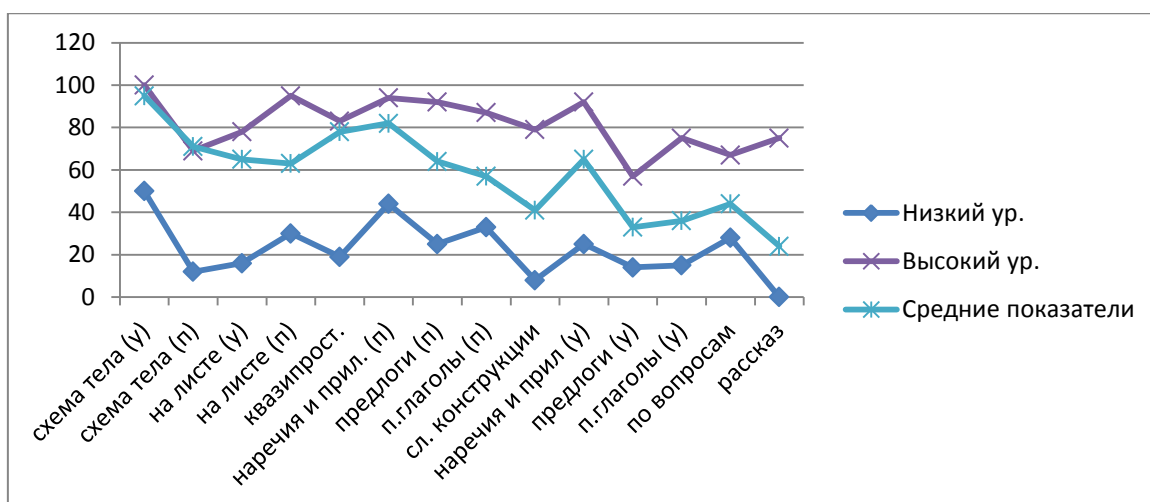
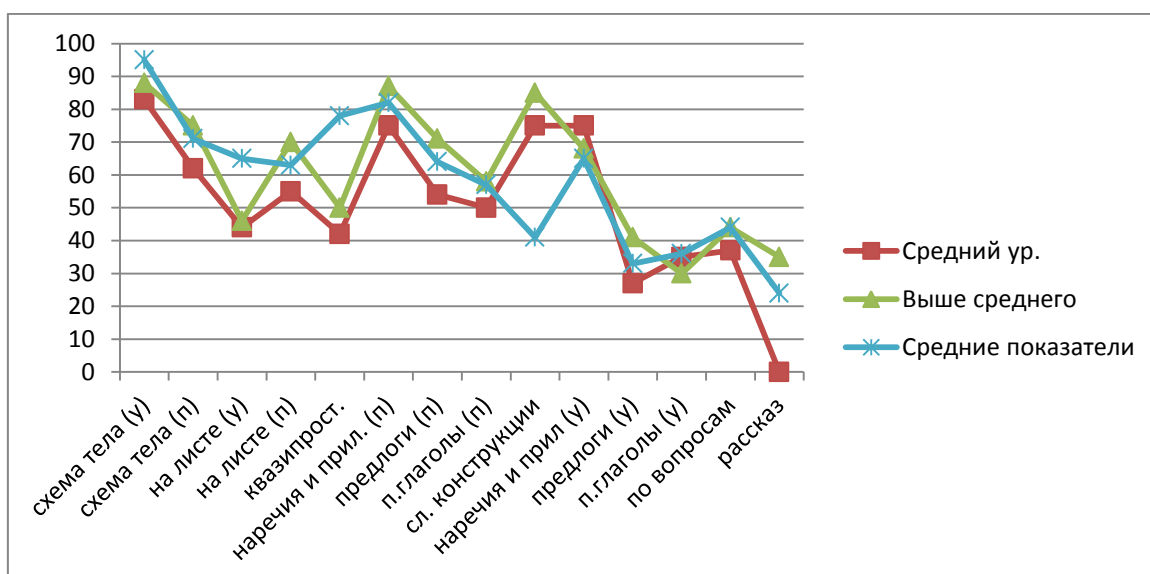


График 3 наглядно демонстрирует разрыв между высоким и низким уровнем по всем проведённым пробам. При этом сохраняется общий профиль: самые высокие показатели соответствуют пробе на соматопространственную ориентировку и понимание наречий, а самые низкие – пробам на употребление предложно-падежных конструкций, приставочных глаголов и самостоятельное составление рассказа. При этом дельта между высоким и низким уровнем составляет в среднем 50%, из чего можно сделать вывод о необходимости дифференцированного подбора материала и приёмов для дальнейшего построения коррекционно-развивающей работы с детьми высокого и низкого уровня.

График 4: Дельта значений среднего уровня и уровня выше среднего

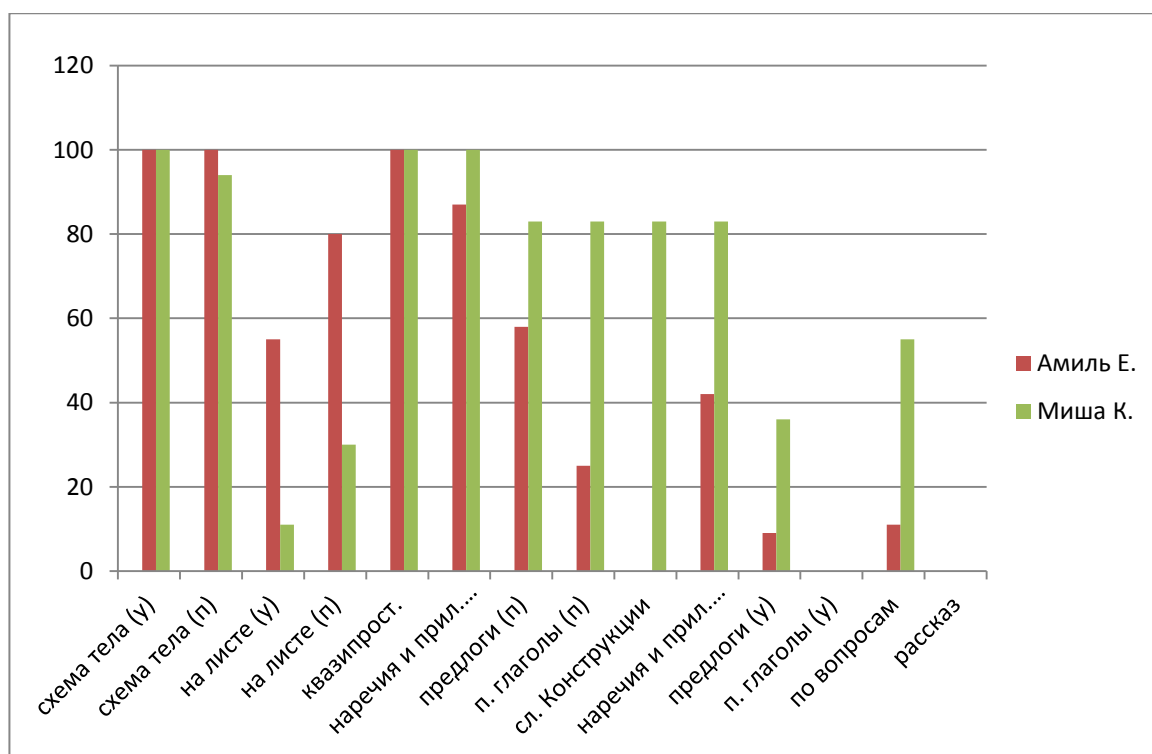


В свою очередь График 4 демонстрирует практически идентичный рисунок по среднему уровню и уровню выше среднего, однако последняя проба (самостоятельное составление рассказа) в количественном отношении показывает разрыв между уровнями свыше 30%, а в качественном – отсутствие у детей среднего уровня умения применять пространственную лексику в самостоятельной речи. Соответственно, при построении коррекционно-развивающей работы, для детей данных уровней необходимо использовать разный по качеству материал (в частности – подготовительные упражнения для детей среднего уровня). Изначально планировалось выделение трёх уровней, однако именно значительный разброс показателей по последней пробе показал целесообразность выделения «уровня выше среднего».

После подсчёта данных было выявлено количество детей, относящихся к каждому уровню (Таблица 3 «Распределение полученных результатов по уровням»): низкому уровню соответствовали работы трёх обучающихся (12%), среднему – семи (28%), уровню выше среднего – тринадцати (52%), высокому – двух (8%). При этом, несколько детей в количественном отношении дали промежуточный результат, однако после качественного анализа их ответов решено было отнести их к среднему уровню (Руслан Е, Айхан К, Саша К) или уровню выше среднего (Антон Е, Валя К).

При этом стоит отметить, что помимо стабильно низких или стабильно высоких результатов по пробам у ряда обучающихся был выявлен неровный рисунок, при котором некоторые компоненты сформированы на высоком уровне, а некоторые – на низком. Это наглядно демонстрирует Гистограмма 1 «Индивидуальные особенности выполнения заданий», на которой в сравнении показан индивидуальный рисунок сформированности компонентов у Миши К. и Амиля Е.

Гистограмма 1: Индивидуальные особенности выполнения заданий

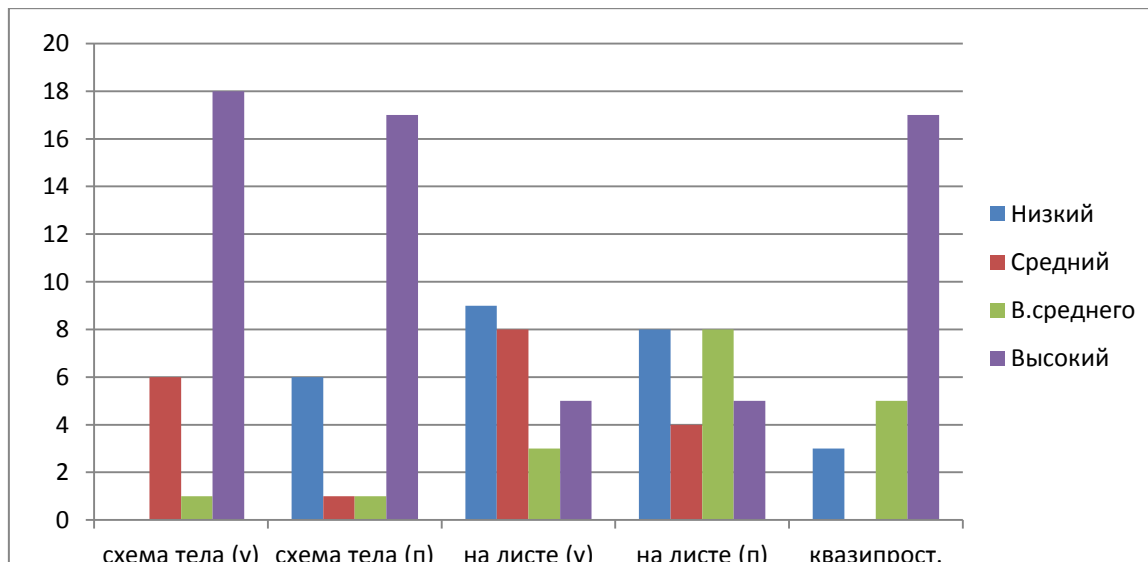


У обоих обучающихся прослеживается совпадение основных пиков: высокие показатели по соматопро пространственной ориентировке, ориентировке в квазипространстве и понимании наречий и более низкие показатели по употреблению предложно-падежных конструкций, приставочных глаголов и самостоятельному составлению рассказа. Вместе с этим отмечаются и специфические трудности, не вписывающиеся в среднестатистический рисунок. Для Миши К. такой трудностью является ориентировка в формализованном пространстве, для Амиля Е. – понимание сложных логико-грамматических конструкций, а также понимание предложно-падежных конструкций и приставочных глаголов.

Следовательно, можно говорить о наличии у обучающихся специфических трудностей, требующих применения индивидуального подхода при их коррекции.

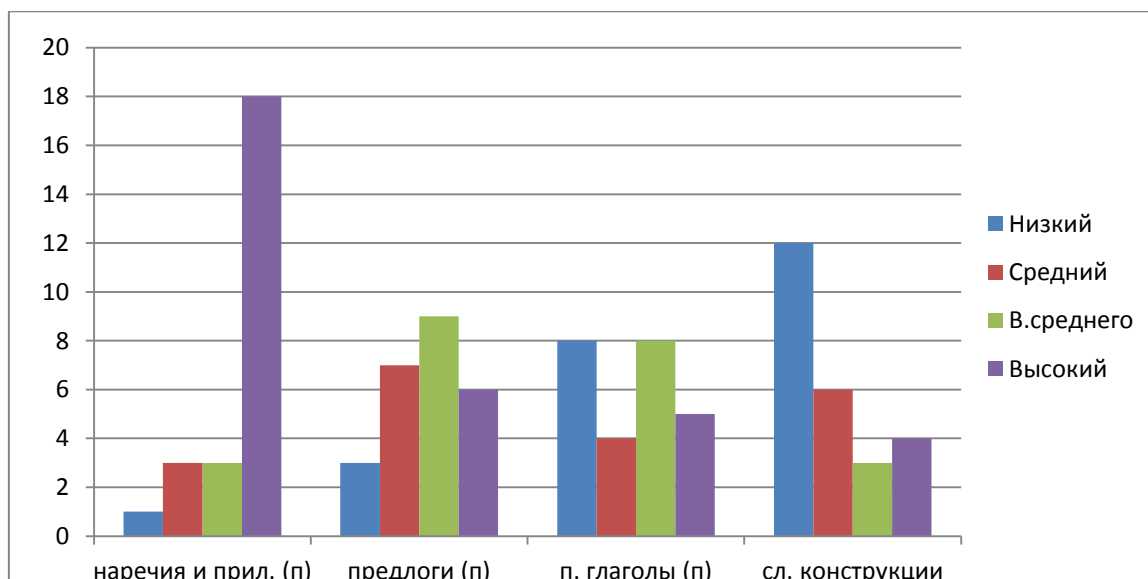
При помощи наглядного распределения данных в гистограммах 2-4 были выявлены компоненты, которые должны быть заложены в основу каждого раздела будущего учебно-методического комплекса.

Гистограмма 2: Успешность выполнения проб на ориентировку в пространстве



Так, особое внимание в блоке развития ориентировки в пространстве необходимо обратить на развитие навыков ориентировки на листе бумаги. Как показывают полученные результаты, данный вид работы рационально включить в центральный раздел тетради после выполнения подготовительных заданий.

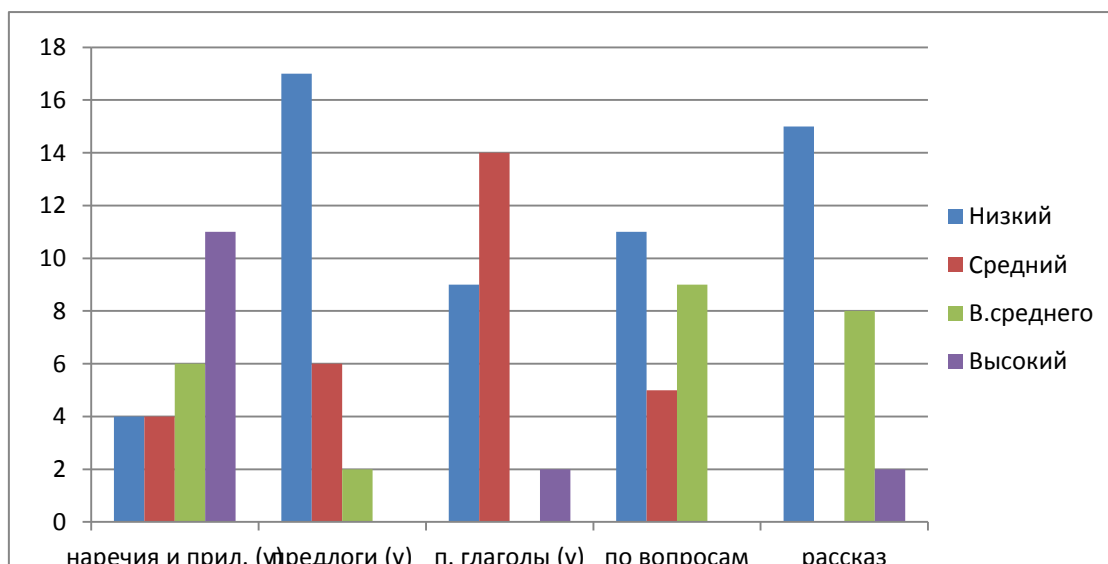
Гистограмма 3: Успешность выполнения проб в импрессивной речи



Для детей каждого уровня необходимо включать задания на понимание. И, прежде всего, на понимание логико-грамматических конструкций, что требует интенсивной работы на уровне предложения и текста.

В свою очередь, как видно из Гистограммы 4, при развитии активного словаря требуется поэтапная работа, построенная на онтогенетическом принципе, итогом которой должно стать включение лексем в самостоятельную речь детей.

Гистограмма 4: Успешность выполнения проб в экспрессивной речи



При углубленном исследовании пространственной лексики нами были обнаружены типовые ошибки обучающихся с ЗПР и выявлены индивидуальные различия выполнения предлагаемых заданий. По каждому компоненту протокола был проведён качественный анализ полученных данных. Далее последовательно опишем результаты, полученные по каждому из восьми компонентов протокола.

При самостоятельном составлении рассказа большая часть детей используют в речи только простые предлоги, заменяя при этом сложные предлоги на онтогенетически более ранние: «из-под/из-за» на «из», «через»

на «за» и др. В единичных случаях отмечаются смешения простых предлогов: «в крыше» – «на крыше», «в грибок» – «под грибком» и др. Полностью отсутствуют в самостоятельной связной речи сравнительные прилагательные («правее, левее» и др.) и наречия («близко, далеко» и др.), практически не используются приставочные глаголы.

При ответах на наводящие вопросы (по тому же стимульному материалу) наибольший процент верных ответов дети показывают на предлогах «в», «на», «возле/около/рядом» и наречиях «налево, направо, ближе» (около 75%), а наименьший – на предлогах «из-за», «из-под», «через» (около 10-15%). К массовым ошибкам можно отнести замены предлогов «из-за» на «из» («выглядывает из угла домика»), «из-под» на «от» («выглядывает от скамейки»), замены предложно-падежных конструкций фразой без предлогов («сбежал оттуда вот сюда», «сюда залезает»), пропуски предлогов «через», «из-под», «из-за», смешения предлогов «к-за».

При употреблении предложно-падежных конструкций в рамках словосочетания, являющегося ответом на вопрос, наиболее «проблемным» для детей оказалось использование конструкций с предлогами «над», «перед», «между», «из-за», «из-под». Виды ошибок оказались довольно разнообразными, перечислим только те варианты, которые оказались самыми многочисленными. Для предлога «над» типовой явилась замена на наречие «наверху» (около 30% детей), для конструкций с предлогом «перед» – замена на предлоги «около, рядом» (около 40%), для предлогов «из-за» и «из-под» – пропуск самого предлога и замены на простые предлоги «из, за, под» (около 25% и 30% соответственно).

В понимании предложно-падежных конструкций дети показали более высокие результаты, нежели в употреблении. Так, на предлогах «в», «под», «от», «из», «к» были совершены лишь единичные ошибки. Самые низкие показатели соответствуют пробам с предлогами «вокруг», «перед», «на» и «над»: предлог «вокруг» смешивается с предлогами «к», «от», «из» (около 20%), в ряде случаев не идентифицируется (порядка 15%), предлог «перед»

смешивается с предлогом «за», «под», «на» (около 20%), «над», в свою очередь предлог «над» смешивается с предлогами «под», «на» (почти 40%), «в», «перед».

При употреблении приставочных глаголов около 25% детей выполнили задание без обучающей помощи. Из них 10% верно употребили все встречающиеся в задании глаголы, а 15% допустили пропуски и семантические замены на более простой глагол «катится». Большинству детей в качестве обучающей помощи потребовалось совместное с педагогом выполнение дополнительного задания. При самостоятельном выполнении второго варианта были получены следующие результаты: высокофункциональные глаголы «пришла» и «пошла» используются большинством детей правильно во всех речевых ситуациях, такие глаголы как «вошла», «ушла», «зашла» в половине случаев заменяются на несовершенный глагол «ходила» либо пропускаются, приставочные глаголы «отошла», «перешла», «сошла», «обошла» в 90% случаев пропускаются или заменяются на глагол «пошла».

Более благополучная картина получилась при обследовании понимания приставочных глаголов. Чуть больше половины экспериментальной группы справились со всеми пробами. Среди ошибочных вариантов наиболее частыми оказались следующие: смешение значения приставок «вы»-«с»-«за» («вылезает, слезает, залезает») и приставок «под»-«за» («подбегает, забегает»).

