

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 специальной психологи

Траба Дарья Викторовна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
**Формирование пространственных представлений детей младшего
школьного возраста с задержкой психического развития**

Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое образование)
направленность (профиль) образовательной программы
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

док.психол.наук., профессор Е.А.Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.24 Е.А.Черенева

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд.психол.наук., доцент Иванова Н.Г.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.2024 Н.Г.Иванова

(дата, подпись)

Обучающийся Траба Д.В.

(фамилия, инициал)

01.06.2024 Д.В.Траба

(дата, подпись)

Красноярск 2024

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... | 9 |
| 1.1 Понятие пространственных представлений в психологии..... | 9 |
| 1.2 Особенности формирования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 13 |
| 1.3 Современное состояние изучения проблемы исследования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.... | 17 |
| Выводы по первой главе..... | 22 |
| ГЛАВА 2 ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.... | 24 |
| 2.1. Организация и методика проведения диагностики пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 24 |
| 2.2 Анализ результатов исследования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 28 |
| Выводы по второй главе..... | 39 |
| ГЛАВА 3 СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... | 42 |
| 3.1 Теоретические основы организации формирующего этапа эксперимента..... | 42 |
| 3.2 Содержание программы формирования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 45 |
| 3.3 Анализ результатов контрольного этапа эксперимента..... | 56 |
| Вывод по третьей главе..... | 65 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 67 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 70 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ..... | 78 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Ориентация в пространстве является важным аспектом гармоничного развития ребенка и остается актуальной на протяжении всей жизни. Пространственные представления играют непосредственную роль в формировании многих навыков и обеспечивают функционирование сложных процессов.

Эти представления включают не только способность ориентироваться в собственном теле и в окружающем нас пространстве, но и способствует лучшему пониманию грамматики и правильному построению предложений (понимание логико-грамматических конструкций, использование предлогов, согласование слов в предложении), а также развивает математические способности и понимание абстрактных понятий. То есть пространственная ориентация – это не изолированная способность, а важный элемент когнитивного развития, который влияет на формирование различных навыков и способностей, включая языковые и математические. Поэтому при обучении и развитии ребенка важно уделить должное внимание этому аспекту [1].

В любой человеческой деятельности важную роль играет способность ориентироваться в пространстве. Работа с пространственными образами - это фундаментальный навык, сочетающий в себе различные виды учебной и трудовой деятельности. Таким образом, проникая в различные сферы взаимодействия ребенка с окружающим миром, пространство играет непосредственную роль в формировании его сознания и личности. Особое значение имеет ориентация в пространстве, которая стимулирует развитие индивидуального осознания и, в конечном счете, служит неотъемлемой частью сложного процесса социализации.

Пространственная ориентация базируется на прямом восприятии окружающей среды и выражается словесно с помощью пространственных категорий, таких как местоположение, расстояние и пространственные взаимоотношения между объектами. Понятие пространственной ориентации

предполагает способность оценивать расстояния между объектами, их размеры, формы, относительные положения и их положения по отношению к ориентирующемуся.

Тема освоения и ориентации в пространстве является особенно важной для детей с задержкой психического развития. Современные исследования показывают, что у них есть трудности в формировании пространственной ориентации, а также подчеркивают своевременное проведение коррекционных мероприятий, направленных на формирование этого навыка, который играет важную роль в их адаптации, развитии и повышении качества жизни.

В связи со сложной природой задержки психического развития у детей, нарушения наблюдаются во всех ключевых аспектах их развития. Эти нарушения затрагивают не только практические навыки преобразования пространства, но и использование соответствующей лексики и активные действия [30]. Отсутствие навыков в пространственной ориентации негативно влияет на когнитивное и личностное развитие ребенка, а также на его социальную адаптацию в обществе.

Умение ориентироваться в пространстве и понимать взаимосвязи между объектами – фундаментальный навык для успешного освоения школьной программы. Это касается не только предметов, непосредственно связанных с пространственными представлениями (рисование, геометрия), но и таких как письмо, чтение, счет. Ученые провели исследование, которое подтвердило значимость пространственных представлений для детей с задержкой психического развития. Дети с более развитой пространственной ориентацией демонстрировали лучшие результаты в различных учебных дисциплинах [17].

В то же время дети с задержкой психического развития, начинающие учиться в школе, ещё не готовы изучать пространство. У большинства возникают проблемы с сравнением объектов по размерам, у них нет правильного словарного запаса, определяющего свойства предметов, слова, используемые детьми, не соответствуют содержанию. Дети практически не ориентируются в пространстве и времени, не осознают и не применяют в своей речи наречия и предлоги [16].

Формирование пространственных представлений можно считать одной из первоочередных целей когнитивного развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Процесс формирования пространственных представлений стоит определить, как способ активации познавательной деятельности, повышения ее эффективности и пригодности.

Поэтому, учитывая, что дети с задержкой психического развития испытывают трудности в формировании пространственной ориентации, которая играет ключевую роль для успешного освоения школьной программы, исследование данной проблематики является актуальной задачей современной психологии.

Проблема исследования пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития является важной для специальной психологии. Актуальность ее обусловлена значимостью таких представлений для обучения и развития. Трудности с представлениями о пространстве могут приводить к проблемам в обучении и социализации детей с задержкой психического развития. И, несмотря на актуальность проблемы, пространственные представления у детей с задержкой психического развития изучены недостаточно.

Цель работы – теоретически обосновать и разработать программу формирования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования: пространственные представления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: формирование пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Задачи работы:

1. Провести анализ научной литературы по проблеме формирования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;

2. Провести исследование и выявить особенности развития пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;

3. Разработать и апробировать программу формирования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, проверить ее эффективность.

Гипотеза исследования: младшие школьники с задержкой психического развития имеют низкий уровень развития пространственных представлений. Мы полагаем, что, разработанная нами программа будет эффективна в формировании пространственных представлений данной группы испытуемых.

Методы исследования:

- теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования).
- эмпирические (наблюдение, беседы с детьми; констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента)
- методы обработки результатов (количественный и качественный анализ результатов исследования).

В психологическое исследование нами были включены следующие психодиагностические **методики:** «Пробы Хэда», методика копирования фигур Рея-Остеррица и Тейлора, «Обследование пространственных представлений» (И.Н.Садовникова, Л.С.Цветкова).

Экспериментальная база исследования: эксперимент проходил на базе МАОУ «Средняя школа № 45» г. Красноярска. В эксперименте участвовало: 20 детей с задержкой психического развития в возрасте 7–8 лет.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- положения о системной организации высших психических функций (А.Р. Лурия, Л.С.Цветкова и др.);
- положения о единстве психического развития, комплексном подходе к их изучению (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Н.Рубенштейн и др.);

– положения о роли деятельности и теория ведущей деятельности в развитии ребенка (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин и другие);

– научные представления о пространстве и генезисе пространственных представлений у детей (Б.Г.Ананьев, Л.А.Венгер, А.М. Леушина, А.А. Люблинская, Ж.Пиаже, Е.Ф.Рыбалко, Г.И.Челпанов),

– положения о роли специального коррекционного обучения детей с проблемами в развитии (Л.С.Выготский, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев и другие).

Теоретическая значимость работы состоит в том, что представленные в работе материалы позволят обобщить, систематизировать знания по проблеме исследования, уточнить особенности развития пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития, что обогащает вопросы общей и специальной психологии.

Практическая значимость заключается в том, что разработанная психологическая программа может быть рекомендована педагогам-психологам, учителям и родителям при организации работы по формированию пространственных представлений школьников.

Этапы исследования:

Первый этап (март 2022 – май 2022) – анализ литературы по проблеме изучения пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития, изучение современного состояния проблемы.

Второй этап (сентябрь 2023 – ноябрь 2023) – подбор диагностического инструментария. Проведение констатирующего этапа эксперимента с количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по выявлению особенностей развития пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития.

Третий этап (декабрь 2023 – апрель 2024) – теоретическое обоснование, разработка и реализация психологической программы формирования пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития.

Четвертый этап (апрель 2024) – сравнительный количественный и качественный анализ полученных результатов исследования. Определение эффективности программы формирования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Пятый этап (май 2023) – формулирование выводов, оформление текста выпускной квалификационной работы.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы в количестве 80 источников, приложения. Общий объем работы составляет 92 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Понятие пространственных представлений в психологии

Пространственные представления являются объектом изучения различных научных дисциплин, таких как психология, педагогика, нейрофизиология и других. Исследования направлены на понимание механизмов формирования и функционирования пространственных представлений, а также на разработку методов их развития и коррекции.

Представления о пространственных свойствах предметов, об их размере, и форме, а также расположение этих предметов в пространстве называются пространственными представлениями. Пространственные представления – это фундаментальный когнитивный процесс, который играет важную роль в нашей жизни. Для того, чтобы научить ребенка читать, считать, писать, ему необходимо уметь ориентироваться в пространстве, понимать основные пространственные понятия [29].

Проблемой формирования пространственных представлений занимались многие ученые:

Б.Г.Ананьев [5] представил теорию механизмов восприятия пространства, которая позволяет объяснить процесс формирования пространственных представлений у детей. Эта теория помогает выявить возрастные особенности восприятия пространства и понять, как дети развивают свои способности ориентироваться в окружающем мире. Из работ Б.Г.Ананьева можно выделить следующие характеристики восприятия пространства:

- накопление чувственных знаний о предметах окружающего мира является первой предпосылкой для образования и развития восприятия пространства;
- восприятие пространства возникает и развивается в результате не только созерцания, но и активной деятельности человека;

– существенное значение имеет влияние социокультурных факторов на формирование восприятия пространства.

Пространственные представления, в соответствии с определением А.Р.Лурия [38], представляет собой процесс деятельности в рамках которого человек воспринимает и организует информацию о форме, величине, местоположении и перемещении объектов относительно себя и окружающей среды. Также Лурия утверждал, что для успешного развития пространственного восприятия кроме совместной работы различных анализаторов, необходимы дополнительные механизмы, в том числе выделение ведущей руки. Такой механизм позволяет развить понимание и использование таких понятий как «правый» и «левый». Благодаря этому человек может ориентироваться более точно в пространстве, а восприятие окружающего мира станет намного совершеннее.