Задания на ориентировку в схеме собственного тела были выполнены детьми экспериментальной группы наиболее успешно. Стопроцентное выполнение всех проб на употребление и понимание показали чуть больше половины учащихся. Смешение понятий «право-лево» на двух первых заданиях показали 10% обследуемых, при этом последующие задания дети выполнили уже с самокоррекцией. Около 30% первоклассников ошибочно или с самокоррекцией выполнили инструкции с более сложными лексико-грамматическими конструкциями («Левой рукой дотронься до правой ноги» и

др.). Таким образом, выявилось три типа трудностей: в первом случае ошибки связаны с необходимостью уточнить основные понятия, во втором случае – с недостаточным уровнем произвольного внимания и самоконтроля, в третьем – с искажённым пониманием лексико-грамматических конструкций.

При употреблении наречий и сравнительных прилагательных типовыми оказались следующие ошибки: замены (например, употребление вместо сравнительного прилагательного «правее» таких вариантов как «ближе», «прямо», «справа», «в кустах»), неточное употребление однокоренных слов (например, замена наречия «справа» на наречие «направо», сравнительного прилагательного «ниже» на наречия «внизу» и «снизу») и упрощения («ближе» – «недалеко»). В целом, при подборе антонимичных наречий и прилагательных с пространственным значением верный ответ дали (в зависимости от конкретной леммы) от 50 до 75% детей, что явилось относительно высоким показателем в ряду других заданий, используемых в протоколе.

При выполнении заданий на понимание наречий и сравнительных прилагательных порядка 75% обследуемых дали верные ответы по всем пробам. В отдельных заданиях (на наречия «внутри-снаружи» и сравнительные прилагательные «выше всех – ниже всех») этот показатель достиг 100%. Единичные ошибки были допущены в заданиях с использованием лексем «далеко», «близко», «справа», «слева». Таким образом, понимание наречий и сравнительных прилагательных с пространственным значением явилось одним из наиболее сохранных компонентов у обследуемых первоклассников.

При выполнении заданий на ориентировку в формализованном пространстве в пробах на употребление пространственной лексики 75% детей потребовалась обучающая помощь. При этом наречия «наверх» и «вниз» первоклассники дифференцируют лучше, чем «налево» и «направо». В ряде случаев были использованы замены таких сочетаний как «правый

нижний угол / левый верхний угол / центр» на более простые и семантически обобщённые – «рядом», «с краю». Помимо явных смысловых ошибок отдельные учащиеся допускали следующие аграмматизмы: кладу фишку «к праву», «кпереди», «на высоте», «с правого края». Стоит отметить, что по результатам выполнения данного задания оказалось невозможно выделить типовые ошибки – у каждого ребёнка они были специфическими. В пробах на понимание качество выполнения заданий в среднем было сопоставимо с качеством выполнения на употребление, однако 15% учащихся не поняли инструкцию и смогли выполнить задание только при активной помощи педагога.

Проба на понимание сложных лексико-грамматических конструкций, насыщенных пространственной лексикой, заимствованная из методики А.В. Семенович, оказалась хорошим маркером степени выраженности интеллектуальных нарушений у обучающихся: те дети, при характеристике которых педагоги отмечали низкую динамику усвоения программного материала, показали при выполнении заданий полное непонимание речевых опор и соотносили фразу с наглядностью наугад, в то же время учащиеся, имеющие успехи в освоении образовательной программы, практически безошибочно справлялись с предложенными заданиями. Отметим, что данное задание для всех детей экспериментальной группы относилось к зоне ближайшего развития и представляло определённые трудности при выполнении. Одним из показателей понимания инструкции и содержания самого задания явилось использование детьми повторного проговаривания речевого материала и выполнение задания с самокоррекцией. Такое поведение при выполнении пробы отмечалось у 30% обучающихся. Средний показатель правильного выполнения предложенных заданий варьировался от 30% («покажи бочку за ящиком») до 60% («покажи в ящике бочку»). У основной массы первоклассников типовой ошибкой явилось непонимание смыслового значения окончаний, вследствие чего дети путали антонимичные конструкции – такие как «в бочке ящик» и «в ящике бочку», «бочку над

ящиком» и «под ящиком бочку». При выраженных затруднениях у детей появлялись смешения значений не только окончаний, но и предлогов: покажи «перед бочкой ящик» - «бочку над ящиком», однако доля подобных ошибок была значительно меньше, нежели ошибок понимания значения окончаний.

В заключительной пробе протокола, направленной на оценку ориентации в квазипространстве, порядка 45% детей безошибочно справились со всеми предложенными заданиями. Пятнадцати процентам обучающихся выполнение этой пробы оказалось недоступно, а 40% первоклассников при знании ими цифр и понимании значения разрядов единиц и десятков продемонстрировали типовую ошибку смешения пар чисел «96 и 69», «12 и 21», «56 и 65».

Интерпретируя полученные результаты можно сделать вывод о том, что причинами выявленных у обследованной группы обучающихся нарушений явились следующие факторы:

- слабость аналитико-синтетических операций мышления;
- недостаточный уровень сформированности пространственных представлений;
- недостаточный уровень сформированности кинетического праксиса и симультанного зрительного гнозиса;
- низкая степень мотивации речевой деятельности.

Обобщая изложенные выше результаты констатирующего эксперимента, акцентируем внимание на следующем:

- ✓ нарушение употребления и понимания предложно-падежных конструкций и приставочных глаголов в той или иной мере наблюдается у всех обследованных детей;
- ✓ наречия и сравнительные прилагательные оказались наиболее сохранным компонентом, несформированность которого наблюдалась только у детей с более выраженными интеллектуальными нарушениями;

- ✓ пространственные представления у большей части детей сохранены, однако для детей с неуточнённой умственной отсталостью работа по их формированию необходима;
- ✓ у всех обследованных первоклассников были зафиксированы трудности при самостоятельном составлении рассказа, требующего использования пространственной лексики, что обусловило необходимость проведения дополнительной работы по уточнению и закреплению значения пространственных лексем, а также включению их в самостоятельную связную речь;
- ✓ развитие ориентировки в формализованном пространстве и в квазипространстве необходимо для всех первоклассников с ЗПР, так как они относятся к зоне ближайшего развития и являются фундаментом овладения обучающимися письменными навыками и математическими представлениями.

Таким образом, анализ результатов предпроектного исследования показал, что для обследованной группы учеников первых дополнительных классов необходимо проведение цикла занятий по формированию пространственных представлений и пространственной лексики. При этом, целесообразно, опираясь на принцип индивидуального и дифференцированного подхода, разделить весь материал цикла следующим образом:

- ✓ упражнения, направленные на формирование предложно-падежных конструкций и приставочных глаголов, а также развитие ориентировки на листе бумаги и в квазипространстве включить во фронтальные занятия;
- ✓ подгрупповые занятия
 - для слабых подгрупп наполнить упражнениями, направленными на развитие пространственных представлений, а также на формирование понимания и употребления наречий и сравнительных прилагательных,

- для сильных – упражнениями, запускающими механизм словообразования (на материале приставочных глаголов) и способствующими развитию связной речи;
- ✓ в рамках индивидуальных занятий точно включать тот тип упражнений, который необходим конкретному ученику согласно индивидуальному плану.

Обобщая материал первой главы, сформулируем основные тезисы.

Изучение пространственной лексики в отечественной дефектологии насчитывает более полувека и входит в ряд значимых научно-методических работ по речевому онтогенезу, развитию и функционированию ВПФ, олигофренопедагогике.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у значительного процента детей с ЗПР наблюдается недоразвитие лексической стороны речи, в том числе и недоразвитие пространственной лексики.

К настоящему времени накоплена значительная теоретико-методологическая база по указанной проблеме, однако анализ литературы, проведённый нами в рамках первой главы, показал, что практико-ориентированных пособий по формированию пространственной лексики у младших школьников с ЗПР критически мало.

Таким образом, разработка учебно-методического комплекса по формированию пространственной лексики у обучающихся первого класса с ЗПР имеет и теоретическую, и практическую актуальность.

Ожидаемыми результатами разработки и внедрения продукта проекта являются: составление и апробация учебно-методического комплекса, а также качественное развитие у детей экспериментальной группы умений ориентироваться в пространстве, понимать и употреблять пространственную лексику.

В качестве методов измерения достигнутых результатов были выбраны метод наблюдения и метод проведения контрольного среза в форме выполнения детьми заданий из обобщающего занятия, по возможности – проведение повторной диагностики по всем пробам протокола.

ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»

2.1 Паспорт и жизненный цикл проекта

Область практики: коррекционная педагогика (олигофренопедагогика, логопедия).

Адресная направленность: широкому кругу специалистов, работающих с младшими школьниками с ЗПР.

Проблема, которую должен решить данный проект: недостаточность узкоспециализированного методического инструментария, направленного на формирование пространственной ориентировки и пространственной лексики у младших школьников с ЗПР.

Потребитель (потребители) проекта, выигрывающие от его реализации: педагоги (прежде всего – учителя-логопеды), работающие с младшими школьниками с ЗПР.

Параметрическое описание целей проекта:

- ✓ разработка учебно-методического комплекса, направленного на формирование пространственной лексики у обучающихся 1 класса с ЗПР;
- ✓ апробация заданий из учебно-методического комплекса на базе МБОУ СШ №65 г. Красноярск;
- ✓ достижение положительной динамики формирования пространственной лексики у детей экспериментальной группы.

Способ (технология), при помощи которой будет реализован проект: разработка заданий по направлениям, определённым в рамках предпроектного исследования, составление дидактических текстов, подбор и

компоновка наглядности, адаптация инструкций, проведение цикла занятий с детьми целевой группы с использованием продукта проекта.

Преимуществами данной проектной идеи по сравнению с имеющимися аналогами является наличие разноуровневых заданий, объём пособия, рассчитанный на полгода-год еженедельных занятий, сопровождение каждого занятия наглядным материалом, наличие адаптированных инструкций, позволяющих применять учебно-методический комплекс в дистанционных формах работы и при домашней подготовке.

Допущения проекта:

- ✓ Содержание и оформление продукта проекта должно соответствовать возрастным и нозологическим особенностям целевой группы;
- ✓ Сроки реализации проекта, заложенные в календарном плане не должны подвергаться существенным изменениям;
- ✓ Проектанты должны гибко корректировать содержательную сторону проекта в зависимости от результатов его апробации.

Единственным **ограничением**, которое может препятствовать реализации проекта можно назвать непредвиденные обстоятельства медицинского характера, возникающее по отношению к субъектам проекта.

Ориентировочный бюджет проекта зависит от формы представления продукта проекта – цифровой или аналоговой. При аналоговой форме сумма складывается из следующих компонентов:

- ✓ Затраты на чёрно-белую печать – порядка 150 страниц * на 3 руб.;
- ✓ Затраты на цветную печать 220 * 10 (цветная печать с учётом скидки на количество страниц более двухсот);
- ✓ Брошюрование на пластиковую пружину – 400 руб.

Таким образом, при выборе аналоговой формы и печати самиздатом затраты составят порядка 3000 тысяч рублей.

При выборе цифровой формы (электронной книги) финансовых вложений со стороны проектантов не потребуется.

Авторство проектной идеи принадлежит проектантам и научному руководителю.

Характеристика целевой группы: дети с ЗПР и недоразвитием лексической стороны речи.

Медицинская и психолого-педагогическая характеристика. В предпроектном исследовании и апробации задействованы 25 учеников первых дополнительных классов, обучающихся по АООП для детей с ЗПР (вариант 7.2). По наблюдениям педагогов, дети показывают вариативность в усвоении программного материала, кроме того, у троих обучающихся отмечается крайне низкая динамика развития навыков письма и начальных математических представлений. На начало года по данным школьных учителей-логопедов у всех детей экспериментальной группы наблюдались те или иные нарушения речи: от лексико-грамматического недоразвития до нарушения речи системного характера.

Место реализации: МБОУ СШ №65 г. Красноярск (коррекционные классы).

Ресурсное обеспечение: классы для проведения фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий, принтер и ксерокс (черно-белая и цветная печать), канцелярские принадлежности, игровая атрибутика (мячи, обручи и др.).

Календарный план реализации проекта:

Содержание этапа	Календарные сроки
Определение проектной идеи. Изучение научно-	Сентябрь 2019 г.

методической литературы по проблеме. Подготовка к предпроектному исследованию.	
Предпроектное исследование. Подбор и разработка игр и упражнений.	Октябрь 2019 г.
Подбор и разработка игр и упражнений. Апробация заданий проектантами.	Ноябрь-декабрь 2019 г.
Подбор и разработка игр и упражнений. Апробация заданий специалистом образовательной организации.	Январь-март 2020 г.
Проведение проектантами контрольного среза.	Март 2020 г.
Структурирование, корректировка и оформление продукта проекта.	Апрель-май 2020 г.

2.2 Описание продукта проекта

Продуктом проекта является учебно-методический комплекс (далее – УМК) «Неизведанное пространство» (см. Приложение).

УМК «Неизведанное пространство» состоит из двух частей: «Тетради для учителя», содержащей описание заданий и методические рекомендации, и «Тетради для ученика», содержащей наглядный материал и адаптированные инструкции для детей. В УМК входят 160 заданий, объединённые в 32 занятия. Рекомендованная форма занятий – подгрупповая, режим проведения – 1-2 раза в неделю. Структура занятий традиционна: каждое занятие состоит из организационного, основного и заключительного этапов. При этом в рамках основного этапа выделяются следующие компоненты: подведение к теме занятия, объявление темы занятия, выполнение упражнений на развитие устной речи, физминутка, выполнение упражнений на развитие письма и чтения.

УМК разработан для детей с ЗПР, имеющих речевые нарушения, в частности – недоразвитие пространственной лексики (далее – ПЛ). У таких детей условно можно выделить 4 уровня сформированности ПЛ, характеризующиеся следующими особенностями:

1. Низкий уровень – нарушение различных видов пространственной ориентировки, неточное употребление и понимание даже онтогенетически ранних лексем, трудности подбора антонимичных пар;
2. Средний уровень – трудности в употреблении и понимании предложно-падежных конструкций и приставочных глаголов, неумение образовывать ряды однокоренных слов и подбирать синонимичные пары;
3. Уровень выше среднего – необходимость дифференцировки смысловых оттенков отдельных лексем, несформированность умения использовать знакомые лексемы в самостоятельной речи;
4. Высокий уровень – приближенность к норме, необходимость формирования точности употребления отдельных лексем в самостоятельной речи.

Генеральной целью настоящего пособия является формирование у обучающихся 1 класса с ЗПР умения точно понимать и использовать ПЛ в самостоятельной речи.

Заострим внимание: важно плавно ввести ПЛ в устную и письменную речь ребёнка, решая при этом целый ряд речевых и неречевых задач:

- ✓ развитие чувства языка (например, дифференциация оттенков значения однонаправленного глагола «плыть» и неоднаправленного «плавать»);
- ✓ развитие навыков словообразования (например, образование ряда однокоренных приставочных глаголов или цепочек наречий и прилагательных);
- ✓ формирование точности употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением;
- ✓ обогащение словаря синонимов;
- ✓ развитие умения подбирать антонимы;

- ✓ дальнейшее развитие произвольности памяти и внимания (в частности – на материале текстов с ошибками);
- ✓ дальнейшее развитие мелкой моторики и графических навыков;
- ✓ закрепление знаний и умений, выработанных в курсах русского языка, чтения, математики (например, при решении математических задач, насыщенных ПЛ);
- ✓ формирование умения действовать по инструкции;
- ✓ формирование интереса к речевой и учебной деятельности;
- ✓ развитие коммуникативных навыков в процессе выполнения подгрупповых заданий и участия в командных играх.

Новизна УМК заключается в следующих аспектах:

- ✓ На сегодняшний день существует относительно небольшое количество дидактических пособий, направленных на развитие пространственной лексики конкретно у младших школьников с ЗПР;
- ✓ Порядка 95% заданий и текстов являются авторскими (все заимствования имеют ссылку на источник). При разработке наглядности большинство изображений было отредактировано или скомбинировано из различных элементов.

Актуальность УМК «Неизведанное пространство» обуславливается практической необходимостью развития пространственной лексики у старших дошкольников и младших школьников (в т.ч. с ЗПР), подтверждённой исследованиями таких учёных-методистов как З.М. Дунаева (1985), У.В. Ульенкова (1994), Л.А. Пепик (1997), А.В. Семенович (2002), Н.Я. Семаго (2007), Т.А. Фотекова (2009), Е.И. Зайцева (2012), Л.А. Брюховских (2015) и др.

УМК «Неизведанное пространство» имеет сквозную структуру и построен по принципу усложнения заданий. В УМК выделено три блока:

- ✓ Блок «А» содержит задания, соответствующие низкому уровню развития ПЛ;
- ✓ Блок «Б» - задания, соответствующие среднему уровню развития ПЛ;
- ✓ Блок «В» - задания, соответствующие уровню выше среднего.

Для детей с высоким уровнем развития ПЛ рекомендуется брать обобщающие занятия из каждого блока и – точно – отдельные задания в соответствии с индивидуальными трудностями ученика.

В целом, в пособии проработаны несколько значимых направлений:

- ✓ развитие сомато-пространственной ориентировки;
- ✓ развитие пространственной ориентировки;
- ✓ развитие понимания и употребления наречий с пространственным значением;
- ✓ развитие понимания и употребления простых предлогов;
- ✓ развитие понимания и употребления сравнительных прилагательных;
- ✓ развитие ориентировки в формализованном пространстве;
- ✓ развитие понимания и употребления приставочных глаголов;
- ✓ развитие ориентировки в квазипространстве;
- ✓ развитие дифференцированного понимания ПЛ в контексте учебных упражнений;
- ✓ развитие самостоятельной речи на материале ПЛ.

Все указанные направления в детализированном виде являются основой тематического плана УМК, описывающего содержание 32-х занятий, построенных по принципам от простого к сложному, от понимания к говорению, от практического употребления к теоретическому осмыслению.

Заложенный в плане переход от простого к сложному осуществляется следующими путями:

- ✓ сначала вводятся семантически однозначные и наиболее часто употребляемые лексемы, онтогенетически появляющиеся раньше, а потом осуществляется постепенный переход к более сложным по значению словам;
- ✓ используется переход от речи, сопряженной с действием, к чисто устной форме работы;
- ✓ внутри каждого занятия и между занятиями закрепляемые лексемы сначала вводятся в импрессивную речь, а после – в экспрессивную;
- ✓ от занятия к занятию увеличивается количество лексем и объём текстов, а также усложняются упражнения, в рамках которых отрабатывается один и тот же навык. Это ярко видно на примере упражнений на соматопространственную ориентировку: показ на себе, показ на педагоге, зеркальный показ, показ на рисунке (в т.ч. и зеркальный).

Отметим также, что занятия расположены по группам, в «соседних» занятиях проработаны одни и те же лексемы, но на разном дидактическом материале, что способствует их закреплению. Основу каждого занятия составляют пять видов деятельности: говорение, понимание, письмо, чтение, ориентировка в пространстве.

Учитывая специфику ЗПР, в основу УМК был положен принцип единства познавательного и речевого развития, сформулированный Я.А. Каменским, и реализующийся в следующих формах:

- ✓ При работе с текстами, направленными не только на закрепление ПЛ, но и на расширение кругозора обучающихся (например, задание «Экскурсия по городу» из занятия №14);
- ✓ При реализации межпредметных связей с математикой (например, задача «Карандаши и платя» из занятия №15), окружающим миром

(например, задание «Времена года» из занятия №17) и чтением (например, занятие 21 «Хроники Нарнии»).

Отдельно отметим, что достоинством пособия является игровая форма заданий и яркий наглядный материал, способствующие поддержанию интереса к коррекционно-развивающему процессу.

Применять настоящий УМК в практической деятельности можно как полностью, так и частично, выбирая актуальные для определённых учащихся задания. В последнем случае удобно использовать тематический план, в котором отражены отработываемые на занятии лексемы и реализуемые направления. Таким образом, помимо подгрупповых форм работы, отдельные задания можно использовать и на индивидуальных занятиях, а также при самостоятельной подготовке с родителями.

В заключение отметим универсальность многих заданий УМК: их можно использовать как в целях коррекции недоразвития пространственной лексики, если речь идёт о младших школьниках, так и в целях её развития, если речь идёт о детях дошкольного возраста. Кроме того, ряд заданий можно включать в уроки русского языка, чтения, окружающего мира и математики.

Таким образом, УМК «Неизведанное пространство» адресован широкому кругу специалистов и может быть использован как в рамках аудиторных занятий, так и при домашней подготовке.

Отметим, что основой работы над пространственной лексикой являются именно подгрупповые и фронтальные занятия, а индивидуальные используются для повторения и закрепления материала.

В основу комплектования различных разделов УМК положены следующие общедидактические и специальные принципы:

- ✓ принцип системности, который прослеживается в учёте взаимосвязи пространственных представлений и пространственной лексики, а также

в постепенном включении последней в речевую систему, начиная от уровня слова и заканчивая уровнем текста;

- ✓ принцип доступности, который отражается в адаптации и переработке заданий, подобранных из различных источников, с учётом зон актуального и ближайшего развития обследованной группы детей;
- ✓ принцип наглядности, который прослеживается в использовании практически во всех заданиях не только вербальных средств, но также жестовых опор и картинного материала;
- ✓ принцип сознательности и активности, реализация которого осуществляется посредством насыщения упражнений игровыми приёмами;
- ✓ принцип индивидуального и дифференцированного подхода, отражающегося в наличии в каждом разделе тетради заданий разного уровня сложности и различной направленности (развитие понимания, употребления, представлений, ориентировки, механизмов словообразования и словоупотребления и т.д.), что позволяет педагогу выбирать именно те упражнения, которые необходимы конкретному ученику/группе;
- ✓ принцип поэтапности, который отражается в последовательности заданий внутри каждого раздела – от подготовительных до более развёрнутых и трудных;
- ✓ принципы полимодального и деятельностного подхода, реализация которых осуществляется через отдельные типы упражнений, в процессе выполнения которых ребёнок постигает значение тех или иных лексем при непосредственном манипулировании с дидактическими объектами (например, упражнения «Чудо-дерево», «Космический корабль» и др.).

Наполнение УМК соотносится с результатами, полученными на этапе предпроектного исследования при обследовании пространственной лексики у обучающихся первых дополнительных классов, и содержит упражнения

различной сложности. При этом часть заданий (таких как развитие употребления сложных предлогов, дифференциация сравнительных прилагательных и наречий) несколько опережает программные требования в предметной области «Филология» [1] и решает пропедевтические задачи, что соотносится с принципом учёта зоны ближайшего развития.

Основой для разработки тетради стали пособия как ведущих отечественных учёных-методистов, так и специалистов-практиков, предлагающих методики формирования пространственной лексики у детей разных возрастных групп и различных нозологий (в т.ч. и у детей с нормативным развитием). Большинство заданий, включённых в рабочую тетрадь, разработаны по аналогии с упражнениями, предлагаемыми другими авторами [2, 5, 7, 8, 10, 12, 16, 17, 18, 22, 26, 32, 33, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 59, 62], и адаптированы для младших школьников с ЗПР, часть заданий является авторской разработкой, точные заимствования из других методических пособий составляют не более 5-ти %.

Таким образом, УМК «Неизведанное пространство» явился качественно новым продуктом, требующим апробации, результаты которой раскроем в следующем параграфе.

Целью внедрения продукта проекта стало формирование пространственных представлений и пространственной лексики у младших школьников с ЗПР.

Задачи, реализуемые при *внедрении* продукта проекта, можно обозначить следующим образом:

- ✓ Расширение и уточнение пространственных представлений у обучающихся целевой группы;
- ✓ Уточнение значения простых и сложных предлогов;
- ✓ Коррекция смещений предлогов «к» – «за», «вокруг» – «к/от/из», «перед» – «за/под/на/над», «над» – «под/на/в/перед»;

- ✓ Коррекция пропусков и замен предлогов («из-за» – «из», «из-под» – «от»/»под», «над» – «наверху», «перед» – «около, рядом»);
- ✓ Коррекция импрессивных и экспрессивных аграмматизмов, проявляющихся на материале предложно-падежных конструкций;
- ✓ Уточнение значения пространственных наречий и сравнительных прилагательных;
- ✓ Формирование механизма образования сравнительных прилагательных от наречий с пространственным значением;
- ✓ Дифференциация сравнительных прилагательных и наречий и формирование точности их употребления в словосочетаниях, предложениях и текстах;
- ✓ Развитие механизмов словообразования приставочным способом на материале глаголов с пространственным значением;
- ✓ Расширение и актуализация глагольного словаря;
- ✓ Введение пространственной лексики в самостоятельную речь;
- ✓ Развитие различных видов ориентации в пространстве;
- ✓ Развитие таких компонентов эмоционально-волевой сферы как усидчивость и интерес к выполнению учебных задач;
- ✓ Коррекция содержательного наполнения рабочей тетради в соответствии с полученными во время апробации результатами.

Обозначим условия реализации продукта проекта:

- ✓ Методические условия — разработанные комплексы упражнений с краткой инструкцией по их использованию и наглядным материалом;
- ✓ Материально-технические условия — кабинет, оборудованный посадочными местами, письменные принадлежности, магнитная доска, компьютер, проектор.

Апробация проектантами заданий из УМК «Неизведанное пространство» проходила непосредственно после проведения

диагностического этапа с 15 октября по 25 декабря 2019-2020 учебного года. В период с января по март 2020 г. (вплоть до проведения контрольного среза) разработанные проектантами задания использовал в практической деятельности учитель-логопед МБОУ СШ №65.

В рамках апробации был проведён цикл фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий с обучающимися первых дополнительных классов «е» и «к». Основным направлением работы при проведении фронтальных занятий явилось развитие понимания и употребления предложно-падежных конструкций и приставочных глаголов. Подгрупповые занятия проводились с двумя подгруппами обучающихся, показавших при обследовании низкие результаты. Основными направлениями работы при проведении подгрупповых занятий стало развитие пространственных представлений, закрепление знаний, умений и навыков, формируемых на фронтальных занятиях, а также формирование точного употребления наречий и сравнительных прилагательных. В свою очередь наполнение индивидуальных занятий соответствовало ранее составленному индивидуальному плану, а упражнения на развитие пространственной лексики были включены как одно из дополнительных направлений. На индивидуальных занятиях были включены задания на развитие ориентации на листе бумаги и в квазипространстве, подобраны упражнения, направленные на коррекцию специфических ошибок у конкретных детей, выявленных на диагностическом этапе.

Таким образом, в течение апробационного периода непосредственно проектантами было проведено 8 фронтальных занятий (пример конспекта см. в Приложении), 16 подгрупповых с двумя подгруппами (пример конспекта см. в Приложении) и по 8 индивидуальных занятий с каждым обучающимся. В целом, каждый обучающийся (за исключением отдельных случаев с пропусками по болезни или семейным обстоятельствам) освоил цикл из 32-х занятий, насыщенных упражнениями по пространственной лексике.

2.3 Динамика и оценка продукта проекта

Динамика формирования пространственных представлений и пространственной лексики у обучающихся экспериментальной группы была выявлена при помощи контрольного среза, проведённого проектантами по завершении апробационного периода в конце марта 2020 г. Контрольный срез представлял собой выполнение обучающимися заданий из обобщающего занятия, направленного на актуализацию всех приобретённых ими за период апробации знаний, умений и навыков.

Результаты контрольного среза показали значительное продвижение в материале у детей среднего уровня и уровня выше среднего: обучающиеся стали свободнее использовать пространственную лексику в самостоятельных высказываниях, точнее понимать предложно-падежные конструкции и приставочные глаголы, лучше ориентироваться в пространстве листа и в квазипространстве. В то же время у детей с низким уровнем сформированности пространственной лексики динамика её развития оказалась несколько скромнее, тем не менее, обучающиеся стали увереннее ориентироваться в реальном пространстве и на плоскости листа, точнее применять антонимичные и синонимичные конструкции, свободнее употреблять пространственную лексику на уровне словосочетаний и предложений.

Отдельные обучающиеся испытывали затруднения в освоении учебного материала, в связи с чем мы пришли к выводу о необходимости проведения повторной диагностики и перекомлектации подгрупп.

Приведём внутреннюю и внешнюю оценки, выведенные по итогу мониторинга реализации продукта проекта – УМК «Неизведанное пространство».

В качестве внутренней оценки нами [Валецкой К.М., Дмитриевой П.А., Нестеровой Д.В.] был проведён рефлексивный анализ собственной деятельности, основные тезисы которого представлены ниже:

- ✓ В рамках предпроектного исследования и реализации проекта нами были подобраны диагностические и коррекционно-развивающие методики, ставшие основой продукта проекта, а также дан психолого-педагогический портрет обучающихся целевой группы, явившийся ориентиром при комплектовании заданий рабочей тетради;
- ✓ При разработке проекта было учтено содержание АООП и АОП, написанных специалистами МБОУ СШ №65 для детей с ЗПР, а также положения ФГОС НОО ОВЗ [1], регламентирующие особенности получения детьми с ЗПР коррекционной помощи, и психолого-педагогические особенности обучающихся целевой группы, что отразилось в выборе направлений работы, активном использовании наглядных средств и игровых приёмов;
- ✓ Внедрение разработки показало, что продукт проекта практически применим и может быть использован в работе с младшими школьниками с ЗПР в рамках различных типов занятий;
- ✓ По результатам проведения цикла занятий посредством метода наблюдения нами была отмечена положительная динамика формирования пространственных представлений и пространственной лексики у обучающихся первых дополнительных классов «к» и «е»: уменьшилось количество аграмматизмов, допускаемых детьми во время выполнения упражнений, расширились пространственные представления и умение ориентироваться в формализованном пространстве, произошло качественное развитие навыков словообразования;
- ✓ Ограниченные сроки реализации проекта не позволили реализовать поставленные задачи в полной мере, поэтому можно порекомендовать

представителям образовательной организации продолжить работу по формированию пространственной лексики у обучающихся первых дополнительных классов.

Внешняя оценка внедрения продукта проекта была дана учителем-логопедом МБОУ «Средняя школа № 65» Горобец Натальей Анатольевной (см. Приложение). Специалистом были отмечены как сильные, так и слабые стороны: к первым можно отнести «грамотно подобранные и адаптированные методики...», а также их целесообразное включение в различные типы занятий», ко вторым — «трудности с организацией занятий», возникающие вследствие поведенческих особенностей детей с ЗПР. Помимо этого Н.А. Горобец отмечает «качественное улучшение навыков пересказа», развитие «механизмов словообразования и... навыков дифференциации предлогов».

Таким образом, при реализации проекта была получена положительная оценка, подтверждающая его актуальность и практическую значимость.

Для улучшения, внедрения и дальнейшего продвижения продукта проекта можно предложить следующие меры:

- ✓ Улучшить качество наглядности, привести её к единообразию посредством сотрудничества с художником-оформителем.
- ✓ Более детально проработать смысловые связи между занятиями, введя игровую сюжетную линию;
- ✓ Полностью последовательно апробировать все занятия из УМК на разных группах первоклассников с ЗПР;
- ✓ Принять участие в конкурсе методических работ;
- ✓ По возможности – отдать работу в печать.

Проект имеет ряд потенциальных возможностей в сфере образования, а именно:

- ✓ Продукт проекта может быть использован в практической деятельности учителей-логопедов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, классных руководителей, родителей первоклассников с ЗПР;
- ✓ Продукт проекта может применяться как полностью, так и частично, если речь идёт о его транслировании на другие нозологические группы;
- ✓ Продукт проекта может быть использован как в коррекционных целях, если речь идёт о младших школьниках с ЗПР, так и в развивающих, если имеется в виду работа с детьми дошкольного возраста.

Подводя итог главы, охарактеризуем личностное развитие проектантов в процессе разработки проекта. Включение в проектную деятельность помогло нам применить накопленные теоретические знания на практике, приобрести умение применять научные методы исследования и освоить технологию создания методического пособия. В целом, разработка дипломного проекта позволила нам глубже понять современную специфику профессии учителя-логопеда и детализировать образ «Я-логопед».

Заключение

При разработке настоящего проекта был решён ряд теоретических и практико-ориентированных задач, которые реализовывались на этапе предпроектного исследования, на этапе создания продукта проекта и при его апробации.

Нами было выделено три группы приоритетных задач: научно-методические, диагностические и коррекционные.

В рамках решения первой, методической, группы задач мы провели исследование научной литературы по проблеме. В процессе теоретического анализа научной литературы были раскрыты понятия «задержка психического развития» и «пространственная лексика», дана характеристика онтогенетического формирования пространственной лексики и дизонтогенетических проявлений у детей с ЗПР, изучены методики диагностики и коррекции пространственных представлений и пространственной лексики у младших школьников с ЗПР.

В теоретической части настоящей работы было доказано, что развитие пространственной лексики является одной из важных предпосылок овладения навыками письма и начальными математическими представлениями. Таким образом, итогом первой главы стал вывод о необходимости создания узконаправленного логопедического пособия по формированию пространственной лексики у обучающихся 1 класса с ЗПР.

В рамках решения второй, диагностической, группы задач нами были адаптированы методики обследования, составлен протокол обследования пространственной лексики у детей с ЗПР, обследовано 25 учеников первых дополнительных классов, обучающихся по варианту АООП 7.2, выполнен качественно-количественный анализ результатов обследования.

Диагностика показала, что проблема недоразвития пространственной лексики актуальна для детей с ЗПР и проявляется у них как в типовых, так и

в специфических ошибках в различной степени выраженности. Таким образом, в ходе предпроектного исследования был сделан вывод о том, что для последующей реализации коррекционных задач необходимо составить комплекс разноуровневых заданий по формированию пространственной лексики.

На основе результатов диагностики был разработан учебно-методический комплекс «Неизвестное пространство», направленный на развитие пространственной ориентировки, понимания и употребления пространственной лексики обучающимися первого класса с ЗПР (см. Приложение). Благодаря высокому проценту оригинальности УМК «Неизвестное пространство» можно назвать качественно новым продуктом, заслуживающим внимания педагогов-практиков.

В ходе внедрения продукта проекта нами был проведён цикл занятий, способствующих реализации третьей, коррекционной, группы задач. Апробация продукта показала, что задания и наглядный материал соответствуют поставленным задачам и нуждаются лишь в небольшой корректировке отдельных деталей.

Собственные наблюдения показали, что по завершении апробационного периода заявленные нами коррекционно-развивающие задачи были реализованы не в полном объёме, так как для формирования навыка корректного употребления пространственной лексики у детей с ЗПР необходим более длительный срок. Тем не менее, у обучающихся целевой группы была выявлена положительная динамика речевого развития по формируемым нами компонентам, и при дальнейшем использовании УМК можно ожидать качественно-количественное развитие их лексико-грамматического строя.

По завершении периода апробации представителями образовательной организации были представлены «Отзыв курирующего специалиста» и «Акт

внедрения» (см. Приложение), согласно которым настоящий проект получил положительную оценку.

Данные контрольного среза позволяют говорить о том, что продукт проекта имеет практическую ценность и может быть использован в работе с младшими школьниками с ЗПР в рамках различных типов занятий. Таким образом, цель проекта нами достигнута и поставленные задачи реализованы.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1598 от 19.12.2014 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Зарегистрировано в Минюсте РФ 3 февраля 2015 г. Регистрационный № 35847 [Электронный ресурс] – URL <http://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 24.10.19)
2. Аббасов, М.Г. Практическое овладение учащимися вспомогательной школы пространственной ориентировкой [Текст] / М.Г. Аббасов // Научно-методический журнал «Дефектология»; №3/1971. – С. 70-73.
3. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / К.С. Лебединская. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
4. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б.Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. – 303 с.
5. Бабенкова, Р.Д. Пространственная организация движений учащихся вспомогательной школы [Текст] / Р.Д. Бабенкова, С.Ю. Юровский // Научно-методический журнал «Дефектология»; №3/1971. – С. 30-32.
6. Бабина, Е.С. Развитие пространственных представлений в системе логопедической работы по формированию лексики у дошкольников с функциональным нарушением зрения [Текст] / Е.С. Бабина // Научно-методический журнал «Дошкольное воспитание»; №10/2012 – С. 101-108
7. Брюховских, Л.А. Нарушение грамматических структур у детей с дизартрией. Диагностика и коррекция [Текст]: Монография / Л.А. Брюховских. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2014. – 150 с.

8. Брюховских, Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст]: Монография / Л.А. Брюховских. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. – 196 с.
9. Виноградов-Савченко, В.В. Реабилитация детей с задержкой психического развития [Текст]: Методическое пособие / В.В. Виноградов-Савченко. – Омск: БУ РЦДП. – 2015. – 45 с.
10. Вовчик-Блаkitная, М.В. Развитие ориентировки в пространстве у детей дошкольного и школьного возраста [Текст] / М.В. Вовчик-Блаkitная. – М.: Просвещение, 1973. – 125 с.
11. Галкина, О.И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе [Текст] / О.И. Галкина. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 89 с.
12. Горбачева, Л.С. Роль игры в формировании пространственных представлений у младших школьников вспомогательной школы [Текст] / Л.С. Горбачева // Научно-методический журнал «Дефектология»; №3/1991. – С. 36-38.
13. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования [Текст]: Методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: АРКТИ, 2017. – 80 с.
14. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.: ил.
15. Домашний логопед: Полный справочник [Текст] / О.Д. Абрамович, О.Ю. Артапухина, О.П. Астафьева – М.: Эксмо, 2007. – 496 с.

16. Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития [Текст]: метод. пособие / З.М. Дунаева. – М.: Советский спорт, 2006. – 144 с.: ил.
17. Дунаева, З.М. Психологическое изучение и некоторые виды коррекции недоразвития пространственной функции у детей с задержкой психического развития [Текст] / З.М. Дунаева. – М.: Педагогика, 1985. – 352 с.
18. Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития [Текст] / З.М. Дунаева. – М.: Советский спорт, 2006. – 144 с.
19. Елецкая, О.В. Развитие и уточнение пространственно-временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста [Текст]: Логопедическая тетрадь / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачева. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 178 с.
20. Емелина, Д.А., Макаров, И.В. Задержки темпа психического развития у детей (обзор литературных данных) [Текст] / Д.А. Емелина, И.В. Макаров // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева; № 3/2011. – С. 11-16.
21. Зайцева, Е.И. Изучение особенностей пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 264-266.
22. Земцова, О.Н. Серия «Умные книжки» [Текст] / О.Н. Земцова. – М.: Махаон, 2016 г.
23. Козловская, Г.Ю. Онтогенез и дизонтогенез речевой деятельности [Текст] / Г.Ю. Козловская. – М.: НОЧУ ВПО МСГИ, 2014. – 16 с.

24. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование [Текст]: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
25. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / И.Д. Коненкова. – М.: Гном и Д, 2005. – 80 с.
26. Косинова, Е.М. Уроки логопеда: тесты на развитие речи для детей от 2 до 7 лет [Текст] / Е.М. Косинова. – М.: Эксмо, 2017 – 64 с
27. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей [Текст]: Методическое пособие / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 2004. – 236 с.
28. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2004. – 303 с.
29. Логопедия. Теория и практика [Текст] / Под ред. Т.Б. Филичевой. – изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Эксмо, 2018. – 608 с.
30. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 1998. – 680 с.
31. Методы обследования речи детей [Текст]: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
32. Михайлюк, М.М. Использование подвижных игр для развития математических способностей учащихся с задержкой психического

- развития [Текст] / М.М. Михайлюк // Научно-методический журнал «Дефектология»; № 6/1986. – С. 28-31.
33. Муссейибова, Т.А. О содержании и системе работы по развитию пространственных дифференцировок у дошкольников [Текст] / Т.А. Муссейибова // Научно-методический журнал «Дошкольное воспитание»; №9/1973. – С. 34-43.
34. Основы специальной психологии [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2002. – 480 с.
35. Павлова, Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников [Текст] / Т.А. Павлова. – М.: Школьная пресса, 2004. – 133 с.
36. Папка дошкольника: серия методических пособий [Текст]. – М.: ВК Дакота, 2018 г.
37. Пепик, Л.А. Особенности восприятия и моделирования пространства дошкольниками с недостатками интеллекта [Текст] / Л.А. Пепик // Научно-методический журнал «Дефектология»; №6/1997. – С. 43-49.
38. Проблема психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития [Текст] / О.А. Сергеева, Н.В. Филлипова, Ю.Б. Барыльник // Бюллетень медицинских интернет-конференций; № 5/2015. – Том5. – С. 712.
39. Ромусик, М.Н., Шаховская, С.Н. Развитие предикативной лексики на основе формирования пространственно-временных отношений у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / М.Н. Ромусик, С.Н. Шаховская // Научно-методический журнал «Дошкольное воспитание»; №9/2016 – С. 74-79.

40. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст]: Практическое пособие / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
41. Семаго, Н.Я. Пространственные представления в речи [Текст]: Демонстрационный материал / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 44 с.
42. Семаго, Н.Я. Пространство языка (лингвистическое пространство) [Текст]: Демонстрационный материал / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 24 с.
43. Семаго, Н.Я. Формирование представлений о схеме тела. Дошкольный, младший возраст [Текст]: Демонстрационный материал / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.
44. Семаго, Н.Я. Элементарные пространственные представления в речи [Текст]: Демонстрационный материал / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 26 с.
45. Семёнова, М.А. Левое и правое: Тетрадь для ученика [Текст] / М.А. Семёнова. – М.: ИНТ, 2000. – 24 с.
46. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
47. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза [Текст]: Учебное пособие. / А.В. Семенович. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2008. – 474 с.