Швейцарский психолог Жан Пиаже [48] в своих трудах глубоко исследовал тему развития пространственных представлений на протяжении жизненного пути человека и его воздействия на формирование других когнитивных процессов. Ж. Пиаже выделял следующие виды пространственных представлений:

– Топологические представления отражают общие особенности порядка, близости, непрерывности и включенности предметов в пространстве. Даже при деформациях объектов эти свойства остаются неизменными. В онтогенезе такие пространственные представления формируются первыми.

– Непосредственно проекционные представления учитывают особенность сохранения взаимного расположения объектов при рассмотрении их с разных точек зрения.

– Представления об евклидовом пространстве включают дополнительные свойства, такие как сохранение отношений подобности, общие пропорции, величины углов и направления линий. В данном случае оценка пространственных свойств тесно связана с использованием абстрактной координатной системы.

Пространство мира состоит из трех частей: объемного, осязаемого пространства, которое окружает нас; внутреннего, символического представления

о пространстве, схожего с реальным; абстрактного квазипространства, отсутствующего в реальной жизни. Люди используют различные способы ориентации в пространстве и воображаемые, и видимые. Основная и самая естественная, онтогенетически более ранняя система ориентации в пространстве – это схема собственного тела [26]. Пространство вокруг мы исследуем благодаря схеме своего тела и движений в окружающем мире: сначала от головы к рукам, затем переходит к туловищу и, в последнюю очередь, к ногам. Сперва анализируются представления в отношении своего лица, потом в отношении к своему телу, позже к своим рукам [19].

В естественной среде, с самого рождения начинается процесс развития пространственных представлений и проходит несколько этапов, на каждом из которых ребенок осваивает новые навыки и знания о пространстве. В первые годы жизни ребенок познает мир через свои чувства и движения. Он исследует свое тело, манипулирует предметами, перемещается в пространстве. На этом этапе формируются базовые пространственные представления о близости и удаленности, величине и форме объектов. В период дошкольного детства ребенок начинает понимать и использовать пространственные термины (вверху, внизу, справа, слева, впереди, сзади), это помогает ему описывать и понимать пространственные отношения между предметами и объектами. Понятие «лево» и «право» начинает формироваться в возрасте трех-четырёх лет и заканчивается около шести [5]. Младшие школьники могут представлять себе объекты и пространство в уме, мысленно манипулируя ими.

Для того, чтобы ориентироваться в пространстве, человек двигается и использует сенсорные анализаторы (слух, осязание, зрение) [2]. Информация, получаемая от двигательной активности и сенсорных анализаторов, интегрируется в мозге, формируя целостное представление о пространстве. Развитие пространственного восприятия, углубление знаний об окружающей действительности, увеличение сферы практической деятельности происходит по мере приобретения и обогащения сенсорного опыта.

Когда тело ребенка взаимодействует с окружающим пространством, то формируются понятия о расположении внешних объектов относительно собственного тела. Человек ходит, бежит, ползает, что позволяет ему получать информацию о расстояниях, направлениях и расположении объектов. Например, такие понятия как: быстрее, выше, около, между. То есть после того, как почувствует это тело, телесно-гностическое пространство переходит в зрительно-гностическое [18].

Расширение пространственных представлений происходит, когда ребенок начинает использовать в речи слова «вправо», «влево», «назад», «вперед», «далеко», «близко», это свидетельствует о понимании пространства, окружающего его, на более высоком уровне. Прежде всего эти слова понятны по отношению к себе, затем по отношению к иным предметам.

Ориентироваться в схематичном пространстве ребенок будет позже, например, ориентироваться в пространстве листа бумаги. Он будет понимать, что «внизу» это не только там, где ноги, пол, «низ» есть и у листа бумаги. Ориентация в квазипространстве (пространство в речи) – это финальный этап развития пространственных представлений. Ребенок понимает систему знаков и символов, логико-грамматические речевые конструкции, имеет представление о времени. Все этапы иерархичны и взаимосвязаны друг с другом [24].

Большинство высших психических функций основаны на развитии пространственных представлений. Это такие функции, как зрительно-пространственная память, гнозис, праксис, мышление, письменная и устная речь [26]. Таким образом, нарушения пространственных представлений могут вызывать трудности с обучением.

Пространственный фактор имеет значительное место в развитии восприятия. Человек прикасается, берет предмет в руки, ощущает его форму, размер, текстуру и температуру для того чтобы составить наиболее целостное представление о нем. Довольно большое значение тактильно - пространственное восприятие имеет и в

жизни детей. Например, при формировании образа письма, лепка букв является эффективной техникой.

Таким образом, если ребенок понимает пространственные понятия и без труда ориентируется в пространстве, он будет успешно учиться в школе. Если у ребенка не будут четко сформированы пространственные представления, у него могут появиться проблемы с изучением других школьных предметов: географии, геометрии, иностранного языка, истории.

1.2 Особенности формирования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Термин «задержка психического развития» обозначает состояние, при котором ребенок отстает от сверстников в развитии познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы и моторики. Причины развития задержки психического развития могут быть обусловлены как социальными, так и биологическими факторами. Биологические факторы включают в себя различные патологии, которые могут возникать во время беременности, например, эндокринные заболевания матери или несовместимость резус-фактора. Также недоношенность, асфиксия плода, черепно-мозговые травмы первых лет жизни, нейроинфекции и наследственность могут стать причинами развития задержки психического развития.

Социальные факторы также оказывают значительное влияние на возникновение задержки психического развития. Например, длительное ограничение жизнедеятельности в раннем детстве или социальная депривация могут оказать негативное воздействие на развитие психики. Недостаток коммуникации, неблагоприятные условия воспитания и психотравмы также могут быть факторами, способствующими возникновению задержки психического развития.

Все это приводит слабовыраженной недостаточности центральной нервной системы. Это такое нарушение функционирования нервной системы, которое может быть органическим (обусловленным повреждением тканей мозга) или функциональным (связанным с нарушением работы нервных клеток). Важно отметить, что задержка – это не умственная отсталость, а замедление темпов развития ребенка, которое возможно преодолеть своевременной коррекцией. Основные проявления задержки психического развития:

- незрелость эмоционально-волевой сферы – у ребенка интересы и предпочтения не соответствуют его возрасту, ему трудно придерживаться внутренних правил и расписания;

- интеллектуальные и познавательные нарушения – ребенок не проявляет достаточный интерес к познанию, не стремится учиться и узнавать что-то новое;

- снижение концентрации внимания и памяти – ребенок испытывает трудности в длительном сосредоточении и запоминании новой информации;

- замедление физического развития – рост ребенка может не соответствовать нормативным показателям, наблюдается хрупкость телосложения;

- преобладание конкретно–действенного и наглядно–образного мышления – мир воспринимается через конкретные события и действия, абстрактные и аналитические мысли ребенку сложно обрабатывать;

- низкая самооценка – ребенок испытывает неуверенность в себе и в своих действиях.

У детей наблюдается низкая работоспособность, высокая утомляемость и истощаемость, незрелость сложных форм поведения. Нарушение развития познавательной сферы у детей с задержкой психического развития можно наблюдать уже в раннем возрасте. Младенцы часто не фиксируют взгляд на предмете и не поворачивают голову в сторону звука. «Комплекс оживления» проявляется позже, чем у нормально развивающихся детей и неярко выражен. Игрушки и предметы окружающего мира детей не интересуют. К году дети могут неадекватно реагировать на все новое. Такое развитие ведет к тому, что у ребенка

с задержкой психического развития создается искаженный образ себя и окружающего его мира [10].

Пространственные представления развиваются в онтогенезе постепенно и надстраиваются друг над другом. Новый уровень должен образоваться только на базе предыдущего. Поэтому слабое развитие представлений о пространстве нарушит формирование как в последующих, вышележащих уровнях, так и всей системе в целом [20].

Пространство представляет собой реальную форму существования материи. Формирование представлений о пространстве у детей происходит постепенно и основывается на следующих факторах:

– сенсорный опыт, является основой для формирования пространственных представлений. Ребенок познает пространство через свои органы чувств (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус). Он учится различать формы, размеры, расстояния, направления, положение объектов в пространстве;

– расширение знаний о мире. Помогает ребенку интерпретировать сенсорный опыт и строить более сложные пространственные модели. По мере накопления знаний о мире, дети начинают понимать более сложные пространственные понятия (например, верх-низ, право-лево, далеко-близко, внутри-снаружи);

– развитие речи. Позволяет ребенку обозначать, описывать и анализировать пространственные отношения.

Отмечается специфика пространственного восприятия, которое является результатом совместной работы различных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, проприоцептивного и др.) [3]. Задержка психического развития может оказать неблагоприятное влияние на формирование пространственных представлений, так как недостаточность одного или нескольких анализаторов, становится причиной затруднений в получении полной и точной информации о пространстве и освоении пространственных концепций. В результате не формируются ключевые категории знаний о пространстве, такие как удаленность и расположение объектов, ориентация в различных направлениях, а также

определение своего положения в пространстве. Это будет сказываться в поведении ребенка и в его учебной деятельности (ошибки в чтении, письме, счете и т. д.).

Дети с задержкой психического развития испытывают трудности в усвоении знаний об окружающем мире по сравнению со сверстниками. Эти знания носят разрозненный характер, ребенок запоминает только внешние признаки предметов и явлений, не понимая их сущности и взаимосвязей. Все это указывает на то, что у ребенка не формируется целостная картина мира, что в свою очередь повлияет на развитие пространственных представлений. В результате возникнут трудности в понимании и использовании пространственных понятий, таких как расстояние, направление, расположение. Детям сложно ориентироваться на местности, пользоваться картой, схемой или планом. Это затруднит усвоение знаний по географии, истории и естествознанию.