- 48.Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи [Текст] / И.А. Смирнова – СПб.: Детство-Пресс, 2018.– 48 с.
- 49.Специальная педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2005 – 400 с.
- 50.Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) [Текст] / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1965. – 337 с.
- 51.Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития. [Текст] / У.В. Ульенкова. – 2-е изд., исп. и доп. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.
- 52.Филипович, Е.И. Курс лекций по дисциплине «Дефектология. Логопедия» [Текст] / Е.И. Филипович – М.: НОЧУ ВПО МСГИ, 2014.
- 53.Филичева, Т.Б. Коррекция нарушений речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2017. – 207 с
- 54.Фотекова, Т.А. Динамика речевых функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития [Текст] / Т.А. Фотекова. // Сибирский психологический журнал; №33/2009. – С. 69-72.
- 55.Фотекова, Т.А. Состояние и динамика высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития [Текст] / Т.А. Фотекова // Научно-методический журнал «Дефектология»; №1/2003. – С. 23-33.
- 56.Фотекова, Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст]:

- Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина – М.: АРКТИ, 2002.– 136 с: ил.
- 57.Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей [Текст] / Л.С. Цветкова. – 4-е изд., исп. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 72 с.
- 58.Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин – М.: Языки Славянской Культуры, 2002. – 750 с.
- 59.Чиркина, Г.В., Российская, Е.Н. Развитие речи. 1 класс. Учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида [Текст] / Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская; Под ред. Синельникова И.Ю. – М.: АРКТИ, 2014. – 240 с.
- 60.Шкурина, А.В., Шкатова, Е.А. Преодоление нарушений вербализации пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в коррекционно-логопедической работе [Текст] / А.В. Шкурина, Е.А. Шкатова // Научно-методический электронный журнал «Концепт»; № 5/2017 – С. 1-5.
- 61.Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст]: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Б. Д. Эльконина – 4-е изд. – М.: Академия, 2007. – 194 с.
- 62.Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников [Текст] / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
- 63.Ахутина, Т.В. Цикл лекций курса «Нейропсихология» [Электронный ресурс] – 2012. – URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL9488ACF59EBB4AAB> (дата обращения: 11.11.2019).

64. Евтихиева, В.Н. Моделирование как средство овладения пространственной лексикой дошкольниками с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] – 2016. – URL: <https://infourok.ru/modelirovanie-kak-sredstvo-razvitiya-prostranstvennoy-leksiki-detey-s-onr-1369903.html> (дата обращения: 29.10.2019).
65. Зайцева, Е.И. Изучение особенностей пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 264-266. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1806/> (дата обращения: 27.10.2019).
66. Медведева, Е.Ю., Максимова, И.В. Коррекционно-развивающая работа по вербализации пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Международный электронный научный журнал «Перспективы Науки и Образования»; №6/2017 – С. 74-78 – URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/archive17/17-06/> (дата обращения: 04.12.2019).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение содержит:

- Приложение А – задание на проект от кафедры, задание на проект от образовательной организации, отзыв специалиста от образовательной организации, акт внедрения от образовательной организации, отзыв научного руководителя, согласия на размещение работы, справку Антиплагиат.
- Приложение Б – входной протокол и пример его заполнения.
- Приложение В – таблицы, построенные на основе данных контрольного эксперимента.
- Приложение Г – примеры конспектов занятий, проводившихся в рамках апробации продукта проекта. Наглядный материал к занятиям дополнительно не представлен, так как он взят из продукта проекта.
- Приложение Д – ознакомительные фрагменты продукта проекта. Продукт проекта является авторской разработкой, поэтому в приложении представлено лишь 10% учебно-методического комплекса. В приложении представлены скриншоты электронной версии УМК «Неизведанное пространство». В оригинальном варианте качество текста и изображений лучше.

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

**ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ
ПРОЕКТНОГО ТИПА**

Обучающиеся: Валецкая Кристина Максимовна, Дмитриева Полина
Андреевна, Нестерова Дарья Викторовна

Код: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование,

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

Курс 4, группа SO-Б16(Ц)-01 ИСГТ

Дисциплина Логопедия

Тема: Формирование пространственной лексики у обучающихся
первого класса с задержкой психического развития

Руководитель: Брюховских Людмила Александровна

К.п.н., доцент кафедры коррекционной педагогики

Срок сдачи работы руководителю 30.05.2020г.

Перечень (примерный) основных вопросов, которые должны быть рассмотрены в ВКР: основные сведения о ЗПР, онтогенезе и дизонтогенезе формирования пространственной ориентировки и пространственной лексики, современные методики диагностики и развития пространственной лексики у детей с ЗПР, логопедическая характеристика исследуемой группы детей, актуальные направления коррекционно-логопедической работы и конкретные практические разработки для исследуемой группы детей, актуальный уровень сформированности пространственной ориентировки и

пространственной лексики у обучающихся экспериментальной группы, особенности понимания и употребления пространственной лексики у детей экспериментальной группы, описание границ применения и методические рекомендации к разработанному продукту.

План-график выполнения ВКР

Этапы работы	Сроки выполнения	Вид отчётности	Отметка руководителя о выполнении
Определение проектной идеи. Изучение научно-методической литературы по проблеме. Подготовка к предпроектному исследованию.	Сентябрь 2019 г.	Предварительный список литературы, план проекта. Анализ литературы по проблеме исследования.	<i>Виноградова Л.Ф.</i>
Предпроектное исследование. Подбор и разработка игр и упражнений.	Октябрь 2019 г.	Согласование методики исследования. Анализ результатов констатирующего эксперимента	<i>Виноградова Л.Ф.</i>
Подбор и разработка игр и упражнений. Апробация заданий проектантами.	Ноябрь-декабрь 2019 г.	Конспекты проведённых занятий.	<i>Виноградова Л.Ф.</i>
Подбор и разработка игр и упражнений. Апробация заданий специалистом образовательной организации.	Январь-март 2020 г.	Рабочая тетрадь с методическими рекомендациями.	<i>Виноградова Л.Ф.</i>
Проведение проектантами контрольного среза.	Март 2020 г.	Анализ результатов контрольного среза.	<i>Виноградова Л.Ф.</i>
Структурирование, корректировка и оформление продукта проекта.	Апрель-май 2020 г.	Презентация разработанного учебно-методического комплекса.	<i>Виноградова Л.Ф.</i>
Подготовка к защите	1.06.2020-20.06.2020	Презентация, текст защитного слова	<i>Виноградова Л.Ф.</i>

Утверждено на заседании кафедры, протокол № 2. от «11» октября 2019г.
 Заведующий кафедрой *Виноградова Л.Ф.* 14.10.2019г. подпись, дата
 Руководитель *Л.Ф.* 11.10.2019г. подпись, дата
 Задание принял к исполнению, с критериями оценки ВКР ознакомлен
Валеевская К.В. 14.10.2019г. подпись обучающегося, дата
Дмитриева Т.А. 14.10.2019г. подпись обучающегося, дата
Нестерова Д.В. 14.10.2019г. подпись обучающегося, дата

ЗАДАНИЕ

на выпускную квалификационную работу проектного типа

1. Запрос учреждения (описание проблемы):

В связи с недостаточностью узкоспециализированного методического инструментария по формированию пространственной лексики у младших школьников с задержкой психического развития требуется разработка методического пособия и дидактического материала в данной области.

2. Тема:

«Формирование пространственной лексики у обучающихся 1 класса с задержкой психического развития»

3. Цель работы:

Разработать и апробировать учебно-методический комплекс по формированию пространственной лексики у обучающихся 1 класса с задержкой психического развития.

4. Основные требования и исходные данные (количество участников проекта, сроки реализации, описание участников):

В проекте задействовано 25 обучающихся первых дополнительных классов с задержкой психического развития, 3 студентов 4 курса. Помимо этого к группе студентов прикреплен курирующий специалист (учитель-логопед МБОУ СШ № 65 Горобец Н.А.), оценивающий результаты внедрения продукта проекта.

Сроки реализации проекта: 1.09.2019 г. – 30.05.2020 г.

5. Перечень (примерный) основных вопросов, которые должны быть рассмотрены в ВКР:

Основные сведения о ЗПР, онтогенезе и дизонтогенезе формирования пространственной ориентировки и пространственной лексики, современные методики диагностики и развития пространственной лексики у детей с ЗПР, логопедическая характеристика исследуемой группы детей, актуальные направления коррекционно-логопедической работы и конкретные

практические разработки для исследуемой группы детей, актуальный уровень сформированности пространственной ориентировки и пространственной лексики у обучающихся экспериментальной группы, особенности понимания и употребления пространственной лексики у детей экспериментальной группы, описание границ применения и методические рекомендации к разработанному продукту.

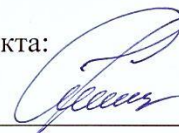
Научный руководитель ВКР:

К.п.н., доцент кафедры коррекционной педагогики Брюховских Л.А.



подпись

Руководитель учреждения – базы реализации проекта:
Директор МБОУ СШ № 65 Колпакова О.В.



подпись

ФИО



« 3 » сентября 2019 г.

Задание приняли:

Обучающийся Валеевская К.М. Валя

Обучающийся Димитриева Т.А. Тед

Обучающийся Нестерева Д.В. Нес

АКТ ВНЕДРЕНИЯ проекта

ФИО исполнителей Валецкая К.М., Дмитриева П.А., Нестерова Д.В.

на тему «Формирование пространственной лексики у обучающихся 1 класса с задержкой психического развития»

1. Наименование предложения для внедрения: учебно-методический комплекс, направленный на развитие пространственной лексики.

2. Эффект от внедрения: по итогам внедрения продукта можно обозначить следующие результаты

- качественные – развитие ориентировки в пространстве, обогащение, актуализация и уточнение пространственной лексики у детей с задержкой психического развития;

- количественные – расширение спектра выполняемых указанными обучающимися заданий и упражнений, ранее им недоступных.


3. Место и время использования продукта: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 65 имени воина-интернационалиста Городного О.М.», сроки реализации с 1.09.2019 г. по 30.05.2020 г.

4. Форма внедрения: проведение цикла занятий с использованием разработанного учебно-методического комплекса по формированию пространственной лексики у обучающихся первых дополнительных классов с задержкой психического развития.



Директор МБОУ СШ № 65

М.П.


(подпись)

О.В. Колпакова

« 18 » мая 2020 г.

**Отзыв курирующего специалиста о внедрении продукта проекта
«Формирование пространственной лексики у обучающихся 1 класса с
задержкой психического развития»
на базе МБОУ СШ №65**

Во время прохождения педагогической, научно-исследовательской и преддипломной практик на базе средней школы №65 студентами четвертого курса был разработан и внедрен продукт проекта по формированию пространственной лексики у обучающихся 1 класса с задержкой психического развития.

В ходе разработки данного проекта студенты обследовали состояние сформированности предложно-падежных конструкций, приставочных глаголов, наречий и прилагательных с пространственным значением, а также все виды ориентировки в пространстве у детей первых дополнительных классов в течение октября 2019 г. Методика обследования и стимульный материал были подобраны студентами самостоятельно и адаптированы с учетом особенностей детей с ЗПР. На основе проведенной диагностики проектантами были выявлены уровни сформированности пространственной лексики и дана качественная характеристика пространственного словаря, отражающая актуальное состояние данного компонента лексико-грамматического строя у исследуемой группы детей.

По результатам диагностического исследования студентами были выявлены как общие, так и специфические ошибки понимания и употребления детьми с ЗПР пространственной лексики. Кроме того, на основе анализа полученных данных была определена структура учебно-методического комплекса для учителя-логопеда и основные направления работы в рамках фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий.

Апробация рабочей тетради в системе коррекционно-развивающих занятий проводилась студентами в течение ноября-декабря 2019 г. Работа

с детьми осуществлялась на различных типах занятий: типовые ошибки корректировались на фронтальных занятиях, а специфические – на подгрупповых и индивидуальных. В течение января-марта 2020 г. апробация проводилась учителем-логопедом СШ №65 в рамках подгрупповых занятий с обучающимися первых дополнительных классов.

На этапе корректировки рабочей тетради были учтены результаты контрольного среза, проведённого практикантами в конце марта 2020 г., а также все замечания и рекомендации курирующего специалиста.

В ходе реализации проекта во время логопедических занятий проектанты столкнулись с рядом проблем, связанных с особенностями эмоционально-волевой сферы младших школьников с ЗПР: у студентов возникали отдельные трудности с организацией занятий. Тем не менее, стоит отметить грамотно подобранные и адаптированные методики, упражнения и наглядный материал, используемые проектантами для развития пространственной лексики, а также их целесообразное включение в различные типы занятий.

Результатом внедрения продукта проекта на базе МБОУ СШ №65 стало формирование механизмов словообразования и словоизменения, развитие у первоклассников с ЗПР навыков дифференциации предлогов, наречий и сравнительных прилагательных с пространственным значением, качественное улучшение навыков пересказа на материале текстов, насыщенных пространственной лексикой.

Проект «Формирование пространственной лексики у обучающихся 1 класса с задержкой психического развития» является актуальным для учителей-логопедов, работающих с первоклассниками, обучающимися по варианту АООП 7.2, и имеет высокую практическую значимость.

Учитель-логопед Горобец Наталья Анатольевна

Дата 18.05.20 Подпись Горбц Расшифровка Горобец Н.А.

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

ОТЗЫВ РУКОВОДИТЕЛЯ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ
РАБОТУ ПРОЕКТНОГО ТИПА

Валецкой Кристины Максимовны, Дмитриевой Полины Андреевны,
Нестеровой Дарьи Викторовны

Направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

направленность (профиль) образовательной программы Логопедия
Группа SO-Б16Ц-01

Очная форма обучения

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Выпускная квалификационная работа проектного типа, выполненная Валецкой Кристиной Максимовной, Дмитриевой Полиной Андреевной, Нестеровой Дарьей Викторовной имеет высокую степень актуальности, поскольку вопрос коррекции недоразвития речи у младших школьников с задержкой психического развития на сегодняшний день стоит достаточно остро и в среде практикующих логопедов есть запрос на методические разработки для детей данной нозологической группы. В свою очередь новизна проекта подтверждается высокой оценкой оригинальности работы, которая равна **84, 54%**.

Работа представляет собой законченный проект, структурированный в соответствии с требованиями к данному виду работ: введение, две главы, заключение, библиографический список, приложения. Во введении четко

определены цель, задачи, объект и предмет проектирования, доказана актуальность выбранной темы. В заключении работы представлены общие выводы по материалам предпроектного исследования, а также дана внешняя и внутренняя оценка результатов внедрения продукта проекта.

В первой главе разработчики проводят теоретический обзор научно-методической литературы, анализируя которую, приходят к выводу о том, что формирование понимания и употребления пространственной лексики является важным компонентом профилактики и коррекции лексико-грамматических нарушений устной и письменной речи. Анализ литературных данных по проблеме формирования пространственной лексики у младших школьников с ЗПР и недоразвитием речи позволил разработчикам структурировать информацию о нормативном развитии, нарушениях, методах диагностики и коррекции пространственной лексики. Проведенный теоретический обзор современного состояния проблемы позволил авторам обосновать ведущие направления коррекционной работы для данной целевой группы, выработать общую стратегию проведения диагностики, разработать учебно-методический комплекс для учителя-логопеда по развитию пространственной лексики у обучающихся 1 класса с ЗПР, на основе которого был проведён цикл логопедических занятий.

В ходе диагностического исследования проектантами была дана компетентная качественная характеристика особенностей понимания и употребления пространственной лексики у младших школьников с ЗПР и подтверждено, что уровень сформированности пространственной лексики у младших школьников с ЗПР различный. Исходя из последнего положения, целевая группа была разбита на подгруппы для реализации принципа индивидуального и дифференцированного подхода. Таким образом, был проведён цикл коррекционно-развивающих занятий по развитию пространственной лексики, состоящий из фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий.

На основе полученных в рамках диагностики результатов разработчиками были определены основные направления, этапы и содержание логопедической работы, разработан комплекс упражнений и конспекты занятий, подобрано методическое оснащение и даны методические рекомендации. Разработанный продукт проекта – учебно-методический комплекс «Неизвестное пространство» – имеет практическую значимость и может быть транслирован на типовые образовательные ситуации.

Следует отметить, что в рамках дипломного проекта Кристина Максимовна, Полина Андреевна и Дарья Викторовна продемонстрировали умение анализировать и систематизировать собранную информацию, методически верно подбирать средства коррекционного воздействия и обосновывать свой выбор, а также самостоятельно адаптировать и разрабатывать коррекционно-развивающие упражнения и игры для обучающихся конкретной нозологической группы.

И.о. ректора КГПУ им. В.П. Астафьева Ю.Ю. Бочарову

студентки ИСГТ

направление подготовки

44.03.03 Специальное

(дефектологическое) образование

направленность (профиль) образовательной

программы Логопедия

курс 4 группа СО-Б16Ц-01

Валецкой Кристины Максимовны

Согласие

на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Валецкая Кристина Максимовна

Разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мной в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы (бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03)

выпускную квалификационную работу проектного типа

на тему: Формирование пространственной лексики у обучающихся первого класса с задержкой психического развития

(далее – проект) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к проекту из любого места и в любое время по собственному выбору в течение всего срока действия исключительного права на проект.

Я подтверждаю, что проект написан мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

Дата 30.05.2020

Подпись _____



И.о. ректора КГПУ им. В.П. Астафьева Ю.Ю. Бочарову

студентки ИСГТ

направление подготовки

44.03.03 Специальное

(дефектологическое) образование

направленность (профиль) образовательной

программы Логопедия

курс 4 группа СО-Б16Ц-01

Дмитриевой Полины Андреевны

Согласие

на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Дмитриева Полина Андреевна

Разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мной в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы (бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03)

выпускную квалификационную работу проектного типа

на тему: Формирование пространственной лексики у обучающихся первого класса с задержкой психического развития

(далее – проект) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к проекту из любого места и в любое время по собственному выбору в течение всего срока действия исключительного права на проект.

Я подтверждаю, что проект написан мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

Дата 30.05.2020

Подпись 

И.о. ректора КГПУ им. В.П. Астафьева Ю.Ю. Бочарову

студентки ИСГТ

направление подготовки

44.03.03 Специальное

(дефектологическое) образование

направленность (профиль) образовательной

программы Логопедия

курс 4 группа СО-Б16Ц-01

Нестеровой Дарьи Викторовны

Согласие

на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Нестерова Дарья Викторовна

Разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мной в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы (бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03)

выпускную квалификационную работу проектного типа

на тему: Формирование пространственной лексики у обучающихся первого класса с задержкой психического развития

(далее – проект) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к проекту из любого места и в любое время по собственному выбору в течение всего срока действия исключительного права на проект.

Я подтверждаю, что проект написан мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

Дата 30.05.2020 г.

Подпись Дес

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Валецкая К.М Дмитриева П.А. Нестерова Д.В.
Подразделение	ИСГТ
Тип работы	Не указано
Название работы	ВКР. Валецкая К.М., Дмитриева П.А., Нестерова Д.В. Формирование пространственной лексики у обучающихся 1 класса с ЗПР (дипломный проект)
Название файла	ВКР. Валецкая К.М., Дмитриева П.А., Нестерова Д.В. Формирование пространственной лексики у обучающихся 1 класса с ЗПР (дипломный проект).pdf
Процент заимствования	2.87 %
Процент самоцитирования	0.00 %
Процент цитирования	12.59 %
Процент оригинальности	84.54 %
Дата проверки	17:32:56 13 мая 2020г.
Модули поиска	Модуль поиска ИПС "Адилет"; Модуль выделения библиографических записей; Сводная коллекция ЭБС; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска переводных заимствований; Модуль поиска переводных заимствований по elibrary (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по интернет (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по Wiley (RuEn); Коллекция eLIBRARY.RU; Коллекция ГАРАНТ; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска "КГПУ им. В.П. Астафьева"; Коллекция Медицина; Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU; Модуль поиска перефразирований Интернет; Коллекция Патенты; Модуль поиска общеупотребительных выражений; Кольцо вузов; Коллекция Wiley
Работу проверил	Брюховских Людмила Александровна ФИО проверяющего
Дата подписи	 Подпись проверяющего

Чтобы убедиться в подлинности справки, используйте QR-код, который содержит ссылку на отчет.



Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.

- Куда бежит девочка в розовом платье (к горке)?

- Кто убежал налево, а кто – направо?

- Откуда выглядывают два мальчика (из-за дома, из-за угла дома)?

- Откуда выглядывает мальчик в фиолетовой футболке (из-под скамейки)?

- Что делает мальчик в оранжевой кепке (перелезает через ограду)?

II. ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ

<i>Употребление</i>	<i>Понимание</i>
Посмотри внимательно на картинку (педагог сопровождает каждый вопрос уточняющим показом). Скажи, где сидит белочка (в дупле)? _____	Инструкция: «Попугай Кеша не умеет сидеть на одном месте, он очень непослушный. Покажи, где Кеша...» В клетке _____
Где листики (на дереве)? _____	Над клеткой _____
Где спряталась мышка (под листочком)? _____	Перед клеткой _____
Куда спрятался гусь (за куст)? _____	На клетке _____
Где крыша будки (над собакой)? _____	Под клеткой _____
	За клеткой _____
	Входит в клетку _____

<p>Где стоит петушок (перед кустом)?</p> <p>_____</p>	<p>Ходит вокруг клетки _____</p>
<p>Где сидит ёжик (под деревом, около дерева)?</p> <p>_____</p>	<p>От клетки отлетает _____</p>
<p>Откуда выглядывает собака (из будки)?</p> <p>_____</p>	<p>Выходит из клетки _____</p>
<p>Где стоит котик (между досками)?</p> <p>_____</p>	<p>Ходит по клетке _____</p>
<p>Откуда выглядывает зайчик (из-за дерева)?</p> <p>_____</p>	<p>К клетке подлетает _____</p>
<p>Откуда мышка выглядывает (из-под листочка)?</p> <p>_____</p>	

III. ПРИСТАВОЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ

<i>Употребление</i>	<i>Понимание</i>
<p>А) Вариант с обучающей помощью (при необходимости). Инструкция: «Машина должна доехать до дома. Веди машинку и вместе со мной рассказывай, как она едет». Пример: «Вот машинка на гору (заезжает). А теперь с горы (съезжает). Теперь машинка озеро (объезжает). Через мост (переезжает). Мимо леса (проезжает). И к дому (подъезжает)».</p> <p>_____</p>	<p>Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку. Здесь нарисован человек-баловник. Он очень любит исследовать всё вокруг. Вот наш человек лезет по лестнице навстречу приключениям. А теперь покажи, где человек...»</p> <p>Влезает _____</p>

	<hr/> <p>5.левой рукой дотронься до правой ноги.</p> <hr/>
	<p>6. Правой рукой дотронься до левого уха.</p> <hr/>
	<p>7. Правой рукой дотронься до левого плеча.</p> <hr/>
	<p>8. Левую руку подними вверх, а правую вытяни в сторону.</p> <hr/>

V. НАРЕЧИЯ И СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ

<i>Употребление</i>	<i>Понимание</i>
<p>Инструкция: «Поросёнок Кузя любит играть с друзьями. Продолжи мои предложения». Логопед манипулирует с вырезанной картинкой поросёнка, перемещая её по сюжетной картинке «Ферма».</p> <p>Закончи предложения:</p> <p>«Кузя был сверху, а теперь ...»</p> <hr/> <p>«Кузя был далеко, а теперь ...»</p> <hr/> <p>«Кузя был слева от корытца, а теперь...»</p>	<p>Ребёнку предлагаются вопросы по ряду сюжетных картинок (инструкция приложена к стимульному материалу – см. V – понимание «а-в»).</p> <p>Далеко _____</p> <p>Близко _____</p> <p>Внутри _____</p> <p>Снаружи _____</p> <p>Выше всех _____</p>

<p>_____</p> <p>«Кузя был высоко, а теперь он...»</p> <p>_____</p>	<p>Ниже всех _____</p>
<p>_____</p> <p>«Кузя был правее петушка, а теперь он...»</p> <p>_____</p>	<p>Справа _____</p>
<p>_____</p> <p>«Кузя был выше корзинки, а теперь он...»</p> <p>_____</p>	<p>Слева _____</p>

VI. ОРИЕНТИРОВКА НА ЛИСТЕ БУМАГИ

<i>Употребление</i>	<i>Понимание</i>
<p>Инструкция: «Я буду передвигать фишку, а ты расскажи, куда я её кладу – в какую часть листа».</p> <p>Наверх _____</p> <p>Вниз _____</p> <p>Справа _____</p> <p>Слева _____</p> <p>В верхний левый угол _____</p> <p>В нижний левый угол _____</p>	<p>Инструкция: «Рассмотри и раскрась все предметы, которые нарисованы в верхних правых углах квадратов в синий цвет, в верхних левых – в красный, а нижних левых – в зелёный, в нижних правых – в коричневый, в центре – в жёлтый».</p> <p>Синий _____</p> <p>Красный _____</p> <p>Зелёный _____</p> <p>Коричневый _____</p> <p>Жёлтый _____</p>

В правый верхний угол _____	
В правый нижний угол _____	
В центр _____	

VII. ПОНИМАНИЕ СЛОЖНЫХ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ, НАСЫЩЕННЫХ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКОЙ

Инструкция: покажи

- бочку за ящиком _____
- перед бочкой ящик _____
- в ящике бочку _____
- под ящиком бочку _____
- в бочке ящик _____
- бочку над ящиком _____

VIII. ОРИЕНТАЦИЯ В КВАЗИПРОСТРАНСТВЕ

Ребѐнку предлагается найти в ряду чисел и верно опознать «зеркальные» пары: двенадцать-двадцать один, пятьдесят шесть-шестьдесят пять, шестьдесят девять-девяносто шесть и др. (см. стимульный материал).

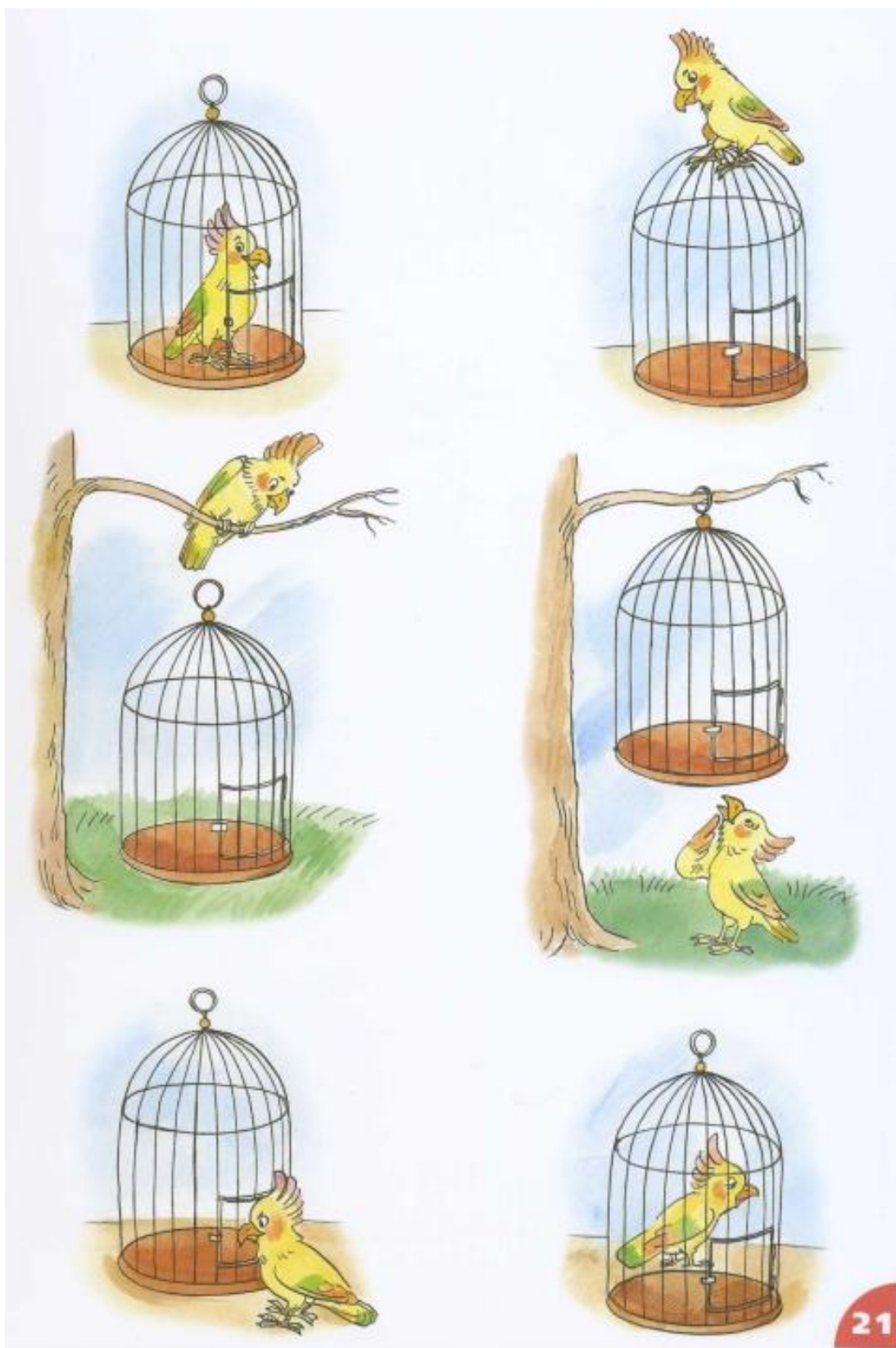
I. СВЯЗНАЯ РЕЧЬ



II. ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ
УПОТРЕБЛЕНИЕ



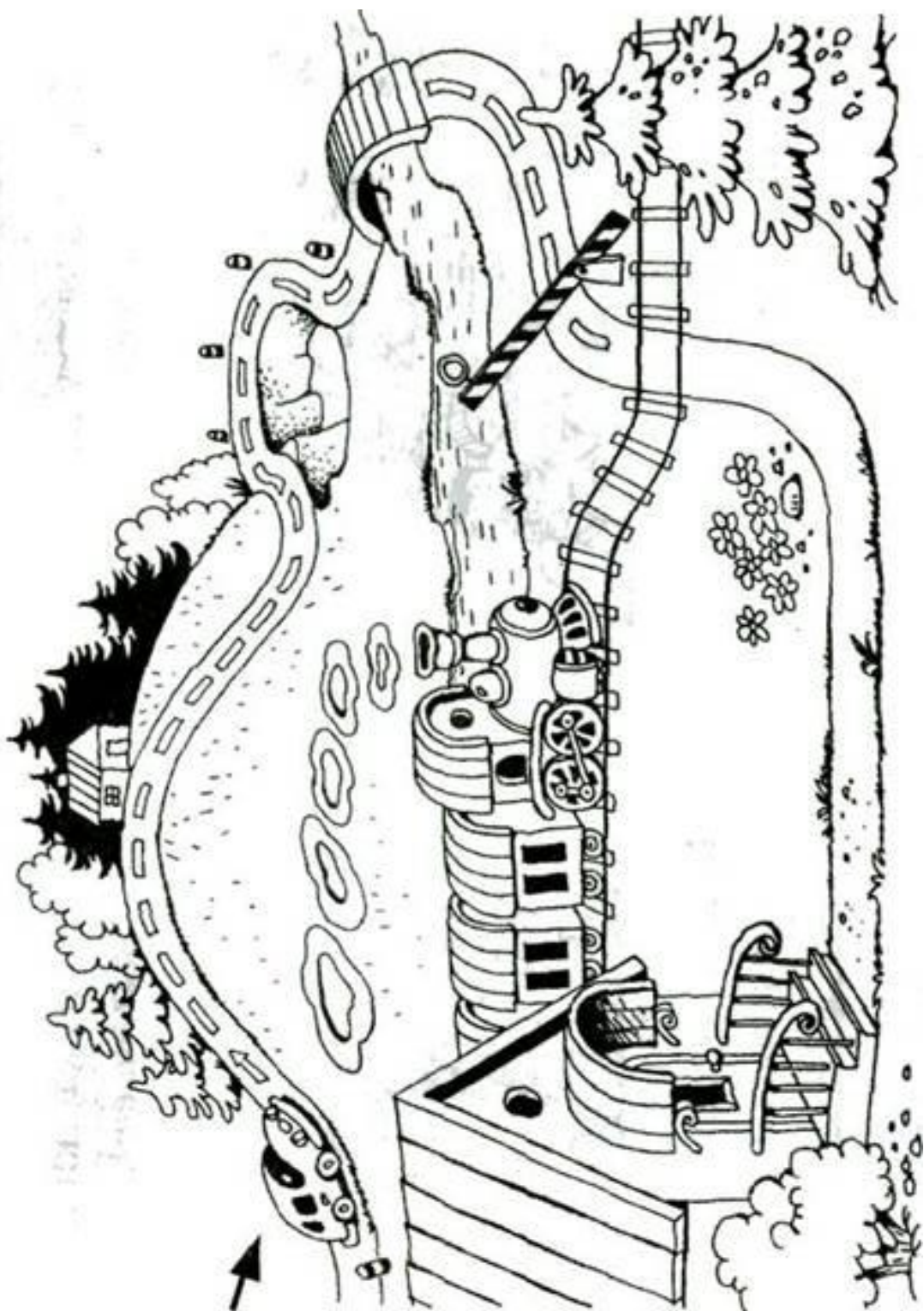
II. ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ
ПОНИМАНИЕ



II. ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ
ПОНИМАНИЕ



III. ПРИСТАВОЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ. УПОТРЕБЛЕНИЕ «А»



III. ПРИСТАВОЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ. УПОТРЕБЛЕНИЕ «Б»

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ. ГЛАГОЛЫ С ПРИСТАВКАМИ

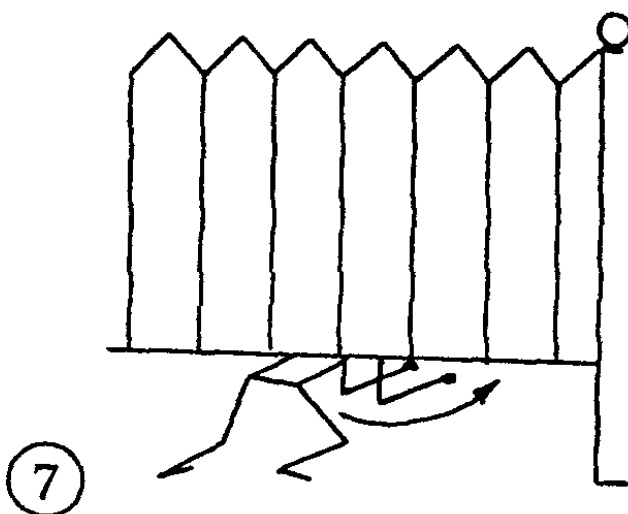
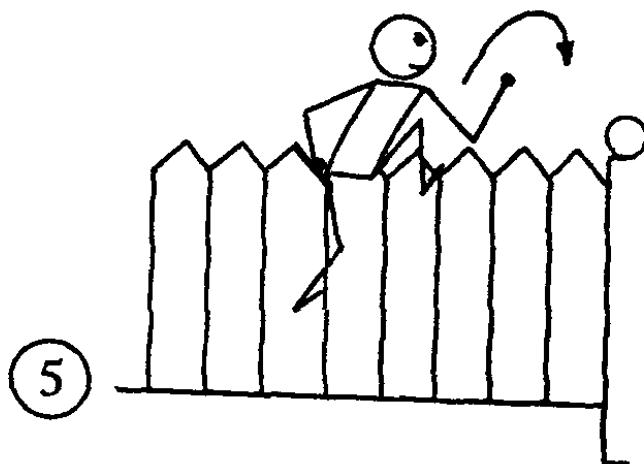
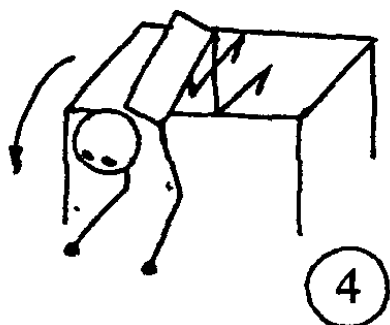
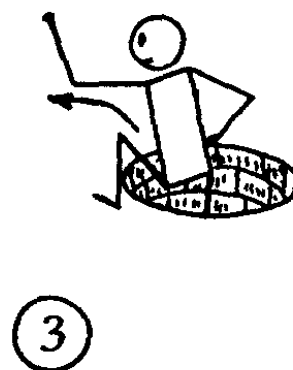
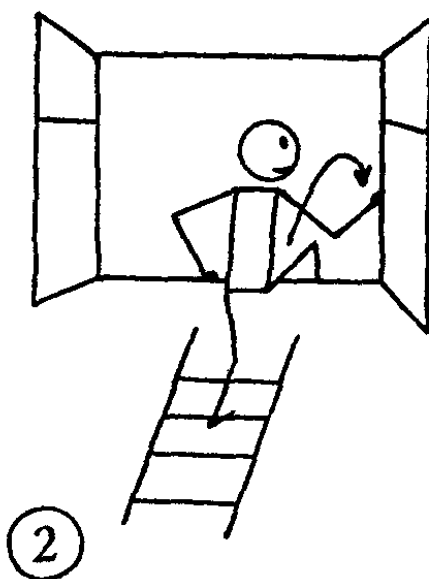
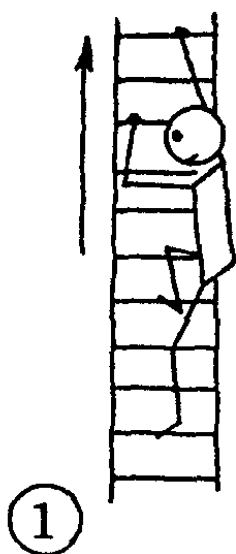
4-5

Давай вместе расскажем, как девочка Маша в лес ходила. Я начинаю, а ты продолжай. (Ребёнок должен добавлять глагол в нужной форме.)

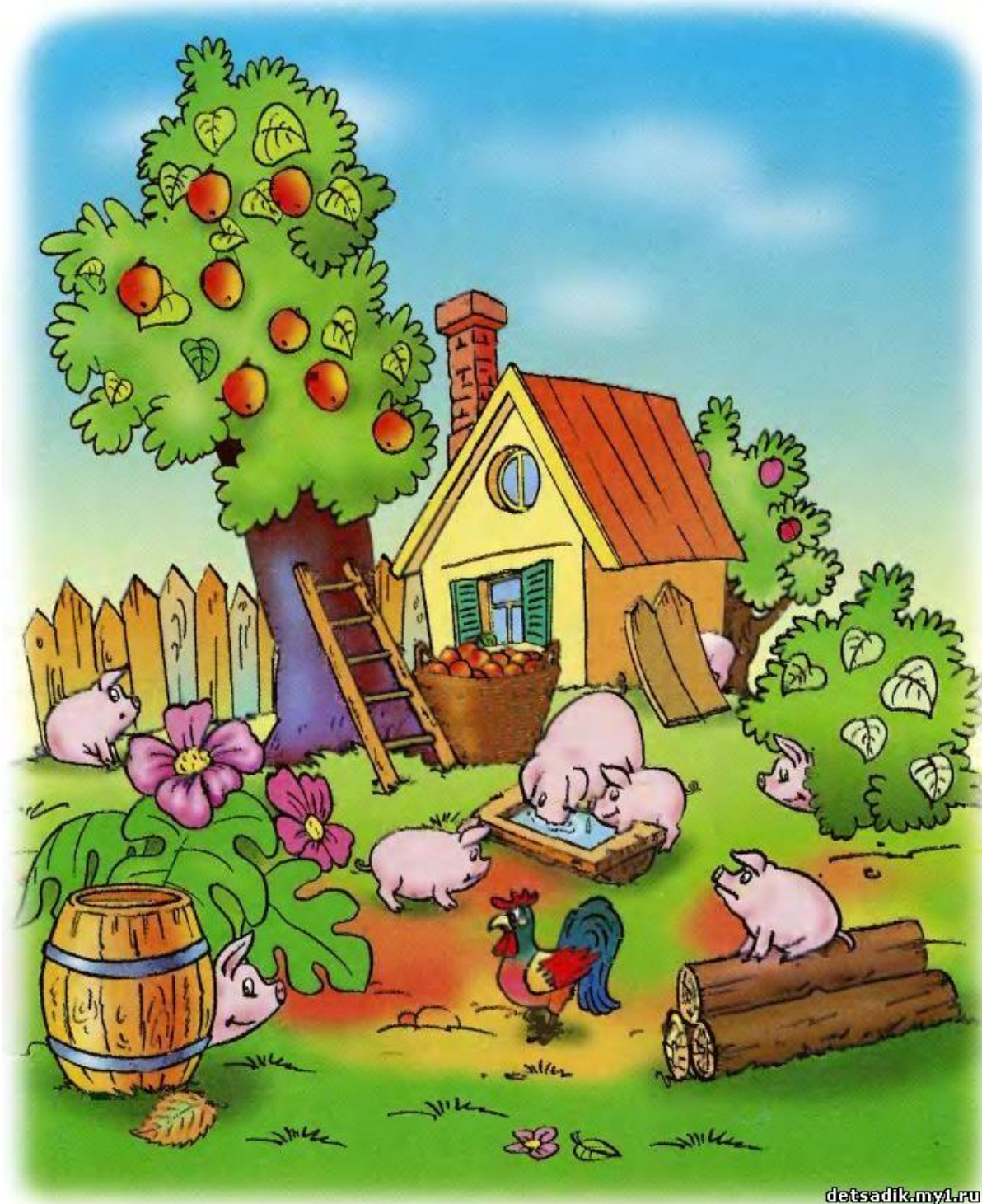
Однажды Машенька за грибами в лес ... (пошла). Шла-шла и к избушке ... (подошла). Вокруг ... (обошла) и внутрь ... (зашла). Потом она из избушки ... (вышла). Только от избушки ... (отошла), увидела речку. По мостику речку ... (перешла) и дальше ... (пошла). Устала Маша и решила отдохнуть, с тропинки ... (сошла), посидела на пеньке и дальше ... (пошла). Из леса ... (вышла) и домой ... (пришла).



III. ПРИСТАВОЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ. ПОНИМАНИЕ



IV. НАРЕЧИЯ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ. УПОТРЕБЛЕНИЕ



IV. НАРЕЧИЯ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ. ПОНИМАНИЕ

На каком рисунке дом далеко, а на каком близко?
На каком рисунке лошадка далеко,
а на каком близко?