Недостаточное развитие речи, ограниченный словарный запас, трудности с пониманием и использованием пространственных терминов затрудняют развитие пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. Ребенок не может описать местоположение объектов в пространстве и пространственные отношения между ними.

При предоставлении детям с задержкой психического развития определенных тестов можно отметить характерные пространственные нарушения. В тесте «Лицо» испытуемым нужно расположить на овале части лица, вырезанные из бумаги. Дети совершают ошибки в пропорции, в количестве деталей и их месторасположении. В тестах, где нужно нарисовать фигуру человека (тест DAP) дети с задержкой психического развития рисуют ее примитивно и непропорционально. А в тесте «Манекен» собирают из отдельных частей изображение фигуры человека неверно. Значительные трудности испытывают дети и при работе с кубиками Кооса. При письме буквы и цифры пишут в зеркальном изображении [27].

Ошибки, которые совершают дети с задержкой психического развития при проведении вышеописанных тестов, указывают на то, что:

- у этой группы детей представления о схеме собственного тела запаздывают в развитии, по сравнению со здоровыми ровесниками;
- у них возникают проблемы – лево, спереди – сзади и др.;
- ребенок не ориентируется в собственном теле, а также не понимает схему тела, стоящего напротив него человека;
- не сформировано понятие удалённости и расположения предметов в пространстве и их словесное обозначение;
- искажен и деформирован полный образ предметов [9].

Из всего этого следует, что пространственные нарушения становятся причинами ошибок и сложностей, с которыми имеют дело младшие школьники с задержкой психического развития в жизненных условиях и при обучении. Это подтверждает необходимость своевременной коррекционной работы с учетом индивидуальных особенностей в развитии пространственных представлений ребенка.

1.3 Современное состояние изучения проблемы исследования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Проблема задержки психического развития актуальна для психологии. С каждым годом растет число детей с задержкой психического развития.

По данным исследований Т.Г. Неретиной (2014) количество младших школьников, которые не способны освоить образовательную программу составляет 30% от всей численности обучающихся в начальной школе. Из них 50% детей с задержкой психического развития. Число таких детей с каждым годом увеличивается.

Вовремя несформированные пространственные представления становятся одной из главных и важных причин школьной неуспеваемости, об этом свидетельствуют множество психологических исследований.

Несформированность этих представлений оказывает влияние на мышление и развитие ребенка. В период обучения в школе – это будет проявляться нарушениями письменной речи и обучении ребенка математики (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго) [24, 25]. На трудности в овладении таких навыков при недостаточности формирования представлений о пространстве также указывали М. Г. Аббасов [1], Т. Н. Головина, А. Р. Лурия и другие.

Развитие пространственных представлений у детей – сложный вопрос, над которым работали как отечественные, так и зарубежные психологи (Л.А. Венгер, Р.К. Говорова, О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, А.М. Леушина, Т. А. Мусейибова, В.П. Новикова, М.А. Фидлер и другие).

А. В. Семенович указывала на то, что у детей с задержкой психического развития пространственные представления имеют нарушения уже на самых элементарных уровнях, таких как пространство собственного тела (схема тела) [26]. Отсюда становится понятным, что следующие уровни остаются несформированными. Это происходит вследствие несвоевременного и позднего моторного развития детей данной группы.

У детей с задержкой психического развития появляются проблемы во внешней ориентировке в пространстве во всех направлениях. З. М. Дунаева [10] выявила, что детям сложно ориентироваться в схеме тела человека, который стоит напротив. К тому же представления о пространственных взаимоотношениях предметов развиты нечетко (удаленность, расстояние, размерность предметов по отношению друг к другу и собственному телу).

Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова [16], М. Н. Перова [21], В. В. Эк [30] говорили о том, что ребенок с задержкой психического развития не понимает и не употребляет в своей речи слов, обозначающих положение объектов в пространстве. Это указывает на несформированность квазипространственного уровня пространственных представлений.

Дети данной категории не обладают навыками анализа изменений в пространственной ситуации, а также не способны изменять само пространство. Их

представления о пространстве неустойчивы и не до конца дифференцированы. Речевые процессы недостаточно развиты, что приводит к разрыву между вербальным и наглядным аспектами пространственного анализа.

Анализ современной литературы позволяет выявить, что на сегодняшний день особое внимание уделяется проблематике детей, имеющих трудности в обучении в школе. Большинство таких детей, как показывает исследование, являются младшими школьниками. У нормально развивающихся детей эти трудности связаны с адаптацией к новой образовательной среде, кризисом семи лет и изменением социального окружения. Однако, в случае детей с задержкой психического развития, по данным Ахутиной Т.В. и Пылаевой Н.М. (2003), добавляются и другие факторы, такие как:

- трудности в обработке слухоречевой информации (сложности с пониманием и запоминанием услышанной речи, выделением важной информации, построением связной речи);
- трудности в зрительно-вербальной информации (затруднения возникают при чтении, письме, распознавании букв и слов, а также понимании прочитанного текста);
- недостаток самоконтроля и планирования собственных действий (импульсивность, неумение планировать свои действия и распределять время, низкий уровень саморегуляции);
- недоразвитие речи (словарный запас ограничен, нарушения звукопроизношения)
- нарушение зрительно-пространственных функций (трудности с восприятием формы, размера, расположения объектов в пространстве);
- нарушение квазипространственных функций (затруднения с пониманием символов, схем, графиков, условных обозначений);
- слабость отдельных психических функций (трудности с концентрацией и переключением внимания, затруднения с запоминанием и воспроизведением информации, трудности с анализом, синтезом, обобщением, абстрагированием) [3].

Н. К. Корсакова (2018) выделяет четыре стадии формирования пространственных представлений, которые начинают развиваться еще в раннем детстве и завершаются к концу начальной школьной ступени обучения[15].

1 стадия – стадия соматотопических представлений, то есть ребенок учится осознавать свое тело как объект в пространстве, определять его границы, различать части тела и их расположение. Затем ребенок понимает, где находятся предметы по отношению к его телу (справа, слева, впереди, сзади, сверху, снизу).

Пространственный аспект напрямую взаимосвязан с кинестетическим аспектом, что способствует гармоничным движениям у детей. Особенно ярко проявляется взаимосвязь между детскими движениями и их активностью после овладения ползанием и ходьбой – то есть после того, как они начинают самостоятельно передвигаться в пространстве (это помогает формироваться представлениям о расстоянии и размере объектов).

2 стадия – появление речи. На этой стадии ребенок может описывать пространственное расположение предметов и понимать других людей, которые говорят о позиции объектов в пространстве.

3 стадия – квазипространство. Развитие логико-грамматических структур способствует повышению эффективности выполнения пространственных операций, поскольку это требует согласованной работы обоих полушарий мозга.

4 стадия – на данном этапе развивается когнитивный стиль личности, который главным образом влияет на стратегии его зрительно-пространственной деятельности. Эта деятельность, связанная с восприятием, анализом и преобразованием информации о пространстве, например, ориентирование на местности, чтение карт, построение чертежей.

В структуре пространственных представлений, согласно онтогенезу ребенка, А.В. Семенович (2018) выделяет 4 новых уровня развития[26]:

1. уровень пространственных представлений о собственном теле, то есть формирование образа собственного тела, осознание его границ, частей тела и их расположения, понимание сторон, определение положения частей тела

относительно друг друга, умение координировать движения, контролировать положение тела в пространстве;

2. уровень пространственных представлений о взаимосвязи между внешними объектами и собственным телом. То есть понимание расположения предметов относительно собственного тела и друг друга, определение направления движения, понимание пространственных отношений (справа, слева, впереди, сзади, сверху, снизу), умение перемещать предметы, строить конструкции, ориентироваться по карте;

3. уровень вербализации пространственных представлений, то есть умение описывать пространственные отношения словами, умение рассказывать о расположении предметов, описывать маршруты, использовать пространственные термины: например, «между», «рядом», «напротив», умение следовать инструкциям, понимать рассказы о пространстве;

4. уровень лингвистических представлений (пространство языка), то есть понимание абстрактных пространственных понятий и метафор, например, «высокие цели», «глубокие мысли», «широкий кругозор». Использование пространственных понятий в абстрактном смысле: например, «прошлое-будущее», «верх-низ», «внутренний-внешний».

Исходя из всего вышесказанного, можно утверждать, что пространственные представления имеют сложную структуру, состоящую из нескольких компонентов. При диагностике пространственных представлений, особое внимание следует обратить на несколько ключевых аспектов. Во-первых, важно изучить стратегию оптико-пространственной деятельности, то есть способность ребенка использовать зрительные данные для ориентации и навигации в пространстве. Во-вторых, осознанное восприятие целостного перцептивного поля представляет собой важный аспект, который позволяет оценить, насколько ребенок способен воспринимать объекты и ситуации в пространстве в целом, не упуская деталей. Кроме того, необходимо исследовать координатные представления, которые помогают определить положение и ориентацию объектов относительно друг друга

и в пространстве в целом. Важно также изучить метрические представления, которые позволяют оценивать расстояния и размеры объектов в пространстве. Наконец, для полного анализа необходимо исследовать структурно-топологические и проекционные представления, которые помогают понять, как школьники с задержкой психического развития организуют и структурируют информацию о пространственных объектах и отображают ее на плоскости или в трехмерном пространстве. Все эти аспекты являются неотъемлемой частью диагностики пространственных представлений и позволяют получить всестороннюю информацию о возможностях и навыках детей с задержкой психического развития в пространственной сфере.

Выводы по первой главе

Анализ исследований отечественных и зарубежных дефектологов, психологов показал следующее:

1. Специальная психология считает, что пространственные представления оказывают большую роль на личностное формирование ребенка, рассматривает восприятие пространства как фактор его развития.

2. У детей с задержкой психического развития возникают трудности в процессе сенсорного познания, так как они медленнее воспринимают информацию, им сложнее различать детали и особенности предметов, что затрудняет формирование точного образа пространства. Мелкая моторика этих детей недостаточно развита, что затрудняет исследование пространства и манипулирование предметами, тем самым ограничивает формирование практического опыта пространственной ориентации. Проблемы с речью затрудняют использование языка как инструмента для кодирования и вербализации пространственных отношений. В связи с этим, ребенку будет сложно ориентироваться в пространстве.

3. Все трудности, связанные с освоением пространства, обусловлены основными целями развития ключевых функций: понимания особенностей пространства, его пространственных взаимосвязей, продвижение практического и мысленного пространственного ориентирования.

ГЛАВА 2 ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и методика проведения диагностики пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Эксперимент проводился на базе МАОУ «Средняя школа № 45» г. Красноярск, в первом классе. В эксперименте приняли участие 20 детей с задержкой психического развития в возрасте от 7 до 8 лет. После основательного изучения документации ПМПК, в заключении был поставлен диагноз – задержка психического развития. Кроме того, были обнаружены нарушения в физическом и речевом развитии, что в свою очередь подтверждается заключением логопеда о недоразвитии речи. Дети с задержкой психического развития не готовы к обучению в школе, это проявляется в низкой познавательной активности, сниженном внимании и памяти, замедленном темпе мышления и трудностями с абстрактным мышлением.

Исследование производилось в кабинете педагога – психолога, при индивидуальном контакте с экспериментатором. Перед диагностикой проводилась беседа. В ходе предварительной беседы все были активны, с удовольствием отвечали на вопросы, но не проявляли критичность к правильности своих ответов. Все учащиеся правильно называли свой возраст, подтверждают, что ходят школу. На вопрос назвать свой адрес, и назвать имя и отчество своей мамы возникали сложности. После беседы осуществлялась диагностика уровня развития пространственных представлений. Она позволит выявить уровень сформированности представлений дошкольников.

Для оценки уровня сформированности пространственных представлений младших школьников необходимо провести комплексную диагностику, включающую следующие аспекты:

- определение схемы своего собственного тела и схемы тела другого человека, находящегося напротив ребенка;
- ориентация в двухмерном пространстве, таком как плоскость;
- ориентация в трехмерном пространстве относительно его собственного тела и других объектов;
- понимание и использование пространственных терминов (например, «Что находится слева от тебя?», «Что находится под столом?»).

Существует несколько методик, которые используют для диагностики пространственных представлений младших школьников: пробы Хэда; «Кубики Кооса»; графические диктанты (Д. Б. Эльконин); фигуры для копирования Тейлора и Рея–Остеррица; методика «Рисунок человека» и другие. Кроме того, психолог может предложить задания на ориентировку в пространстве по схеме, на прохождение лабиринта и другие. На уроках математики младшие школьники оцениваются в их пространственных представлениях, через различные виды деятельности: названия и сравнения геометрических фигур, описания их свойств, а также на их умение анализировать условия задачи и представить ее в виде наглядной схемы [5].

Основываясь на исследованиях Г. Хэда, Андрэ Рея и Поля–Александра Остерриц, а также И.Н. Садовниковой и Л.С. Цветковой мы выявили параметры формирования пространственной ориентировки у детей 7–8 лет. На основе этих параметров был разработан комплекс диагностических методик.

Показатели и диагностические методики представлены в таблице 1.

«Таблица 1 – Диагностическая карта исследования»

| Показатель | Диагностическая методика |
|---|--|
| Ориентировка в схеме собственного тела | Диагностическая методика 1 «Пробы Хэда» (Г. Хэд) |
| Способность ориентироваться на плоскости. | Диагностическая методика 2 Методика копирования фигур Рея-Остеррица и Тейлора |

Окончание таблицы 1

| | |
|--|--|
| Понимание вербальных средств, обозначающих пространство и время. | Диагностическая методика 3 «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова) |
|--|--|

Изучим особенности проведения каждого из диагностических методов и анализируем полученные результаты для каждого из них.

Методика «Пробы Хэда»

Предложена в 20–е гг. XX века английским неврологом и нейропсихологом Генри Хэдом.

Проба исследует уровень развития пространственного праксиса ребенка, его умение ориентироваться в схеме собственного тела. Ребенок должен показать движения руками точно так, как показывает психолог.

Цель: определить уровень развития у детей 7–8 лет пространственной ориентировки в схеме собственного тела.

Диагностическая методика копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора, 1944 год [26].

Впервые была предложена швейцарским психологом в 1941. Далее Поль–Александр Остерриц стандартизовал эту методику в 1944.

Эта методика является эффективным инструментом для исследования зрительно-пространственных синтезов и построения целостного образа. Эта методика включает в себя три этапа:

1. Копирование: Учащемуся дают простой карандаш и лист бумаги. Психолог показывает изображение фигуры (Приложение 1), затем просит нарисовать эту фигуру как можно точнее на своем листе бумаги. Время не ограничивается, но фиксируется, как долго ребенок перерисовывает фигуру. Возможно использовать цветные карандаши, чтобы потом можно было уточнить порядок копирования фигуры. После завершения срисовывания фигуру и копию следует убрать.

2. Немедленное воспоминание: После 3 минут отсрочки, учащегося просят нарисовать фигуру по памяти.

3. Отсроченное воспоминание: После отсрочки от 15 до 1 часа, ребенка просят нарисовать фигуру по памяти.

Цель: оценить уровень развития у детей 7–8 лет зрительно-пространственной ориентировки на плоскости.

Обследование пространственных представлений (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова), 2006 год [14].

Эта методика исследует понимание и употребление ребенком слов, обозначающих пространство.

Методика включает в себя 2 этапа:

I. Понимание предлогов (по картинке) (Приложение 2). На этом этапе психолог просит ребенка «Покажи на картинке...» (Кто стоит за деревом? кто сидит на дереве? что упало с дерева? и др.)

II. Употребление предлогов. Ребенок должен сказать где находится животное (Где находится ежик? куда ползет улитка? откуда сова смотрит на нас?).

При анализе результатов учитывают следующие критерии:

1. понимание предлогов без самостоятельного называния (выполнение действий, показ картинок);
2. самостоятельное употребление предлогов;
3. время реакции;
4. правильность и самостоятельность выполнения;
5. пользуется ли помощью взрослого.

Цель: оценивание уровня понимания вербальных средств, обозначающих пространство и время.

Таким образом, вышеописанные методики мы использовали для выявления особенностей развития пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Диагностика позволит определить направление и подобрать методы коррекции.

2.2 Анализ результатов исследования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

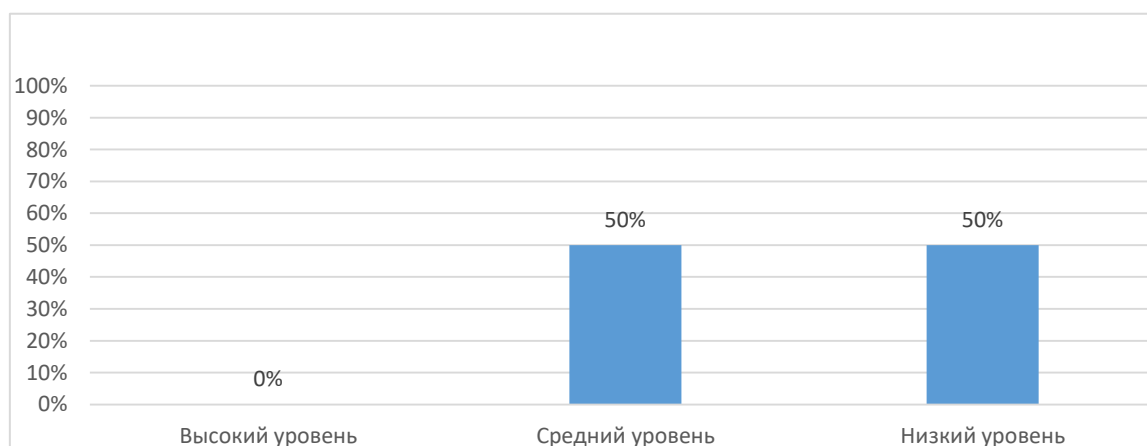
При проведении методики «Пробы Хэда», мы обнаружили несформированность у младших школьников 7–8 лет с задержкой психического развития ориентировки в расположении частей своего тела и лица.

Полученный результат отражен в таблице 2, рис 1, рис 2.

«Таблица 2 – Количественные результаты изучения уровня развития ориентировки в «схеме тела» у младших школьников с задержкой психического развития по методике «Пробы Хэда»

| Кол-во детей / % | Низкий Уровень | Средний Уровень | Высокий Уровень |
|-------------------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| Контрольная группа – 10чел/50% | 5чел/50% | 5чел/50% | 0 |
| Экспериментальная группа –10чел/50% | 7чел/70% | 3чел/30% | 0 |

Выявленные результаты представлены на рисунке 1.



«Рисунок 1 – Результаты диагностики детей контрольной группы по методике «Пробы Хэда»

В контрольной группе у 50% (5 детей) младших школьников с задержкой психического развития выявлен низкий уровень. Эти дети допустили большое

количество ошибок (более 6). Учащиеся с затруднением ориентируются в собственном теле, не знают названия частей собственного тела. Их движения медленны, пальцы напряжены, выполняются не в полном объеме, перенос на другого человека затруднен. Без посторонней помощи испытывают трудности в выполнении движения по подражанию. Дети испытывают трудности при проведении пальчиковых проб на поочередное сгибание пальцев, так как пальцы начинают одновременно двигаться, такие же сложности в одновременном движении пальцев правой и левой руки. Не обладают понятием о направлениях «право» и «лево», а также не различают «спереди» и «сзади», после получения подсказки от психолога все равно выполняют задание неправильно.