IV. НАРЕЧИЯ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ. ПОНИМАНИЕ

Кто внутри, а кто снаружи?

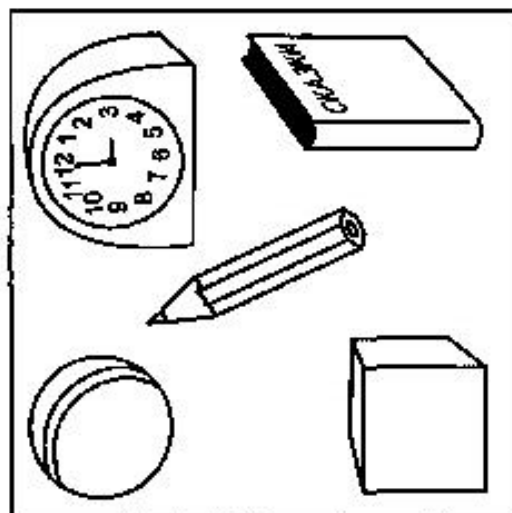
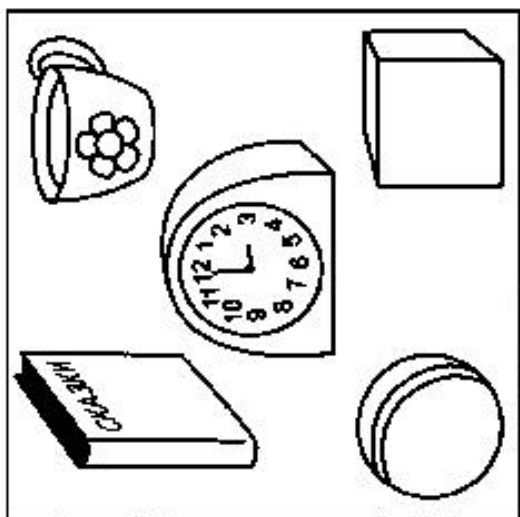
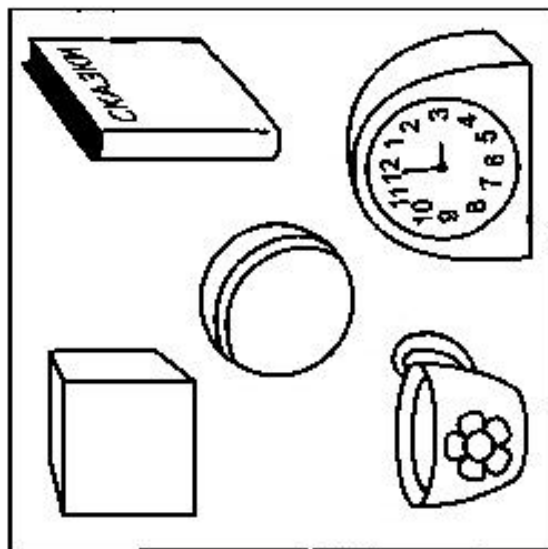
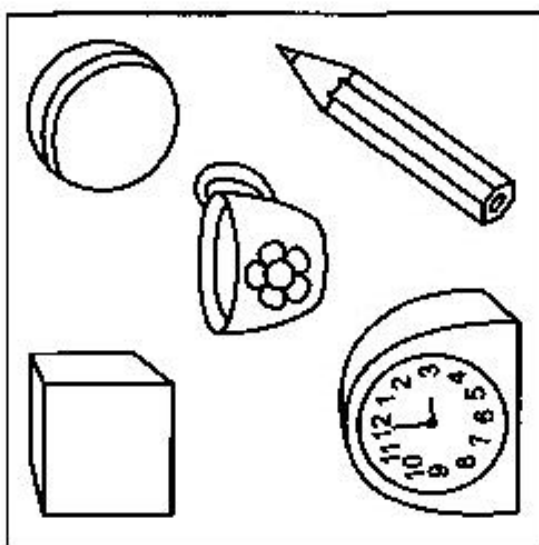


IV. НАРЕЧИЯ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ. ПОНИМАНИЕ

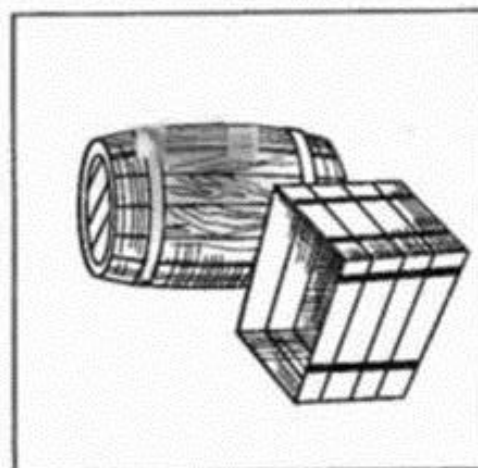
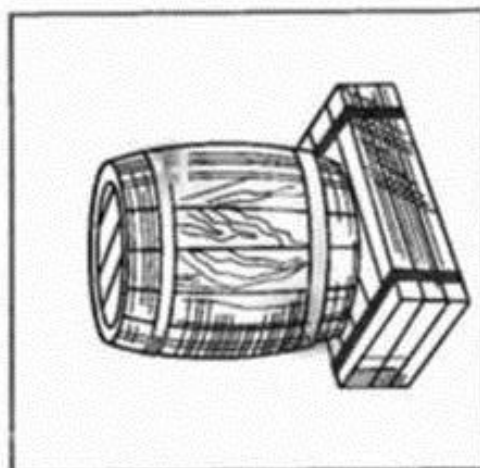
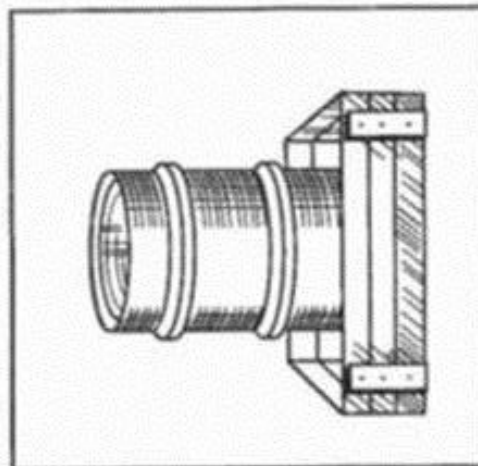
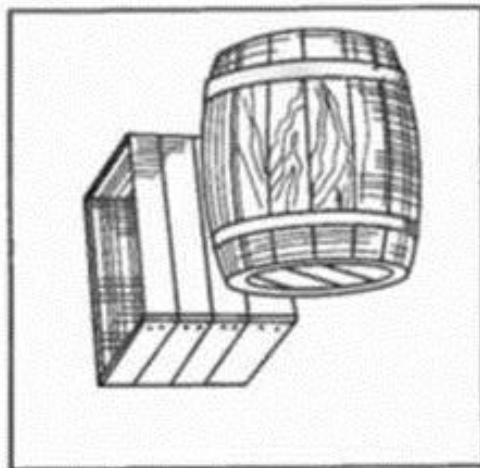
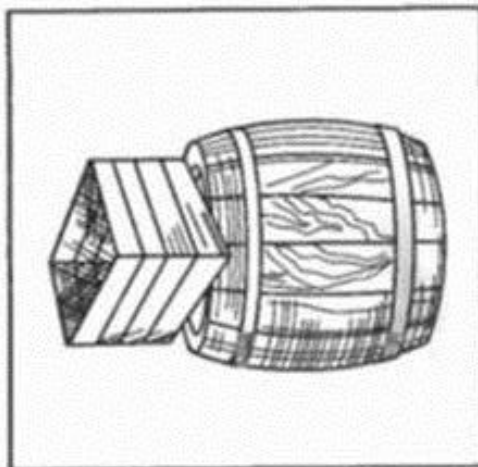
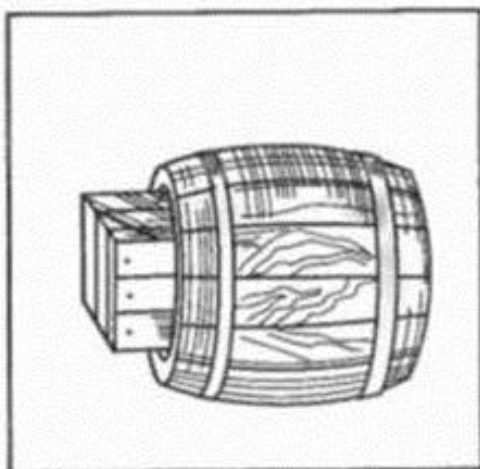
Какая птичка сидит выше всех,
какая ниже всех? Какие птички сидят
на ветках справа, а какие слева?



V. ОРИЕНТИРОВКА НА ЛИСТЕ БУМАГИ. ПОНИМАНИЕ



**VI. ПОНИМАНИЕ СЛОЖНЫХ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ
КОНСТРУКЦИЙ, НАСЫЩЕННЫХ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКОЙ**



VII. ОРИЕНТАЦИЯ В КВАЗИПРОСТРАНСТВЕ

12	21
56	65
96	69
43	34
15	51
87	78

Кристина, 1^к

01.10.2019г.

Протокол обследования пространственной лексики обучающихся 1-2 класса с задержкой психического развития

I. СВЯЗНАЯ РЕЧЬ

Составление рассказа по сюжетной картинке, насыщенной пространственной лексикой. Инструкция: «Дети играют в прятки. Расскажи, кто где прячется».

1. Самостоятельное составление рассказа.

Он за лавочку прячется. А он под грибок. За горку, за кустик. А они в дощике.

2. Составление рассказа по наводящим вопросам (при неуспешном выполнении п.1, а также для проверки употребления лексики, не использованной при самостоятельном составлении рассказа).

- Где прячется девочка в синем платье (за кустом)?
за кустиком +
- Куда запрыгнул кот (на крышу)?
на крышу +
- Кто ближе к грибочку – девочка в синем платье или мальчик в кепке?
мальчик +
- Где прячутся два мальчика (возле дома, около дома, рядом с домом)?
в дощике -
- Куда бежит девочка в розовом платье (к горке)?
за горку -
- Кто убежал налево, а кто – направо?
показала вверх +
- Откуда выглядывают два мальчика (из-за дома, из-за угла дома)?
из дощика -
- Откуда выглядывает мальчик в фиолетовой футболке (из-под скамейки)?
от скамейки -
- Что делает мальчик в оранжевой кепке (перелезает через ограду)?
лезет -

II. ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ

Употребление	Понимание
<p>Посмотри внимательно на картинку (педагог сопровождает каждый вопрос уточняющим показом).</p> <p>Скажи, где сидит белочка (в дупле)?</p> <p style="text-align: center;"><u>в дупле</u> +</p>	<p>Инструкция: «Попугай Кеша не умеет сидеть на одном месте, он очень непослушный. Покажи, где Кеша...»</p> <p>В клетке <u>+</u></p>
<p>Где листики (на дереве)?</p> <p style="text-align: center;"><u>на дереве</u> +</p>	<p>Над клеткой <u>+</u></p>
<p>Где спряталась мышка (под листочком)?</p> <p style="text-align: center;"><u>за листочком</u> -/+</p>	<p>Перед клеткой <u>→ на</u></p>
<p>Куда спрятался гусь (за куст)?</p> <p style="text-align: center;"><u>за деревом</u> -/+</p>	<p>На клетке <u>→ в</u></p>
<p>Где крыша будки (над собакой)?</p> <p style="text-align: center;"><u>наверху</u> -</p>	<p>Под клеткой <u>+</u></p>
<p>Где стоит петушок (перед кустом)?</p> <p style="text-align: center;"><u>сзади дерева</u> -</p>	<p>За клеткой <u>→ над</u></p>
<p>Где сидит ёжик (под деревом, около дерева)?</p> <p style="text-align: center;"><u>от будки</u> -</p>	<p>Входит в клетку <u>+</u></p>
<p>Откуда выглядывает собака (из будки)?</p> <p style="text-align: center;"><u>сзади дерева</u> -</p>	<p>Ходит вокруг клетки <u>такой картинки нет</u></p>
<p>Где стоит котик (между досками)?</p> <p style="text-align: center;"><u>от клетки</u> отлетает <u>+</u></p>	<p>От клетки отлетает <u>+</u></p>
<p>Откуда выглядывает зайчик (из-за дерева)?</p> <p style="text-align: center;"><u>за деревом</u> -</p>	<p>Выходит из клетки <u>+</u></p>
<p>Откуда выглядывает мышка (из-под листочка)?</p> <p style="text-align: center;"><u>Ходит по клетке</u> +/- (сп. мышку)</p>	<p>Ходит по клетке <u>+/- (сп. мышку)</u></p>
<p>Откуда выглядывает мышка (из-под листочка)?</p> <p style="text-align: center;"><u>К клетке подлетает</u> +</p>	<p>К клетке подлетает <u>+</u></p>

III. ПРИСТАВОЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ

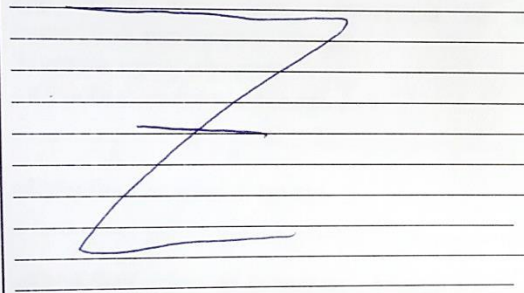
Употребление	Понимание
<p>(А) Вариант с обучающей помощью (при необходимости). Инструкция: «Машина должна доехать до дома. Веди машинку и</p>	<p>Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку. Здесь нарисован человечек-баловник. Он очень любит исследовать всё</p>

вместе со мной рассказывай, как она едет». Пример: «Вот машинка на гору (заезжает). А теперь с горы (съезжает). Теперь машинка озеро (объезжает). Через мост (переезжает). Мимо леса (проезжает). И к дому (подъезжает)».

Объезжает (озеро) -/+
 Съезжает (гора) -/+
 Проезжает (мост) -/+
 Переезжает (мост) +
 Проезжает (леса) +

Без буквачицей помощи.

Б) Вариант для самостоятельного выполнения (инструкция прилагается к стимульному материалу - см. III - употребление «б»). Ребёнку предлагается вариант стимульного материала без текста, только с картинками.



вокруг. Вот наш человечек лезет по лестнице навстречу приключениям. А теперь покажи, где человечек...»

Влезает на ёлку +/-

Вылезает из окна +/-

Слезает +

Перелезает +

Залезает под забор +/-

Подлезает +

IV. ОРИЕНТИРОВКА В СХЕМЕ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА

Употребление	Понимание
1. Скажи, какая это рука? (Логопед дотрагивается до левой руки ребенка). +	Сейчас мы сделаем небольшую разминку. 1. Покажи свою левую руку. - (наоборот)
2. Скажи, какое это ухо? (Логопед дотрагивается до правого уха ребенка). -	2. Покажи свою правую ногу. - (наоборот)
3. Скажи, какая это нога? (Логопед дотрагивается до правой ноги ребенка). +	3. Покажи свой левый глаз. - (наоборот)
	4. Покажи своё левое ухо. - (наоборот)
	5.левой рукой дотронься до правой ноги. правой до правой -

	6. Правой рукой дотронься до левого уха. <i>левой до левой</i> —
	7. Правой рукой дотронься до левого плеча. +
	8. Левую руку подними вверх, а правую вытяни в сторону. +

V. НАРЕЧИЯ И СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ

Употребление	Понимание
Инструкция: «Поросёнок Кузя любит играть с друзьями. Продолжи мои предложения». Логопед манипулирует с вырезанной картинкой поросёнка, перемещая её по сюжетной картинке «Ферма». Закончи предложения: «Кузя был сверху, а теперь ...» <i>снизу</i> +	Ребёнку предлагаются вопросы по ряду сюжетных картинок (инструкция приложена к стимульному материалу – см. V – понимание «а-в»): Далеко <i>+/-</i>
«Кузя был далеко, а теперь ...» <i>близко</i> +	Близко <i>+/-</i>
«Кузя был слева от корытца, а теперь...» <i>справа в корытце</i> -	Внутри <i>+</i>
«Кузя был высоко, а теперь он...» <i>низко</i> +	Снаружи <i>+</i>
«Кузя был правее петушка, а теперь он...» <i>левее</i> +	Выше всех <i>+(с самокофеиной)</i>
«Кузя был выше корзинки, а теперь он...» <i>ниже</i> +	Ниже всех <i>+</i>
	Справа <i>-(наоборот)</i>
	Слева <i>-(наоборот)</i>

VI. ОРИЕНТИРОВКА НА ЛИСТЕ БУМАГИ

Употребление	Понимание
Инструкция: «Я буду передвигать фишку, а ты Расскажи, куда я её кладу – в какую часть листа».	Инструкция: «Рассмотри и раскрась все предметы, которые нарисованы в верхних правых углах квадратов в синий цвет, в

Наверх _____ +	верхних левых – в красный, а нижних левых – в зелёный, в нижних правых – в коричневый, в центре – в жёлтый».
Вниз _____ +	
Справа <u>с левого края</u> -	
Слева <u>с правого края</u> -	
В верхний левый угол <u>правый ↑ +/-</u>	
В нижний левый угол _____ +	
В правый верхний угол <u>левый ↑ +/-</u>	
В правый нижний угол _____ +	
В центр _____ +	

VII. ПОНИМАНИЕ СЛОЖНЫХ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ, НАСЫЩЕННЫХ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКОЙ

Инструкция: покажи

- бочку за ящиком "не знаю" Кричала: в трубку
- перед бочкой ящик над ящиком - случаях говорит, что
- в ящике бочку ящик в бочку - не знает, но касается
- под ящиком бочку - ↓ частично рассеялась.
- в бочке ящик - ↓ козы
- бочку над ящиком ящик над бочкой -

VIII. ОРИЕНТАЦИЯ В КВАЗИПРОСТРАНСТВЕ

Ребёнку предлагается найти в ряду чисел и верно опознать «зеркальные» пары: двенадцать-двадцать один, пятьдесят шесть-шестьдесят пять, шестьдесят девять-девяносто шесть и др. (см. стимульный материал).

Ищет 96 и 69. Остальные - верно и достаточно быстро.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

Пробы I.1 и III (y) оцениваются по следующим критериям: **2 балла** – самостоятельно или с незначительной помощью педагога составлен рассказ из пяти-шести предложений, пространственная лексика употреблена корректно; **1 балл** – допущены незначительные аграмматизмы, требуется сопровождающая помощь педагога; **0 баллов** – ребёнок затрудняется составить рассказ или допускает значительное количество аграмматизмов.

Пробы I.2 и II, III (п) - VIII оцениваются следующим образом: за каждое верно выполненное задание начисляется **2 балла**; за задание, выполненное с самокоррекцией или с незначительной ошибкой - **1 балл**; за неверно выполненное задание или отказ от его выполнения – **0 баллов**.

При оценке выполнения пробы I.2 можно засчитать ответы ребёнка из пробы I.1, если верный ответ уже звучал в его самостоятельной речи.

Количественные результаты заносятся в оценочную карту.

ОЦЕНОЧНАЯ КАРТА

Компонент	Проба	Максимально возможный балл	Полученный балл
Употребление пространственной лексики в связной речи	I.1	2	0
	I.2	18	8
Предложно-падежные конструкции	II употребление (y)	22	7
	II понимание (п)	24	15
Приставочные глаголы	III (y)	2	1
	III (п)	12	9
Ориентировка в схеме собственного тела	IV (y)	6	4
	IV (п)	16	4
Наречия и сравнительные прилагательные	V (y)	12	10
	V (п)	16	9
Ориентировка на листе бумаги	VI (y)	18	12
	VI (п)	10	6
Понимание сложных логико-грамматических конструкций	VII	12	0
Ориентация в квазипространстве	VIII	12	10
	ИТОГ	182	95

Приложение В

Таблица 1: Сводные показатели диагностического среза (данные за октябрь 2019 г.)