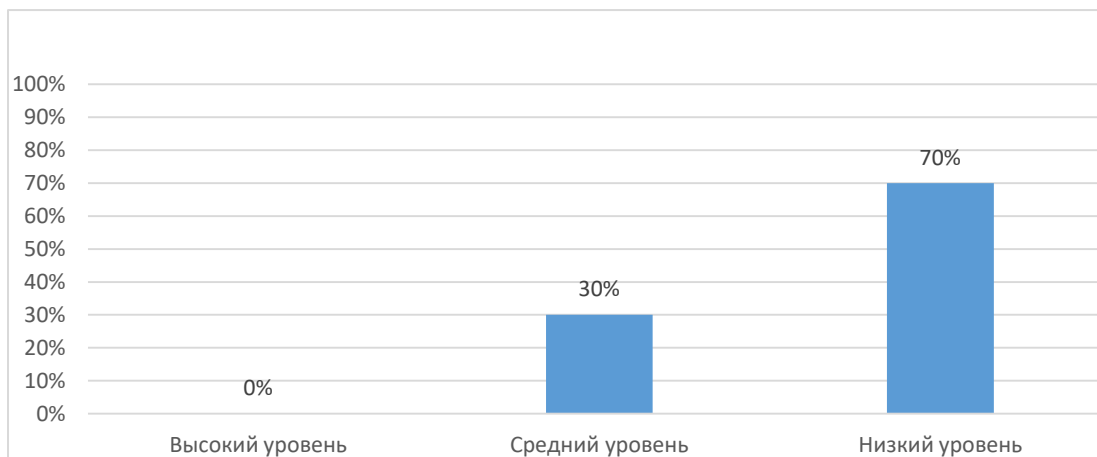
Средний уровень имеют также 50% (5 детей) контрольной группы. Эти дети при выполнении заданий допускали 4–5 ошибок. Дети выполняют все движения медленно, с напряжением. Отмечаются трудности и при одновременном движении правой и левой руки и поочередном движении пальцев. После подсказки психолога правильно воспринимают правую и левую сторону тела.

Высокий уровень ориентации в схеме собственного тела не выявлен в данной группе.

Результаты экспериментальной группы представлены на рисунке 2.

В экспериментальной группе 70% (7 детей) обладают низким уровнем развития восприятия схемы собственного тела, дети не знают названия различных частей своего тела, испытывают трудности с ориентацией в пространстве. Движения их неуклюжи, наблюдаются сложности при выполнении движений рук и пальцев.

Средний уровень выявили у 30% (3 детей). Учащиеся этого уровня знают некоторые части тела, их движения более точны по сравнению с детьми из низкого уровня, тем не менее они испытывают трудности в перекрестном одновременном движении рук и сгибании пальцев. Особую сложность вызывает схема тела человека, стоящего, напротив. Могут ориентироваться в направлениях «верх» и «низ», «спереди» и «сзади».



«Рисунок 2 – Результаты диагностики детей экспериментальной группы по методике «Пробы Хэда»

В экспериментальной группе мы не обнаружили высокого уровня способности ориентироваться в схеме своего тела.

По результатам исследования можно сделать вывод, что все испытуемые (100%) имеют проблемы с пониманием схемы своего тела, знания всех его частей и низком уровне развития мелкой моторики. У большинства наблюдаются сложности усвоения инструкции, что говорит о медленном восприятии и обработке информации.

Для диагностики уровня ориентировки на плоскости мы использовали методику копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора. Она оказалась энергозатратной и самой сложной для детей. Полученный результат демонстрирует низкий навык детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития ориентации на плоскости. Полученный результат отражен в таблице 3, рис. 3, рис. 4.

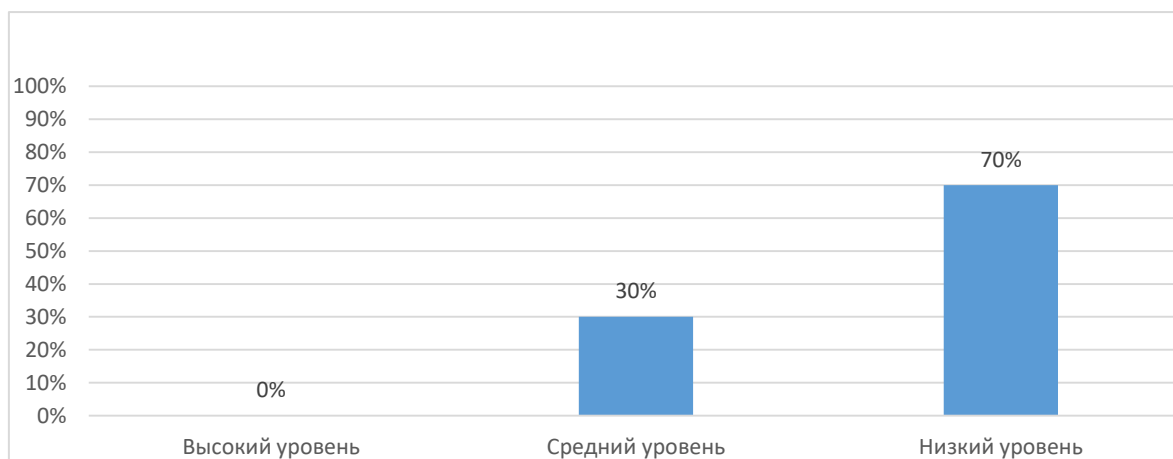
«Таблица 3 – Количественные результаты изучения уровня развития ориентировки в пространстве у младших школьников с задержкой психического развития по методике копирования фигур Рея-Остеррица и Тейлора»

| Кол-во детей / % | Низкий Уровень | Средний Уровень | Высокий Уровень |
|---|-------------------|--------------------|--------------------|
| Контрольная группа – 10чел/50% | 7чел/70% | 3чел/30% | 0чел |
| Экспериментальная группа – 10чел/50% | 9чел/90% | 1чел/10% | 0чел |

Низкий уровень у 70% (семь детей). Учащиеся испытывают сложности с определением направлений на листе бумаги – верх, низ, лево, право. Детали внутри фигуру располагают неправильно, в зеркальном отражении. Размеры и формы не соответствуют образцу. При немедленном и отсроченном воспоминании не могут вспомнить фигуру.

30% (3 ребенка) имеют средний уровень ориентации на плоскости. При копировании фигуры дети ориентируются на листе бумаги, понимают где верх и низ, правильно рисуют вертикальные и горизонтальные линии. Сложности вызывают рисование диагональных линий, правильное расположение и размер деталей. При немедленном воспоминании дети рисовали большой прямоугольник и два треугольника, горизонтальные и вертикальные линии, мелкие детали внутри не могли вспомнить. При отсроченном воспоминании рисовали лишь прямоугольник, иногда треугольники. Выявленные результаты представлены на рисунке 3.

При анализе диагностики контрольной группы высокий уровень не выявлен. На этом уровне ребенок должен выполнить практически безошибочно задание, линии прямые, элементы фигуры находятся без оторванности друг от друга, правильно срисована форма и контуры фигуры, не нарушая целостного образа фигуры.



«Рисунок 3 – Результаты диагностики детей контрольной группы по методике копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора»

Результаты экспериментальной группы представлены следующим образом: у 90% (9 детей) показатель по методике копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора составил от 4,9 балла до 3,9 балла, что соответствует низкому уровню развития пространственных представлений. При срисовывании фигуры ее фрагменты были нарисованы в случайном порядке. Сама фигура была искажена, так зрительно–моторная координация не развита. Несколько детей нарисовали маленький прямоугольник без возможности заполняя его мелкими деталями. Дети не способны оценить расстояния между объектами и видеть их взаимосвязь в пространстве. При воспоминании фигуры, учащиеся испытывают трудности и не в состоянии точно восстановить ее образ в памяти.

Средний уровень выявлен у 10% (1 ребенок) экспериментальной группы детей. Ребенок получил 7 баллов. Воспроизведение фигуры характеризуется оторванностью элементов фигуры, которая заполнялась внутренними деталями в случайном порядке, что может указывать об отсутствии планирования, организации действий и неумения анализировать фигуру. Также некоторые детали были нарисованы зеркально, так как зрительное восприятие несовершенно. При немедленном воспоминании через три минуты ребенок нарисовал прямоугольник и два неравных треугольника, но не смог вспомнить детали внутри него. При отсроченном воспоминании нарисовал лишь прямоугольник. Все это

свидетельствует о низком уровне развития зрительной памяти (а именно, произвольного запоминания и отсроченного воспроизведения).

Выявленные результаты детей экспериментальной группы представлены на рисунке 4.



«Рисунок 4 – Результаты диагностики детей экспериментальной группы по методике копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора»

По рисунку 4 видно, что результаты диагностики детей из экспериментальной группы не указывают на наличие высокого уровня развития пространственных представлений на плоскости.

Проведя анализ полученных данных при исследовании по методике копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора можно сделать вывод, что у 100% младших школьников 7–8 лет с задержкой психического развития нарушено развитие ориентировки в пространстве. Из чего можно сделать вывод, что уровень зрительного восприятия не сформирован, а также имеется задержка в развитии планирования и организации действий.

Для понимания вербальных средств, обозначающих пространство и время мы воспользовались методикой «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова).

Результаты детей представлены в таблице 4, рис 5, рис 6.