Ребёнок, класс	Баллы за пробу													
	I.1	I.2	II у	II п	III у	III п	IV у	IV п	V у	V п	VI у	VI п	VII	VIII
Кирилл Е	0	12	6	14	1	9	4	2	10	13	10	4	0	8
Лёша К	1	10	6	18	1	4	6	16	8	16	18	10	7	12
Руслан Е	0	9	9	12	1	3	6	14	0	8	8	2	2	0
Богдан Е	2	11	10	24	2	12	6	16	10	10	16	9	11	8
Амиль Е	0	2	2	14	0	3	6	16	5	14	10	8	0	12
Саша Е	0	8	6	10	1	6	6	14	10	14	6	4	0	12
Руслан К	0	8	7	20	1	6	6	13	4	16	13	9	10	12
Антон К	1	6	3	20	0	2	6	14	5	16	15	8	7	12
Полина К	1	13	15	20	1	9	6	16	12	16	18	10	8	12
Антон Е	0	8	16	19	1	9	6	14	12	16	8	7	6	10
Рита Е	1	10	6	18	1	9	6	12	10	14	6	6	4	12
Миша К	0	10	8	20	0	10	6	15	10	16	2	3	10	12
Андрей Е	1	6	9	19	2	8	4	6	12	14	8	7	10	12
Влад Е	0	4	2	6	0	4	4	2	1	8	4	3	2	0
Денис Е	0	5	6	6	1	2	3	3	3	4	0	2	0	9
Илья К	1	7	9	18	1	11	6	14	9	14	5	6	7	8
Мирон К	2	6	10	12	0	4	6	14	9	16	14	8	0	10
Саша К	0	7	7	12	1	6	6	7	5	16	8	7	8	12
Валя К	0	4	5	13	0	10	6	16	9	14	9	8	8	8
Айхан К	0	7	8	15	0	8	5	13	8	13	10	8	6	10
Кристина К	0	8	7	15	1	9	4	4	10	9	12	6	0	10
Виолетта К	1	11	6	17	1	9	6	13	10	14	5	6	4	11
Егор Е	0	5	2	7	0	4	3	2	5	9	4	3	0	0
Милана Е	1	10	8	17	1	5	6	15	8	16	18	9	7	12
Макар К	0	12	13	20	0	11	6	14	10	15	7	4	6	10

Таблица 2: Средние показатели экспериментальной группы

Компонент	Проба	Максимально возможный балл	Средний балл	% успешного выполнения
Употребление пространственной лексики в связной речи	I.1	2	0,48	24
	I.2	18	7,96	44,22
Предложно- падежные конструкции	II употребление (y)	22	7,44	33,81
	II понимание (п)	24	15,44	64,33
Приставочные глаголы	III (y)	2	0,72	36
	III (п)	12	6,92	57,6
Ориентировка в схеме собственного тела	IV (y)	6	5,72	95,33
	IV (п)	16	11,4	71,25
Наречия и сравнительные прилагательные	V (y)	12	7,8	65
	V (п)	16	13,24	82,75
Ориентировка на листе бумаги	VI (y)	18	11,76	65,33
	VI (п)	10	6,28	62,8
Понимание сложных логико- грамматических конструкций	VII	12	4,92	41
Ориентация в квазипространстве	VIII	12	9,36	78
	ИТОГ	182	109,44	60,13

Таблица 3: Распределение полученных результатов по уровням

Ребёнок, класс	Итоговый балл	Уровень
Кирилл Е	93	Средний
Лёша К	133	Выше среднего
Руслан Е	74	Средний
Богдан Е	147	Высокий
Амиль Е	92	Средний
Саша Е	97	Средний
Руслан К	125	Выше среднего
Антон К	125	Выше среднего
Полина К	157	Высокий
Антон Е	142	Выше среднего
Рита Е	115	Выше среднего
Миша К	122	Выше среднего
Андрей Е	118	Выше среднего
Влад Е	40	Низкий
Денис Е	44	Низкий
Илья К	116	Выше среднего
Мирон К	111	Выше среднего
Саша К	102	Средний
Валя К	110	Выше среднего
Айхан К	109	Средний
Кристина К	95	Средний
Виолетта К	124	Выше среднего
Егор Е	47	Низкий
Милана Е	133	Выше среднего
Макар К	128	Выше среднего

Конспект фронтального занятия

Длительность занятия составляет 40 минут.

Тема: Дифференциация предлогов «в-на»

Цель: Закрепление пространственных значений предлогов в-на и формирование навыка их дифференциации в устной и письменной речи

Задачи:

1) *коррекционно-развивающие:*

- ✓ уточнение пространственных значений предлогов в-на;
- ✓ закрепление навыка правильного употребления предлогов в-на;
- ✓ развитие пространственных представлений, слуховой и зрительной

памяти

2) *воспитательные:*

- ✓ воспитание инициативности и самостоятельности при выполнении

заданий;

- ✓ воспитание умения сотрудничать в коллективе, уважать друг друга

3) *образовательные:*

- ✓ формирование представления о смысловом значении предлогов в-на;
- ✓ формирование представления о предлоге, как об отдельном слове.

Оборудование: наглядный материал: предметные картинки, схемы предлогов, слова для составления словосочетаний и предложений; раздаточный материал: карточки с зашифрованными и пропущенными предлогами.

Ход занятия:

I. Организационный момент

Здравствуйтесь, ребята! Те, кто приготовил все к уроку, могут спокойно сесть. Сейчас я загадаю вам загадку, а вы слушайте внимательно. О чем в ней говорится?

*Я расскажу, что кот сидит на крыше,
Что в норы глубоко попрятались все мыши.
Я очень маленький, ты и не заметишь,
Когда случайно в тексте меня встретишь.
Но в предложении важный я игрок.
И знают все, что я – предлог.*

Основная часть

1) Объявление темы

Ребята, а вы знаете, что такое «предлог»? Предлог – это маленькое слово, которое служит для связи слов в предложении. Предлог всегда связан с каким-либо словом и пишется отдельно от него. Предлогов существует очень много, и все они имеют разное значение! Какие предлоги вы знаете?

2) Значение предлогов «в-за»

Посмотрите внимательно на картинки на доске. Что на них изображено? На первой картинке попугай сидит в клетке, а на второй - на клетке. Предлог «в» обозначает, что предмет находится внутри чего-либо. Его можно изобразить с помощью вот такой схемы. Какого попугая посадим рядом с этой схемой? А предлог «на» обозначает, что предмет находится на чём-то, на какой-либо поверхности сверху. Он изображается вот так.

3) Соотнесение предлога со схемой

А теперь давайте все вместе поселим картинки по домикам - найдем для каждой подходящую схему. Что изображено на рисунке? Какой предлог вы здесь услышали? Какая схема к нему подойдет? (Белка в дереве/на дереве, кот в коробке/на коробке)

4) Соотнесение схемы с предлогом

Сейчас я раздам вам карточки. Они не простые, а зашифрованные. Прочитайте внимательно и расшифруйте, что же там за предлог там мог спрятаться!

5) Физминутка

Мы с предлогами дружны!

Очень нам они нужны.

Мы без них не сможем сами

Полетать под небесами,

Вверх на дерево подняться

И к сове в дупло забраться,

Через лужу проскочить...

Нужно нам их все учить!

6) Составление словосочетаний

Посмотрите на доску, что здесь написано? Корова в корзине, кот в кастрюле, а суп на крыше. Что-то здесь не так, все перепуталось! Давайте исправим ошибки. Если составим правильно, то увидим картинку.

Корова		корзине
Цветы	В	столе
Кот		кастрюле
Ваза	НА	мосту
Суп		крыше
Яблоки		вазе

7) Игра «Живые слова» / Составление предложений

А сейчас мне нужны добровольцы! Выходите в круг. Как только вы получите карточку, вы “превратитесь” в слово. Прочитайте свое слово. Ребята, как вы думаете, какое предложение здесь потерялось? Теперь встаньте по порядку и снова прочитайте по очереди свои слова. Вот мы и собрали предложение!

8) Письменная работа

У каждого на парте лежат карточки. Прочитайте про себя предложения и подумайте, какой предлог здесь пропущен и какой схемой он обозначается. Впишите пропущенный предлог, а затем мы вместе проверим.

II. Итог занятия

Ребята, давайте повторим, какие маленькие слова – предлоги мы с вами сегодня изучили? Что обозначает предлог «на»? Что обозначает предлог «в»? Как предлоги пишутся в предложениях со словами? Молодцы! Вы сегодня хорошо постарались, спасибо за занятие.

Конспект подгруппового занятия

Длительность занятия составляет 25 минут.

Цель – формирование механизма словообразования приставочным способом на материале глаголов с пространственным значением.

Задачи:

- коррекционные – уточнение и расширение пространственных представлений, уточнение и актуализация значения пространственной лексики, формирование навыка словообразования по заданной модели;
- образовательные – закрепление понятия «глагол», «приставка», формирование умения подбирать глаголы с синонимичным и антонимичным значением, развитие элементов чтения и письма;
- воспитательные – развитие усидчивости, произвольного внимания, самоконтроля речевой деятельности, интереса к процессам чтения и письма.

Ход занятия

1. Организационный момент

Организация рабочих мест, приветственное слово.

Добрый день!

Сели ровно, оглянулись.

Мы друг другу улыбнулись

И в работу окунулись.

2. Подготовительные задания и объявление темы

Послушайте небольшой рассказ.

Разбудили. Встал. Умылся. Оделся. Позавтракал. Вышел. Пошёл. Пришёл. Зашёл. Сел. Учится.

Как вы думаете, про кого этот рассказ? А как проходит ваше утро перед школой?

Теперь послушайте рассказ ещё раз. Что в нём особенного? Понятно ли из рассказа, кто именно всё это делает? Кто разбудил? Кто встал? Кто учится? А понятно ли, что происходит? Верно. Потому что этот рассказ составлен только из глаголов.

3. Теоретический материал

Глагол – это самостоятельная часть речи, которая обозначает состояние или действие предмета и отвечает на вопросы «Что делать? Что сделать?». С помощью глаголов мы понимаем, что делает человек. Прочитайте предложенные слова и обведите только те из них, которые являются глаголами (см. Приложение). Посмотрите: у нас получилась лесенка, которая ведёт к картинкам.

4. Характеристика приставочных глаголов

Глаголы могут звучать похоже, но выражать при этом разное значение. Сейчас вы услышите небольшой рассказ про Золушку: «*Золушка закрывает дверь и входит в дом. Она берёт щётку, поливает воду и моет пол. Помыв полы, Золушка прощается со своими друзьями-мышатами, выходит из дома и открывает дверь. Теперь у неё новое дело – ей нужно вылить цветы».* Посмотрите на картинки (см. Приложение) и скажите, что перепутано в рассказе? Попробуйте рассказать сами, подглядывая на картинки. Молодцы.

Что разное у глаголов «выливает» и «поливает», «открывает» и «закрывает»? У них разное начало.

5. Словообразование, составление словосочетаний

Попробуем составить из одного слова как можно больше глаголов с разным значением. У каждого из вас есть главная часть слова, которая не меняется, давайте подставим к корню приставки и получим новые слова (см. Приложение – разрезные карточки). В конце посчитаем, сколько слов у вас получилось. *Каждый читает полученное слово, обсуждается его значение и составляются словосочетания с помощью наводящих вопросов («К чему можно подплыть? Откуда можно уплыть? Что можно переплыть?») и т.д.)*

6. Дифференциация пространственной лексики и физминутка

Теперь пора немного размяться. Представьте, что вы все – роботы, а я даю вам голосовые команды. Слушайте внимательно и исполняйте их точно!

Роботы, пуск. Повернитесь налево. Повернитесь направо. Правой рукой дотроньтесь до левой ноги. Присядьте. Привстаньте. Встаньте полностью. Наклонитесь. Встаньте. Пройдите вперёд два шага. Назад три шага. Обернитесь кругом через правое плечо. А теперь через левое. Роботы, выключение.

7. Составление распространённых предложений

В начале занятия, я читала вам рассказ. Мы говорили, что в этом рассказе непонятно, кто именно что-то делает. Давайте сделаем рассказ более понятным. Для этого мы ответим на вопросы.

Разбудили. Кого разбудили? Когда разбудили? *Встал.* Кто встал? Как встал? *Умылся.* Где умылся? Чем умылся? *Оделся.* Кто оделся? Во что оделся? *Позавтракал.* Как позавтракал? Чем позавтракал? *Вышел.* Откуда вышел? Как вышел? *Пошёл.* Куда? Как? *Пришёл.* Куда? Как? *Зашёл.* Куда? С кем? Когда? *Сел.* Куда? С кем? *Учится.* Как?

Попробуйте рассказать сами, полностью (по цепочке, по одному предложению).

8. Пальчиковая гимнастика «Молоточки» (повторить дважды)

А теперь приготовим пальчики к письму.
Идёт по парте человек, *(имитировать движения)*
Переставляет ножки.
А если ножки смотрят вверх,
Что получилось? Рожки.
Кто из пальчиков ловчее? *(сжать и разжать кулачки)*
Ручку кто держать умеет?
Пальцы дружно отвечают,
Головами все кивают.
Пальцы делают зарядку, *(пальчики «здороваются» с большим)*
Чтобы меньше уставать.
А потом они в тетрадке
Будут букочки писать.

9. Письмо

Сядьте ровно. Нам нужно записать все глаголы, которые мы сегодня научились составлять. Я буду писать эти слова вместе с вами: вы – на листочках, я – на доске: *выехать, поехать, переехать, приехать, уехать, заехать, подъехать.*

10. Заключение

Давайте ещё раз вспомним, с какой частью речи мы сегодня познакомились? Это глагол. Что обозначает глагол? Какие глаголы вы запомнили? А как называется маленькая часть, которая присоединяется в начале слова?

«Неизведанное пространство»

**Учебно-методический комплекс для развития
пространственной лексики у обучающихся I
класса с задержкой психического развития**

Часть I. Тетрадь для учителя

Авторы-составители:

Валецкая К.М.

Дмитриева П.А.

Нестерова Д.В.

Красноярск, 2020

The background of the cover is a vibrant cosmic scene. It features a large, colorful spiral galaxy in shades of blue, purple, and yellow. In the upper right, there is a bright sun or star with a lens flare effect, partially obscured by the Earth. The Earth is shown in a dark, crescent-like phase. In the upper left, the Moon is visible. At the bottom, a large, brownish planet with a ring system is shown, with a bright orange and yellow ring. The entire scene is set against a dark, star-filled space.

«Неизведанное пространство»

Часть 2. Тетрадь для ученика

Авторы-составители:

Валецкая К.М.

Дмитриева П.А.

Нестерова Д.В.

Красноярск, 2020

ЗАНЯТИЕ №1

Упражнение №1 «Робот-регулировщик»

Цель: Развитие соматопропространственной ориентировки и развитие понимания предлогов *в-на* на уровне словосочетаний и предложений

Оборудование: Жезл регулировщика

Инструкция: Педагог предлагает детям сыграть в робота-регулировщика, который регулирует дорожное движение. Предлагаются различные инструкции с использованием прилагательных *левый-правый* и предлогов *в-на*: “Поднимите *левую* руку. Возьмите *в правую* руку жезл регулировщика. Вытяните *левую* ногу. Положите жезл *на левое* плечо” и т.д.

Упражнение №2 «Поиск сокровищ»

Цель: Развитие понимания указательных наречий *тут-там* на уровне предложений

Оборудование: Клад в виде игрушек/картинок/раздаточного материала

Инструкция: В кабинете прячется предмет, который нужно найти. С детьми заранее повторяется обозначение наречий *тут-там*. Если дети подходит близко к спрятанному предмету, педагог говорит: “Да, оно спрятано *тут*”. Если предмет спрятан в другом месте, то педагог говорит: “Нет, оно спрятано *там*”, задавая направление жестом.

Упражнение №3 «Тут и там»

Цель: Развитие точности употребления указательных наречий *тут-там* на уровне односоставных предложений

Оборудование: Сюжетная картинка, схемы наречий *тут-там*

Инструкция: Перед детьми лежит сюжетная картинка, по которой нужно составить словосочетания с использованием наречий *тут-там*. Например, “*Тут* девочка. *Там* птицы” и т.д. Если у детей возникают трудности, педагог предлагаем им обучающий рассказ, сопровождающийся выкладыванием схем наречий *тут-там*. Далее дети снова составляют словосочетания с опорой на схемы.

Упражнение №4 «Расшифруй»

Цель: Развитие понимания и точности употребления предлогов *в-на* на уровне предложений и текста в процессе чтения

Оборудование: Схемы предлогов *в-на*, раздаточный материал с текстом, фото-примеры ручного моделирования предлогов *в-на*

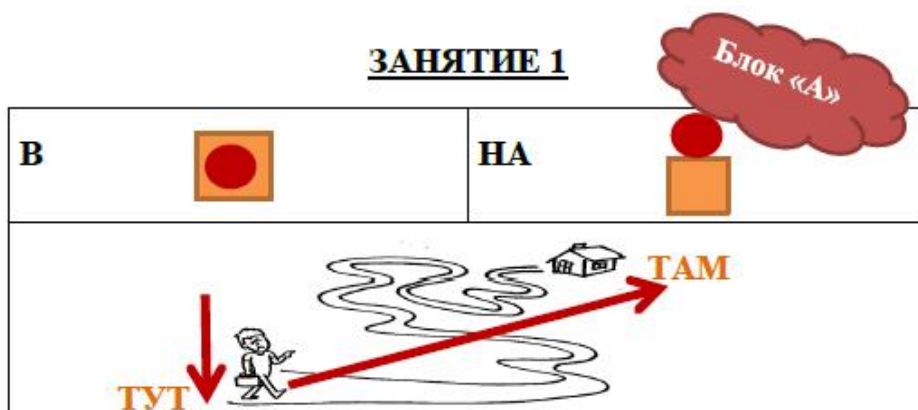
Инструкция: Педагог знакомит детей со схематичным изображением предлогов *в-на* и вместе с ними разбирает предложения, в которых содержатся указанные схемы. Для лучшего понимания схем можно использовать прием ручного моделирования (объяснение значения предлогов с помощью жестов). Далее детям предлагается прочитать текст и самостоятельно расшифровать в нем схемы предлогов *в-на*. Образец: “*В* лесу наступила зима. Снег лежит *на* тропинках и *на* ветках деревьев. Бурый мишка сладко спит *в* берлоге. *В* дупле белка прячет шишки”

Упражнение №5 «Вставь пропущенное слово»

Цель: Развитие понимания и точности употребления предлогов *в-на* на уровне словосочетания в процессе письма

Оборудование: Схемы предлогов *в-на*, словосочетания с пропусками для чтения и маленькие картинки к каждой строчке для письма

Инструкция: Педагог пишет на доске словосочетания, в которых пропущены предлоги *в-на*. Например, “Медведь *в* берлоге”, “Кошка *на* дереве”. Дети вместе с педагогом подбирают схему предлога и обсуждают смысл каждого словосочетания, распространяя их прилагательными, например, “Пушистая кошка *на* дереве”. Далее дети переписывают составленные словосочетания в тетрадь.



Упражнение №3 «Тут и там»






- ✓ Рассмотрите картинку. Что на ней изображено?
- ✓ Придумайте **предложения**. Ваши помощники – это схема и слова-подсказки «тут» и «там». Они называются **наречия**.
- ✓ **Пример:** «Тут лавочка, там – деревья».
- ✓ Какие слова-подсказки ты использовал?



Упражнение №3 «Расшифруй»

- ✓ Посмотри внимательно на схемы **предлогов В и НА**.
- ✓ Почему они так изображены?
- ✓ Дополни предложения, используя эти **предлоги**.
- ✓ Предстоит сложная задача, но ты справишься с ней, ведь ты уже знаешь, как расшифровать схемы **предлогов**.
- ✓ Правильно прочитай зашифрованный текст и получи в награду **фишку** от снеговика!

«Зима в лесу»

 лесу наступила зима. Снег лежит 
тропинках и  ветках деревьев. Бурый мишка
сладко спит  берлоге.  дупле белка прячет
пишки.



Приклей фишку
сюда!

Упражнение №5 «Вставь пропущенное слово»

- ✓ Прочитай **словосочетания**.
- ✓ Чего не хватает? Как называются маленькие **слова-помощники**?
- ✓ **Дополни словосочетания**, подобрав к ним подходящие схемы.
- ✓ Подумай: какой может быть кошка, а каким - мишка? Каким может быть дерево? Подбери с учителем нужные слова.
- ✓ **Запиши** придуманные **словосочетания**.

Медведь ... берлоге, кошка ... дереве, канарейка ...
клетке, фиалки ... горшке, кастрюля ... плите,
погоны ... плечах.



ЗАНЯТИЕ №12

Упражнение №1 «Составь пару»

Цель: Развитие понимания значения предлогов *по-через* на уровне словосочетаний

Оборудование: Схемы предлогов *по-через*, сюжетные картинки

Инструкция: Педагог знакомит детей со значением предлогов *по-через*, схематичным изображением и их соотношением с наглядными примерами. Для лучшего понимания схем можно использовать прием ручного моделирования (объяснение значения предлогов с помощью жестов). Далее педагог предлагает детям попробовать самим подобрать схемы к сюжетным картинкам. Усложненный вариант: педагог произносит словосочетания (например, “перелезть через забор”, “плыть по реке” и т.д.), а дети должны подобрать правильную схему предлога на слух (в таком случае наглядность предлагается только для самопроверки).

Упражнение №2 «Терем-теремок»

Цель: Уточнение значения наречий, указывающих направление движения - *внутри-наружу* на уровне предложений и текста

Оборудование: Бумажные фигурки с изображением героев сказки, игрушечный домик

Инструкция: Дети вместе с педагогом обсуждают сюжет сказки “Теремок”, при необходимости с чтением конкретных отрывков. Педагог манипулирует фигурками героев и с помощью наводящих вопросов помогает составить пересказ: “Что сделал зайчик? Куда он забрался? Забрался внутрь. Что сделала лиса, когда пришел медведь? Выглянула наружу” и т.д.