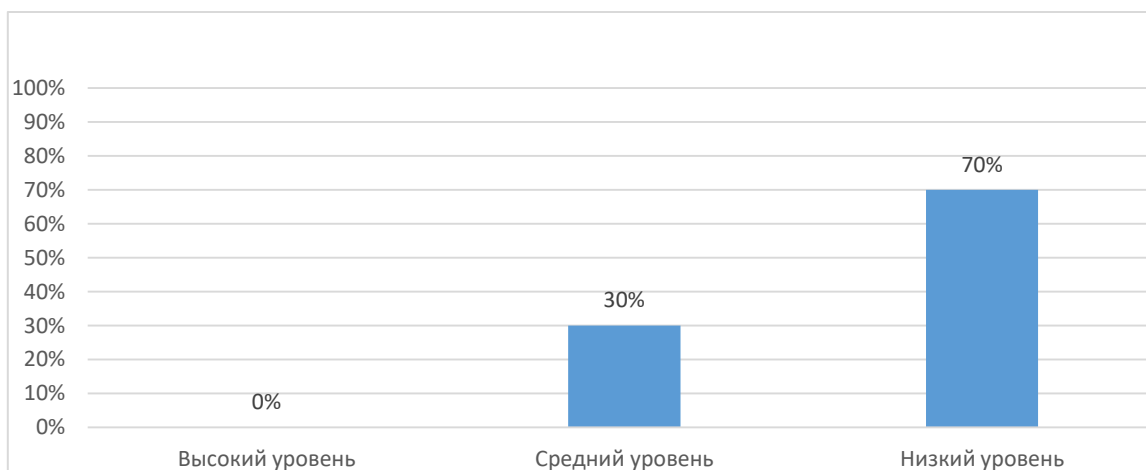
«Таблица 4 – Количественные результаты диагностики детей контрольной группы по методике «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова)»

| Кол-во детей / % | Низкий Уровень | Средний Уровень | Высокий Уровень |
|---|-------------------|--------------------|--------------------|
| Контрольная группа 10чел/50% | 7чел/70% | 3чел/30% | 0чел |
| Экспериментальная группа – 10чел/50% | 6чел/60% | 4чел/40% | 0чел |

При низком уровне 70% (7 детей) ограничен словарный запас пространственных терминов, учащиеся не пользуются или испытывают затруднения с предлогами, заменяя их показом пальца на заданный объект. Путают предлоги и термины, связанные с пространственной навигацией. Не могут описать положение заданного объекта.

Средний уровень имеют 30% (3 детей). Дети могут описывать положение объектов в пространстве, используя предлоги «на», «в», «верху», «внизу», путают «право-лево». Не используют в речи предлоги «из–за», «из–под».

Высокий уровень пространственных представлений в контрольной группе выявлен не был. Выявленные результаты представлены на рисунке 5.



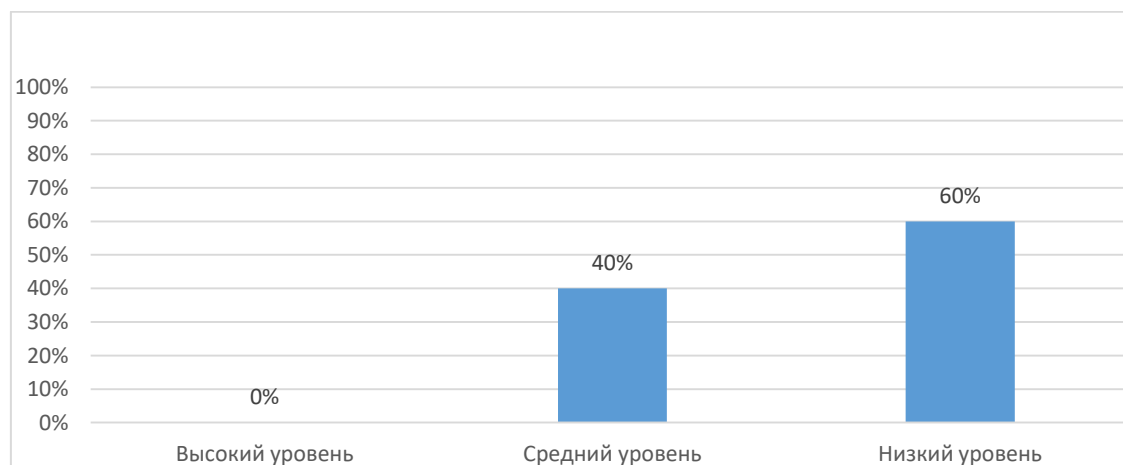
«Рисунок 5 – Результаты диагностики детей контрольной группы по методике «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова)»

Результаты экспериментальной группы представлены следующим образом:

Средний уровень определен у 40% (4 детей). В большинстве случаев сложности вызывали ситуации, когда нужно было применить предлоги «из-за», «из-под», дети вместо них использовали «за», «в», «на». Это также обозначает непонимание и неправильное использование предлогов в своей речи.

Высокий уровень пространственных представлений выявлен не был (0% детей). На этом уровне ребенок должен без ошибок ориентироваться в расположении объектов относительно других предметов, уметь использовать предлоги в своей речи.

Анализируя результаты диагностики, представленные на рисунке 6, мы можем увидеть, что низкий уровень выявлен у 60% (6 детей) экспериментальной группы. В данном случае трудности возникли при необходимости самостоятельно определить и назвать местоположение того или иного объекта. Отвечая на вопрос «где находится объект» учащиеся показывали пальцем и говорили «тут», «вот». Это свидетельствует о нарушении зрительного восприятия, низком словарном запасе и связности речи, а также несформированности понимания и правильного использования предлогов.



«Рисунок 6 – Результаты диагностики детей экспериментальной группы по методике «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова)»

Данное диагностическое исследование обнаружило, что уровень развития понимания вербальных средств, обозначающих пространство, не сформирован, так как никто из детей не показал высокий уровень. Особую сложность вызвало

использование в речи предлогов. Мы можем констатировать, что у детей не сформирована ориентировка в пространстве по картинке, они с затруднением понимают вопросы, касающиеся пространственного ориентирования.

Графически результаты экспериментальной группы по трем методикам представлены в таблице 5, рисунке 7.

«Таблица 5 – Количественные результаты изучения младших школьников с задержкой психического развития по трем методикам диагностики»

| Кол-во детей / % | Низкий Уровень | Средний Уровень | Высокий Уровень |
|---|-------------------|--------------------|--------------------|
| Контрольная группа – 10чел/50% | 63% | 37% | 0 |
| Экспериментальная группа – 10чел/50% | 73% | 27% | 0 |



«Рисунок 7 – Результаты исследования сформированности пространственных представлений контрольной и экспериментальной групп по трем методикам»

При низком уровне развития (63% детей в контрольной группе и 73% детей в экспериментальной) пространственной ориентировки по анализу диагностики, проведенной нами методике «Пробы Хэда». У детей нет способности ориентироваться в «схеме своего собственного тела», они не знают названия некоторых частей тела и не понимают понятий «право» и «лево», «низ» и «верх»,

«спереди» и «сзади». Нами отмечены недостатки в развитии мелкой моторики, неуверенность, неточность, неслаженность движений рук и пальцев. Также обнаружены трудности пространственной ориентации на листке бумаги, что означает низкий уровень зрительного восприятия. Кроме того, при анализе методики копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора, мы выявили низкую способность в планировании, организации действий и несформированность логических операций у школьников. Трудности в копировании фигуры указывают на нарушение зрительно–моторной координации, а невозможность вспомнить и нарисовать фигуру без образца доказывает низкий уровень развития зрительной памяти.

Методика «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова) позволила нам обнаружить нарушения в понимании вербальной инструкции, что свидетельствует о низком уровне слухового восприятия. Дети не употребляют предлоги, а в своей речи применяют слова «тут», «вот»; и жесты для указания, а также не знают названия некоторых объектов, поскольку их словарный запас и понимание ограничены.

При среднем уровне развития (37% детей в контрольной группе и 27% детей в экспериментальной) пространственной ориентировки у младших школьников с задержкой психического развития, по проведенной нами методике «пробы Хэда», есть затруднения при различении понятий «право» и «лево», «низ» и «верх», «спереди» и «сзади», после подсказки психолога, движения школьники выполняют правильно. Но движения рук и пальцев замедленны. При проведении методики копирование фигур Рея–Остеррица и Тейлора есть трудности с зеркальным восприятием и хаотичным выполнением копирования образца, без какой-либо стратегии. Все это приводит к ошибкам при ориентировке на плоскости. Что касается вербальных инструкций, то здесь, во время проведения методики «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова) у школьников выявляется использование небольшого количества

предлогов, таких как «за», «в», «на». Предлоги «из–за», «из–под» в речи не используются.

Анализируя полученные данные, мы можем сделать вывод, что у всех младших школьников с задержкой психического развития наблюдается недостаточно развитые представления о собственном теле, о пространстве и о понимании вербальных средств. Можно сделать вывод, что по всем трем методикам большинство испытуемых показали средний и низкий уровень пространственных представлений в двух группах. Высокий уровень не был выявлен.

Анализ результатов констатирующего эксперимента дал возможность нам описать особенности среднего и низкого уровня сформированности пространственной ориентировки у младших школьников 7–8 лет с задержкой психического развития.

В таблице 6 представлены особенности детей, выявленные при диагностике уровня сформированности пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития.

«Таблица 6 – Особенности пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития»

| Средний уровень | Низкий уровень |
|--|--|
| Пробы Хэда | |
| <p>– частично знают пространственные направления «верх», «низ», «спереди», «сзади»; путают «лево» и «право»; не понимают «право» и «лево» в отношении человека, стоящего напротив;</p> <p>– частично знают части своего тела, не знают названия пальцев рук.</p> | <p>– не знают пространственные направления «верх», «низ», «спереди», «сзади», «лево» и «право».</p> <p>– не знают названий частей своего тела.</p> |
| Методика копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора | |

| | |
|--|---|
| <p>– затрудняются при копировании в правильных расположениях объектов на листе бумаги;</p> <p>– нет плана действий при копировании фигуры.</p> | <p>– при копировании неправильно определяют размер объектов относительно друг друга;</p> <p>– неправильно воспринимают зрительные образы при копировании.</p> |
| <p>«Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова)</p> | |
| <p>– частично понимают простые предлоги «в», «на»;</p> <p>– не пользуются предлогами «из–за», «из–под».</p> | <p>– вербально не определяют расположение предметов по отношению друг к другу;</p> <p>– не используют предлоги в своей речи.</p> |

Проведенное диагностическое исследование подтверждает важность специализированной работы с детьми в возрасте 7–8 лет, у которых наблюдается задержка психического развития. Это означает необходимость развития всех аспектов пространственной ориентации, а также создание психолого-педагогических условий, способствующих этому процессу.