Упражнение №3 «Подвижная игра»

Цель: Уточнение значения наречий, указывающих направление движения - *внутри-наружу* на уровне словосочетаний

Оборудование: Дополнительно не прилагается

Инструкция: Дети делятся на водящего (кота) и птенцов, которых он должен поймать. Птенчики находятся в домике, кот спит. Когда педагог говорит: “Птенчики выглянули *наружу*”, дети выходят и гуляют возле домика. Как только педагог говорит: “Всем *внутрь!*”, кот просыпается и догоняет птенчиков. Птенчик, которого поймали, становится новым водящим в игре. Примечание: если в кабинете логопеда недостаточно места, то на время проведения игры можно выйти в коридор или использовать межпредметное взаимодействие, попросив провести игру преподавателя по физической культуре.

Упражнение №4 «Подбери слово»

Цель: Развитие механизма образования прошедшего времени и различных форм глагола *идти* на уровне предложений и текста в процессе чтения

Оборудование: Сюжетная картинка, карточки с пропущенными словами и предлогами

Инструкция: Предварительная беседа с детьми о разных формах глагола “*идти*”: “Что делает на картинке мальчик прямо сейчас? Мальчик сейчас идет в школу. А как мы скажем, что он делал вчера? Мальчик вчера шел в школу”.

Далее дети читают текст с пропущенными словами. Им нужно составить пропущенное слово, подобрав к глаголу подходящую приставку среди лежащих на столе карточек. Образец: “(Пошел) Витя как-то в лес за грибами. (Отошел) он от тропинки и попал в самую глубь леса. На пути ему попала речка. Витя (перешел) ее по старому деревянному мосту и оказался на полянке, полной ягод. Не успел он начать собирать ягоды, как начался дождь. Мальчик (подошел) к большой осине, чтобы спрятаться, и увидел под ней подосиновики. Витя (вышел) из леса с полной корзинкой грибов и ягод”.

Упражнение №5 «Составь предложение»

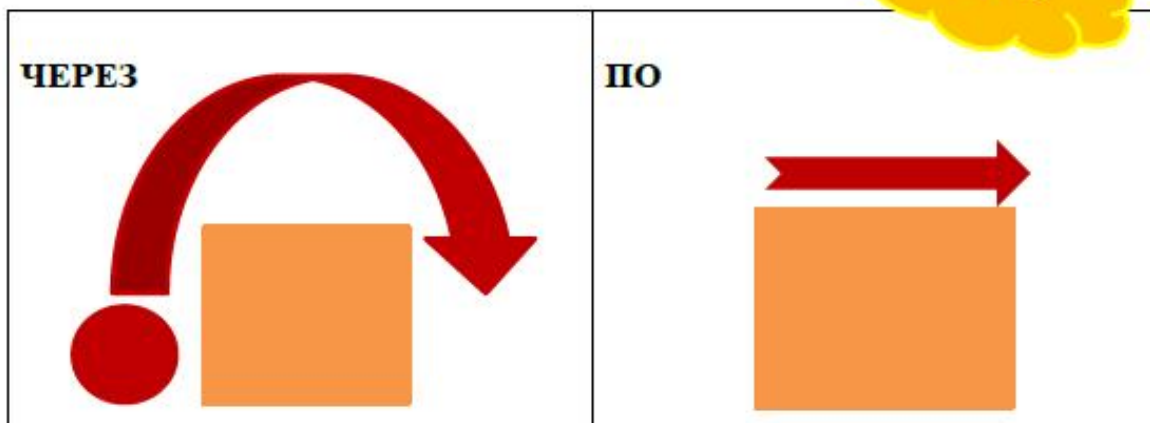
Цель: Развитие механизма словообразования приставочным способом на материале глагол, *ехать* на уровне предложений в процессе письма

Оборудование: Карточки со словами / разрезанными на части предложениями, сюжетная картинка с изображением дороги и фигурка машинки

Инструкция: Перед детьми лежат карточки со словами, каждая приставка (от-, под- и т.д.) на отдельной от глагола “*ехала*” карточке. Детям нужно составить из карточек предложения, не повторяясь, и записать в тетрадь, например, “машина ехала по дороге”, “машина отъехала от дома”, “машина подъехала к дому”, “машина приехала в гараж”, “машина переехала мост”. Можно упростить задание, объединив предлоги и дополнения в одну карточку (к дому), или наоборот разделить на две разные карточки для усложнения. При затруднении составления предложений педагог может задавать наводящие вопросы, используя манипуляцию с машинкой и сюжетной картинкой: “Это дом. Что сделала машина? Что мы говорим, когда приближаемся к чему-то?”. **Примечания:** в карточках с приставками от- и под- в данном случае необходимо вписывать твёрдый знак – оть- и подь-.

ЗАНЯТИЕ 12

Блок «Б»

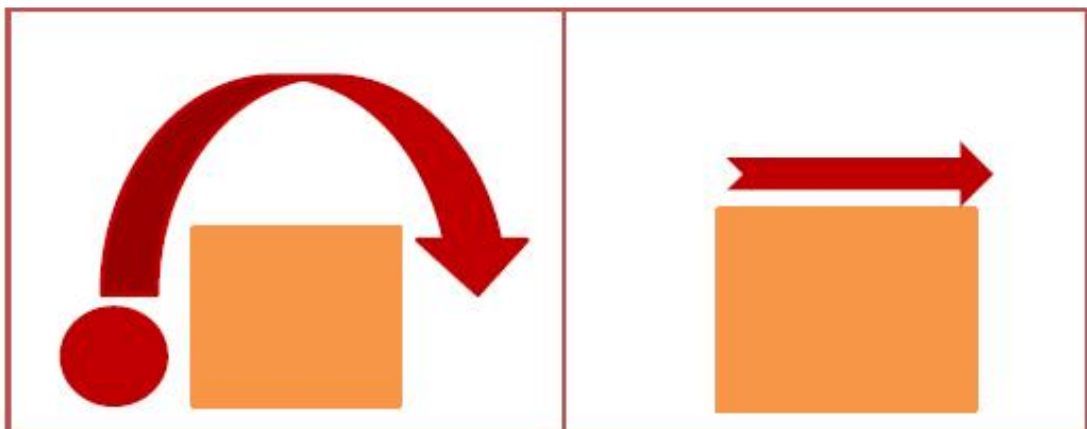


Упражнение №1 «Составь пару»

- ✓ Посмотри на схемы предлогов **по-через**.
- ✓ Почему они так изображены?
- ✓ Как можно **показать** предлоги **по** и **через** с помощью жестов?
- ✓ **Подбери** схемы к сюжетным картинкам.







Упражнение №2 «Терем-теремок»

- ✓ **Поиграем** в сказку «Теремок».
- ✓ **Вырежи** фигурки животных и сделай для них теремок (вырежи и наклей картинку домика на картон).
- ✓ **Ответь** на вопрос: Что сделал зайчик? Куда он забрался? Что сделала лиса, когда пришёл медведь?



Упражнение №4 «Подбери слово»

- ✓ Посмотри на картинку.
- ✓ Что **делает** мальчик? А как сказать, что мальчик **делал** вчера?
- ✓ **Прочитай** текст.
- ✓ Чего в нём не хватает?
- ✓ **Запиши** пропущенные слова, используя **слова-подсказки**.



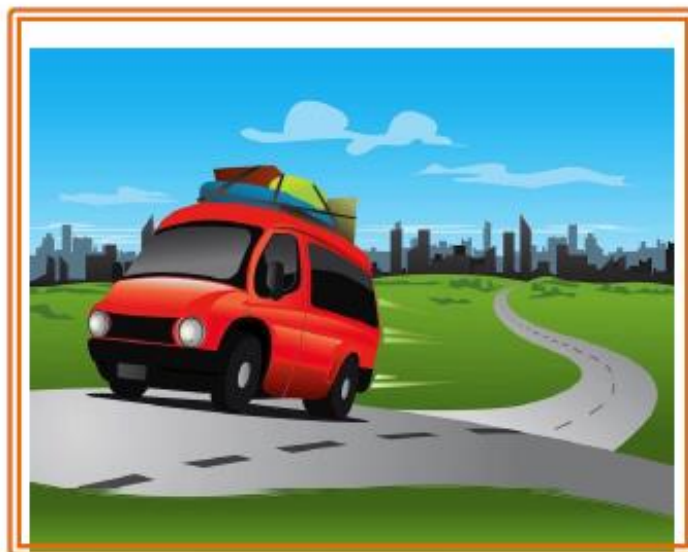
_____ Витя как-то в лес за грибами.
_____ он с тропинки и попал в самую
глубь леса. На пути ему попала речка. Витя
_____ ее по старому деревянному мосту и
оказался на полянке, полной ягод. Не успел он
начать собирать ягоды, как пошёл дождь. Мальчик
_____ к большой осине, чтобы спрятаться, и
увидел под ней подосиновики. Витя
_____ из леса с полной корзинкой грибов
и ягод.

ВЫШЕЛ	СОШЁЛ	ПЕРЕШЁЛ	ОТОШЁЛ	ПОДОШЁЛ	ПОШЁЛ
--------------	--------------	----------------	---------------	----------------	--------------



Упражнение № 5 «Составь предложение»

- ✓ **Вырежи** карточки.
- ✓ **Составь** из карточек предложения.
- ✓ **Образец:** Машина въехала в гараж.
- ✓ **Покажи** учителю составленные предложения.
- ✓ **Запиши** их в тетрадь.



ЕХАЛА	ОТЪ	ПОДЪ	ПЕРЕ	ПО
ВЫ	ЗА	ПРИ	МАШИНА	ВЪ
В ГАРАЖ	К ДОМУ	МОСТ	ПО ДОРОГЕ	ОТ ДОМА

ЗАНЯТИЕ №23

Упражнение №1 «Лесные приключения»

Цель: Уточнение значения, введение в активную речь наречий *вдали*, *вблизи* и подбор однокоренных пар на уровне предложений и текстов

Оборудование: Карточки-схемы “*вдали - вблизи*”

Инструкция: С детьми предварительно обсуждается значение наречий *вдали* и *вблизи* и наглядно демонстрируется, что среди окружающих в кабинете предметов и предметов за окном можно отнести к каждому из этих слов. Педагог знакомит детей со схематичным изображением данных наречий, а затем спрашивает, какие еще наречия и сравнительные прилагательные подошли бы для этих схем (*далеко, близко, дальше, ближе*). Далее дети внимательно слушают несколько текстов. Их задача - поднять карточку с изображением схемы в соответствии с наречиями, которые они услышат: карточку с маленькой точкой, если в предложении есть наречие *вдали*, и с большой, если *вблизи*. Текст №1: “Ребята долго бежали через лес. Но когда *вдали* раздался звук выстрела, они поняли, что опоздали. Охотник настиг лань раньше”. Текст №2: “Мы забрались на самую высокую скалу. Перед нами открылся чудесный вид: леса и равнины, горы и реки. Было совсем тихо. Был слышен только шум водопада *вдали* и пение птиц”. Текст №3: “Таня и Оля никогда раньше не видели лес после пожара. *Вблизи* все

выглядело иначе. Ни животных, ни птиц. Одни голые деревья с почерневшими стволами”.

Упражнение №2 «Рассортируй»

Цель: Дифференциация предлога *среди* с предлогами *около*, *рядом* в импрессивной и экспрессивной речи на уровне предложений

Оборудование: Сюжетные картинки, схемы предлогов

Инструкция: Педагог предварительно повторяет с детьми значение схем предлога *среди* и предлогов *около-рядом*, обсуждая, чем они отличаются друг от друга. Затем детям предлагается рассортировать сюжетные картинки на две группы. Влево изображения, соответствующие схеме предлога *среди*, вправо - схеме предлогов *около-рядом*. После того, как ребенок откладывает картинку к подходящей схеме предлога, его задача - составить по этой картинке предложение. Задание выполняется детьми по очереди. Примеры предложений: “На полке среди других игрушек стоит кукла”, “Клоун выступает около цирка”, “Рыжая собака сидит рядом со своей будкой” и т.д.

Упражнение №3 «Физминутка»

Цель: Уточнение значения и введение в активную речь наречий *вдали*, *вблизи* на уровне предложений и текстов

Оборудование: Дополнительно не прилагается

Инструкция: Педагог, проговаривая слова, выполняет движения вместе с детьми. Затем просит детей повторить движения без его помощи. Лучше выбрать ведущего, который лучше всех запомнил их и может показать другим.

Если далеко глядеть, (*изображаем руками бинокль*)

Можно весь увидеть свет. (*изображаем руками бинокль*)

Вон *вдали* летит синица! (*машем руками, как крыльями*)

Солнце уж *вдали* садится! (*присесть на корточки*)

Вон *вдали* плывет корабль! (*изображаем руками волны*)
Капитан в нем очень храбр. (*изображаем руками волны*)
Там *вдали* леса и степи. (*указательный жест вдаль*)
Далеко красоты эти. (*указательный жест вдаль*)
Тут *вблизи* растет орешник, (*указательный жест рядом*)
А на нем висит скворечник. (*показать руками квадрат*)
Тут *вблизи* мой дом родной! (*прыжки на месте*)
Его люблю я всей душой! (*прижать руки к груди*)

Упражнение №4 «Зазеркалье»

Цель: Закрепление навыка словообразования приставочным способом и формирование умения семантически точно употреблять однокоренные приставочные глаголы на материале противопоставления глаголов *брести* и *мчаться* в процессе чтения

Оборудование: Раздаточный текст и ключевые слова к нему

Инструкция: Педагог предварительно обсуждает с детьми разницу в значении глаголов *брести* и *мчаться*, подбирая вместе с ними ситуации, когда можно *брести* (когда получил двойку, устал), а когда *мчаться* (когда опаздываешь в школу, бежишь наперегонки). Далее дети работают с текстом, в котором описываются две противоположные ситуации: один герой делает что-то быстро, а другой - медленно. Задача детей - по ходу чтения подобрать правильную форму пропущенных в тексте приставочных глаголов. Образец: "Петя и Ятеп жили в совершенно разных мирах. Петя постоянно куда-то спешил, а Ятеп считал, что спешить ему некуда. Например, сегодня, как и в любой другой день, Петя проспал и (*помчался*) в школу. А Ятеп встал, позавтракал и не спеша (*побрел*) в школу. Петя не останавливался по пути и быстро (*домчался*) до школы. Ятеп же не торопился и разглядывал окрестности. Он (*прибрел*) в школу только ко второму уроку".

Упражнение №5 «Что изображено на картинке?»

Цель: Дифференциация предлога *среди* с предлогами *около*, *рядом* в импрессивной и экспрессивной речи на уровне предложений в процессе письма

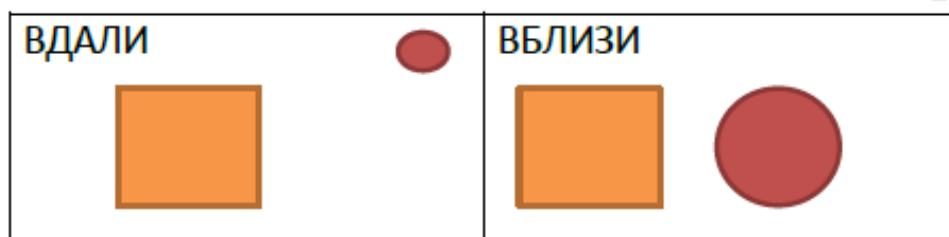
Оборудование: Сюжетные картинки, схемы предлогов, ключевые слова к каждой картинке

Инструкция: Дети рассматривают картинки и пишут составленные по ним предложения в тетрадь. В качестве опоры могут использоваться схемы предлогов *среди*, *около* и *рядом* с наводящими вопросами педагога: “Давайте вспомним, какой предлог изображен на схеме? Подойдет ли он к этой картинке? А теперь давайте составим предложение по этой картинке”. Важно побуждать каждого ребенка придумывать свой собственный вариант для описания того, что изображено, показывая им, как одно и то же можно выразить по-разному с помощью изменения формы слова и дополнений. Например, “Около дома текла маленькая речка” и “Узкая река протекала рядом с деревенским домом” или “Серый гриб рос среди травы” и “Маленький грибок рос среди цветов и высокой травы”. Чем больше вариантов дети запишут в тетрадь, тем лучше.

ЗАНЯТИЕ 23

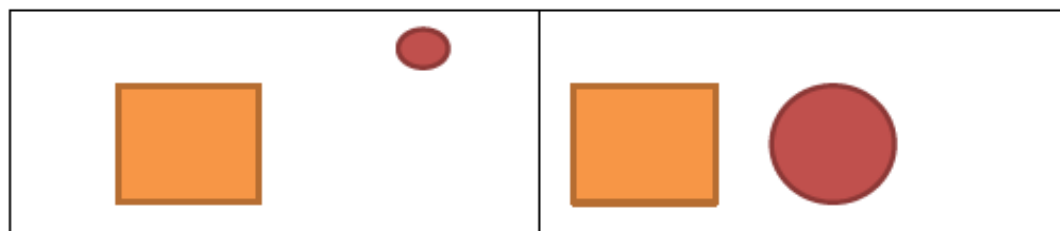
Блок «В»

Упражнение №1 «Лесные приключения»



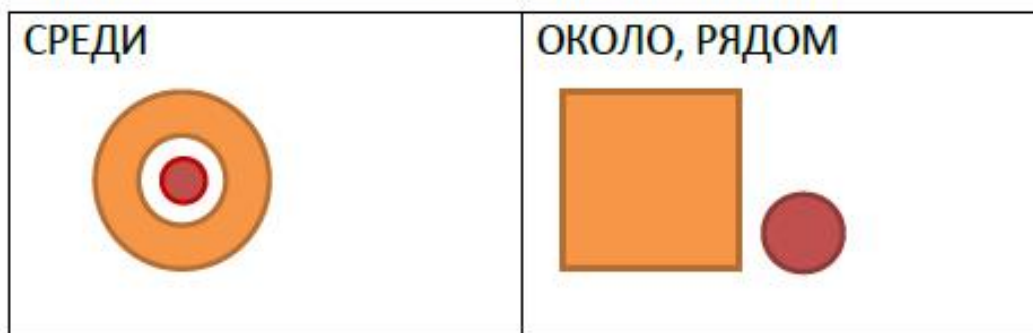
- ✓ Посмотри в окно. Что ты видишь **вдали**? А что ты видишь **вблизи**?
- ✓ **Посмотри** внимательно на схемы слов **вдали** и **вблизи**.
- ✓ Почему они так изображены?
- ✓ Какие слова подошли бы для этих схем? Выбери из карточек.
- ✓ **Послушай** тексты. **Подними** карточку с маленькой точкой, если в предложении есть слово **вдали**, и карточку с большой точкой, если есть слово **вблизи**.

ДАЛЕКО	БЛИЗКО	ДАЛЬШЕ	БЛИЖЕ
---------------	---------------	---------------	--------------



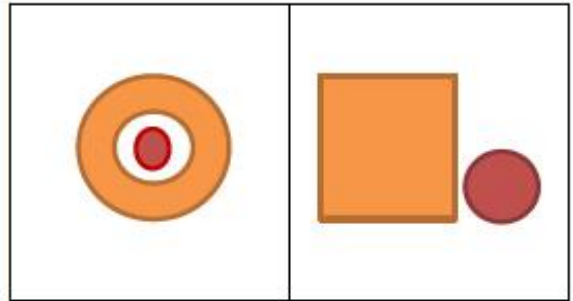
Вырежи карточки

Упражнение №2 «Рассортируй»



- ✓ **Посмотри** на схемы. Чем отличаются схемы предлога **среди** и предлогов **около, рядом**? Среди кого ты сейчас находишься? Рядом с кем сидишь?
- ✓ **Соедини** карандашом картинки и подходящие им схемы.
- ✓ **Придумай** по каждой картинке предложение и расскажи учителю.
- ✓ **Пример:** Кукла сидит на полке среди мягких игрушек.





Упражнение №4 «Зазеркалье»

- ✓ Расскажи про слова **брести** и **мчаться**. Какой человек доберётся быстрее – тот, который бредёт, или тот, который мчится?
- ✓ Почему человек **бредёт**? А почему **мчится**?
- ✓ Прочитай текст. Подбери подходящие слова-действия и впиши их на строчки.
- ✓ Покажи свой ответ учителю.

Петя и Ятеп жили в совершенно разных мирах. Петя постоянно куда-то спешил, а Ятеп считал, что спешить ему некуда. Например, сегодня, как и в любой другой день, Петя проспал и _____ в школу. А Ятеп встал, позавтракал и не спеша _____ в школу. Петя не останавливался по пути и быстро _____ до школы. Ятеп же не торопился и разглядывал окрестности. Он _____ в школу только ко второму уроку.

ПОБРЁЛ

ДОМЧАЛСЯ

ПРИБРЁЛ

ПОМЧАЛСЯ

Упражнение №5 «Что изображено на картинке?»

- ✓ **Вспомни** схемы предлогов **среди, около, рядом**.
- ✓ **Рассмотри** картинки.
- ✓ **Придумай** предложения к картинкам, используя предлоги **среди, около, рядом** и слова-подсказки.
- ✓ Постарайся, чтобы твои предложения были полными и красивыми, **например**: «Широкая голубая река текла **рядом** с деревней».
- ✓ **Запиши** предложения в тетрадь.



3



4



5