Выводы по второй главе

1. Для определения уровня пространственной ориентации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития был проведен эксперимент на базе МАОУ «Средняя школа № 45» г. Красноярск. В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте 7 – 8 лет, которые, по заключению ПМПК, имеют задержку психического развития

2. Для исследования особенностей развития пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами проводились следующие психодиагностические методики:

- «Пробы Хэда» (Г. Хэд)
- Методика копирования фигур Рея-Остеррица и Тейлора (А. Рей, П. Остерриц, Э. Тейлор и Л. Тейлор)
- «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова).

3. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у всех детей младшего школьного возраста 7–8 лет с задержкой психического развития не сформированы пространственные представления на уровне собственного тела, на плоскости и понимания ребенком вербальных средств.

Низкий уровень развития пространственных представлений выявлен у 67% младших школьников в контрольной группе и 73% детей в экспериментальной группе. Такие дети путают левую и правую стороны, а также где находится верх, низ, спереди, сзади. Они испытывают трудности с управлением пальцами и руками, не адекватно воспринимают зрительные образы при копировании и имеют ограниченный словарный запас.

Средний уровень выявлен у 37% детей в контрольной и у 27% детей в экспериментальной группе. Дети из этой группы могут ориентироваться в схеме собственного тела после подсказки психолога, зрительное восприятие несовершенно, нет стратегии выполнения задания при копировании фигуры. Активный и пассивный словарь не богат.

На основании диагностики мы выделили особенности уровней пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития:

Учащиеся с низким уровнем сформированности пространственных представлений не знали названий частей своего тела, не ориентировались в пространстве. При копировании фигуры неправильно располагали детали

относительно образца, не адекватно изображали размеры и формы фигуры и других объектов рисунка. В речи не пользуются предлогами и не понимают отношений объектов относительно друг друга. После помощи психолога задание выполняли неверно.

Учащиеся со средним уровнем сформированности пространственных представлений чаще всего допускали ошибки в пространственной ориентировке «лево-право», не могли определить правую и левую стороны у человека, стоящего напротив них. При копировании фигуры затруднялись с правильным расположением деталей и не анализировали фигуру в целом, просто хаотично заполняли ее деталями, которые рисовали в зеркальном отражении. Испытывали трудности в определении пространственных отношений предлогов – над, под, рядом, между, у. Детям сложно вербально выразить пространственные отношения между предметами. Школьники со средним уровнем не все задания выполняли самостоятельно, иногда требовалась помощь психолога. Выявленные результаты требуют своевременной помощи в формировании пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

ГЛАВА 3 СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Теоретические основы организации формирующего этапа эксперимента

Одной из главных проблем подготовки детей с задержкой психического развития к занятиям в школе и самостоятельной деятельности является обучение их пространственной ориентировке.

Человеку в жизни необходимы представления об объектах, находящихся вокруг него, для того, чтобы пользоваться ими в своей практической деятельности. Для детей с задержкой психического развития умение понимать и усваивать пространственные представления играет важную роль в их социальной адаптации.

Проведенный анализ результатов диагностики уровня развития пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития указывает на то, что дети испытывают трудности в понимании схемы своего тела и понимании схемы тела другого человека, находящегося перед ними. Кроме того, дети не умеют ориентироваться на листе бумаги и не понимают, а также не употребляют логико-грамматические конструкции, которые отражают пространственные отношения между объектами.

В нашем исследовании мы опирались на следующие принципы организации психолого-педагогических условий построения пространственных представлений детей 7–8 лет:

- принцип «от простого, к более сложному» предполагает, что наша вся работа будет строиться на усложнение заданий с детьми;
- принцип активного действия предполагает, что ребёнок сможет осваивать пространственные представления на практике;
- по принципу вариативности нами будут использованы разные виды игр и разные материалы, которые друг друга как заменяют, так и усиливают;

– принцип чувствительности означает, что во время организации предметно – развивающей среды будет учёт периодов онтогенетического развития, во время которых ребёнок начинает обладать повышенной чувствительностью к определённым видам средовых воздействий и оказывается физиологически и психологически готовым к овладению пространственными представлениями.

Общие принципы программы психологической коррекции:

– принцип научности: программа психологической коррекции должна быть основана на научных теориях и концепциях, соответствовать современным научным представлениям о развитии пространственных представлений;

– принцип системности: учитывать все основные аспекты развития пространственных представлений и формировать целостную систему знаний, умений и навыков;

– принцип активности: программа должна стимулировать активную познавательную деятельность детей, их самостоятельность и инициативу;

– принцип индивидуализации: учитывать индивидуальные особенности детей, их уровень развития, темп усвоения материала и познавательные интересы;

– принцип доступности: учитывать доступность темы для понимания, соответствовать уровню развития и возможности детей;

– принцип последовательности: коррекция пространственных представлений должна осуществляться поэтапно, от простого к сложному, с учетом логики развития;

– принцип наглядности: использовать различные средства визуализации, чтобы облегчит усвоение материала;

– принцип прочности: направленность на формирование прочных знаний, умений и навыков, которые сохранятся надолго.

Методы программы психологической коррекции:

Наглядные методы: использование картинок, схем, моделей, реальных предметов. На занятиях можно использовать кубики, конструкторы, пазлы – это позволит школьникам с задержкой психического развития создавать

пространственные модели, экспериментировать с формой, размером и расположением предметов. Макеты и модели позволят детям наглядно представить себе пространственную структуру объектов, например, макет комнаты или человеческого тела. Наглядные методы коррекции облегчат усвоение материала, повысят интерес и мотивацию к занятиям.

Практические методы: игры, упражнения, аппликация, моделирование, рисование. На занятиях по коррекции пространственных представлений необходимо включать игры с мячом, прохождение лабиринтов, поиск спрятанных предметов. Помимо развития пространственной ориентировки, дети будут развивать двигательные навыки, координацию своих движений. Во время рисования и аппликации ребенок будет учиться ориентироваться на плоскости, развивать зрительно–моторную координацию, воображение. При лепке объемных фигур из пластилина ребенок развивает пространственное восприятие и мелкую моторику. Практические методы будут создавать игровую и творческую атмосферу на занятиях.

Словесные методы: Обсуждение, объяснение, рассказывание, чтение. Такие методы играют важную роль в коррекции пространственных представлений у детей с задержкой психического развития, поскольку способствуют развитию речи, мышления и формирования абстрактных понятий о пространстве. На занятиях можно загадывать загадки, объяснять смысл пословиц, описывать и обсуждать предметы, сравнивать их между собой. Чтение художественной литературы также будет способствовать развитию пространственных представлений, например, при чтении сказки «Колобок», обсуждать кто был впереди, кто остался позади.

Программа по формированию пространственных представлений должна быть комплексной и учитывать все перечисленные теоретические основы. Это поможет обеспечить эффективность работы и достижение поставленных целей.

3.2 Содержание программы формирования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Пояснительная записка.

Программа разработана для младших школьников с задержкой психического развития с целью формирования пространственных представлений, поскольку недостаточное развитие таких представлений негативно сказывается на обучении и адаптации ребенка.

Мы разработали программу на формирующем этапе эксперимента с целью формирования пространственных представлений у исследуемой группы детей. В рамках данной программы мы использовали дидактические игры и упражнения. Коррекционная программа была адаптирована под учет возрастных, индивидуальных и психофизиологических особенностей детей с учетом их интересов.

Цель программы психологической коррекции – формирование пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития при помощи дидактических игр и упражнений.

Для реализации поставленной цели в коррекционной программе определены следующие задачи:

1. Формирование осязательных, двигательных, соматогностических процессов:

- знать части тела человека
- развитие тактильных ощущений

2. Формирование пространственных представлений о схеме собственного тела, сначала по вертикальной, а затем по горизонтальной оси.

3. Формирование пространственных представлений о взаимоотношении тела и окружающих его объектах.

4. Формирование пространственных представлений на плоскости.

5. Формирование умений понимать и использовать в речи вербальные средства, обозначающие пространственные отношения, в следующем порядке: в, за, под, около, на, над.

В коррекционной программе отражены фундаментальные принципы обучения и воспитания детей: научная обоснованность материала, развивающий подход к обучению, идея тесной связи между образовательными и воспитательными задачами, принцип взаимного интегрирования образовательных областей с учетом возрастных и индивидуально-типологических особенностей детей. Соблюдение этих принципов позволяет создать эффективную систему коррекционной работы с детьми, испытывающими трудности с пространственными представлениями.

Особое внимание уделяется игровой деятельности при построении образовательного процесса с детьми младшего школьного возраста, которая применяется согласно принципами коррекционной работы. Обучение осуществляется в результате непроизвольного внимания детей путем привлечения к деятельности, которая их увлекает.

Коррекционная работа состоит из трёх блоков:

1 блок – организационный: подготовка комплекса игровых приёмов.

2 блок – коррекционно – развивающий:

–1 этап – формирование сенсорных ощущений;

–2 этап – формирование пространственных представлений о схеме своего собственного тела;

–3 этап – формирование пространственных представлений при взаимоотношении тела и окружающих его объектах;

–4 этап – формирование пространственных представлений на плоскости;

–5 этап – формирование умение понимать и использовать в речи вербальные средства, обозначающие пространственные отношения, в следующем порядке: в, за, под, около, на, над.

3 блок – диагностический: итоговая диагностика по методикам «Пробы Хэда», методика копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора и «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова).

Педагогическая деятельность, направленная на формирование пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, использует следующие приемы: наглядное представление объектов, понятные объяснения, сравнения, задачи и вопросы для активного включения учащихся, а также повторение материала для закрепления знаний.

Мы выделили следующие педагогические критерии эффективности процесса формирования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

–обогащение с помощью методов и материала предметно – развивающей среды;

–использование дидактических пособий и игр для совместной деятельности педагога и ребёнка при организации занятий;

–использование различных методов и приёмов работы с семьями детей.

Программа по формированию пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития (12 часов, 1 час в неделю), 3 месяца. Методы и приёмы были взаимосвязаны и направлены на формирование пространственных представлений. Комплекс игр, который нами был подобран, был разделён на 5 блоков.

Форма работы:

– Индивидуальная работа с детьми;

– Групповая работа;

– Самостоятельная работа детей;

– Совместная деятельность.

Программа рассчитана на 12 занятий. Занятия проводились 1 раз в неделю с середины января по конец апреля. Продолжительность занятия 40 минут.

Наши занятия условно были разделены на этапы:

1. Знакомство с правилами игры
2. Проведение полученных знаний
3. Закрепление полученных знаний

Структура занятия представляет собой следующее:

1. Ритуалы приветствия – важно создать благоприятную атмосферу перед началом занятия.

2. Упражнение на внимание – настраивает детей на плодотворную работу и помогает улучшить эффективность занятия.

3. Основное содержание занятий включает в себя различные игры и упражнения, которые направлены на развитие пространственных представлений.

4. Двигательная разминка – помогает детям снять напряжение и расслабиться.

5. Рефлексия занятия – обсуждения итогов (что понравилось/не понравилось, что получилось/не получилось и тд.).

В таблице 7 представлено тематическое планирование занятий.

«Таблица 7 – Тематическое планирование занятий»

| Этап | Цель этапа | Период | Период |
|------|------------|--------|--------|
|------|------------|--------|--------|

Продолжение таблицы 7

| | | | |
|---|--|--------------------|---|
| 1 Этап – развитие осязательных, двигательных, соматогностических процессов. | Развивать, тренировать, улучшать сенсорный и двигательный опыт ребенка. На этом этапе ребенок узнает части своего тела, где они находятся и как называются | 3 неделя января | Занятие №1 1. Водная беседа 2. Упражнение: «Дорисуй недостающие детали фигуры» 3. Игра «Угадай часть тела» 4. Упражнение «Тянемся к солнышку» 5. Рефлексия |
| | | 4 неделя января | Занятие №2 1. Водная беседа 2. У: «Найди фигуру и зачеркни» 3. И «Рисунки на спине и на ладонях» 4. У «Подвигаем глазами» 5. Рефлексия |

Продолжение таблицы 7

| | | | |
|---|--|---------------------|--|
| 2 этап – формирование пространственные представления о схеме собственного тела по вертикальной и горизонтальной оси | Развитие представлений о пространственно м расположении частей тела по вертикальной оси (вверх, сверху, вниз, снизу) | 1 неделя февраля | Занятие №3 1. Водная беседа 2. У: «Найди две одинаковые предметы» 3. И: «Выше-ниже» и «сзади-спереди» 4. У «Тянемся к солнышку» 5. Рефлексия |
| | | 2 неделя февраля | Занятие №4 1. Водная беседа 2. У: «Проведи линии, не отрывая карандаш от бумаги» 3. И: «Право-лево» 4. У: «Подвигаем глазами» 5. Рефлексия |

Продолжение таблицы 7

| | | | |
|---|---|------------------|---|
| 3 Этап – Развитие ориентирования в пространстве относительно других объектов. | Развитие представлений о направлениях в пространстве с точкой отсчета от себя | 3 неделя февраля | Занятие №5 1. Водная беседа 2. У: «Дорисуй недостающие детали фигуры» 3. И: «Ниже меня - выше меня и «впереди меня-сзади меня» 4. У: «Тянемся к солнышку» 5. Рефлексия |
| | | 1 неделя марта | Занятие №6 1. Водная беседа 2. У: «Найди фигуру и зачеркни» 3. И: «Справа от меня - слева от меня» 4. У: «Подвигаем глазами» 5. Рефлексия |

Продолжение таблицы 7

| | | | |
|---|--|-------------------|--|
| | Развитие представлений о правой и левой сторонах тела стоящего напротив | 2 неделя марта | Занятие №7 1. Водная беседа 2. У: «Найди одинаковые предметы» 3. И: «Повтори движение» 4. У: «Тянемся к солнышку» 5. Рефлексия |
| 4 этап – формирование умений ориентироваться листе бумаги | Развивать умения ориентироваться на листе бумаги (центр листа, сверху, внизу, слева, справа) | 3 неделя марта | Занятие №8 1. Водная беседа 2. У: «Проведи линии, не отрывая карандаш от бумаги» 3. И: «Нарисуй знаки» 4. У: «Подвигаем глазами» 5. Рефлексия |

Продолжение таблицы 7

| | | | |
|--|--|--------------------|--|
| | | 1 неделя апреля | <p>Занятие №9</p> <p>1. Водная беседа</p> <p>2. У: «Дорисуй недостающие детали фигуры»</p> <p>3. И «Графический диктант»</p> <p>4. У: «Тянемся к солнышку»</p> <p>5. Рефлексия</p> |
| 5 этап – формирование умений употреблять в речи предлоги, которые обозначают пространственные отношения в следующем порядке: в, за, под, около, на, над. | Вербализация пространственно расположенных частей лица и тела. | 2 неделя апреля | <p>Занятие №10</p> <p>1. Водная беседа</p> <p>2. У: «Найди фигуру и зачеркни»</p> <p>3. И: «Мое лицо»</p> <p>4. У: «Подвигаем глазами»</p> <p>5. Рефлексия</p> |

| | | | |
|--|---|--------------------|---|
| | Вербализация пространственно расположенных предметов относительно друг друга. | 3 неделя апреля | Занятие №11 1. Водная беседа 2. У: «Найди одинаковые предметы» 3. И: «Назови, где находится яблоко», и: «Расположение предметов» 4. У: «Тянемся к солнышку» 5. Рефлексия |
| | | 4 неделя апреля | Занятие №12 1. Водная беседа 2. У: «Проведи линии, не отрывая карандаш от бумаги» 3. И: «Расположение предметов» 4. У: «Подвигаем глазами» 5. Рефлексия |

Подробно описанные упражнения и игры на развитие пространственных представлений можно рассмотреть в Приложении 3.

В процессе обучения пространственным представлениям дети также использовали пазлы, конструктор «лего», собирали мозаику, конструировали из

кубиков по схеме, играли в мяч, рисовали и разукрашивали цветными карандашами. Все игры подбирались с учётом степени сложности и были направлены на формирование пространственных представлений. Дети, при помощи данных упражнений закрепляли полученные знания.

Требования к условиям реализации программы:

- занятия проводятся в условиях кабинет психолога на базе средней школы г. Красноярска № «45», (наличие стульев и столов по количеству участников).

- пазлы, мозайка, конструктор, мячи, бумага для рисования, цветные и простые карандаши.

- демонстрационный материал.

После прохождения программы психологической коррекции у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития формируются основные понятия пространственных представлений:

- понимание схемы собственного тела;

- понимание расположения объектов относительно тела;

- понимание взаимоотношений объектов напротив;

- ориентация и анализ пространственных отношений;

- ориентировка на листе бумаги;

- понимание и использовании в речи предлогов, описывающих пространственные отношения: в, за, под, около, на, над;

- улучшение мелкой моторики, зрительного и слухового восприятия, произвольного внимания, логического мышления, развитие и связность речи.

Планируемые результаты реализации коррекционной работы:

- сформировать способность ориентироваться в «схеме собственного тела»;

- сформировать способность ориентироваться в различных направлениях в пространстве;

- сформировать способность ориентироваться на плоскости;

– сформировать способность понимать и использовать в речи вербальные средства, обозначающие пространственные отношения, в следующем порядке: в, за, под, около, на, над.

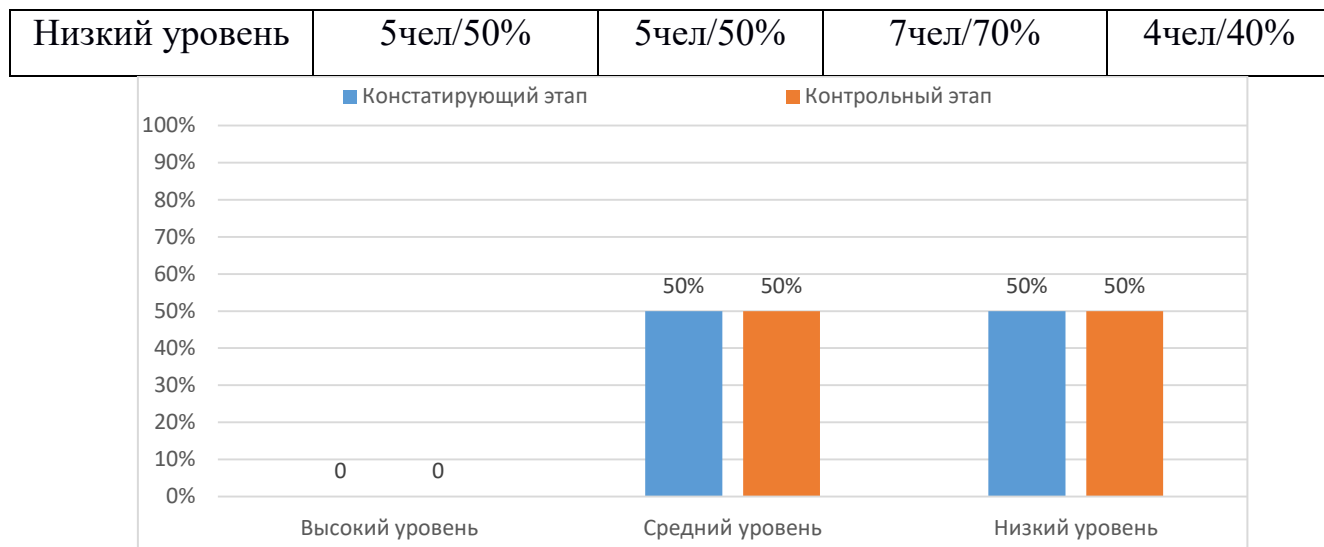
3.3 Анализ результатов контрольного этапа эксперимента

Мы провели повторную диагностику с целью проверки эффективности программы формирования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития после формирующего этапа эксперимента. Учащимся было предложено выполнить задания по ранее используемым методикам «Пробы Хэда», методика копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора и «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова).

Результаты анализа по диагностической методике «Пробы Хэда» представлены на в таблице 8, рис 8 и рис 9.

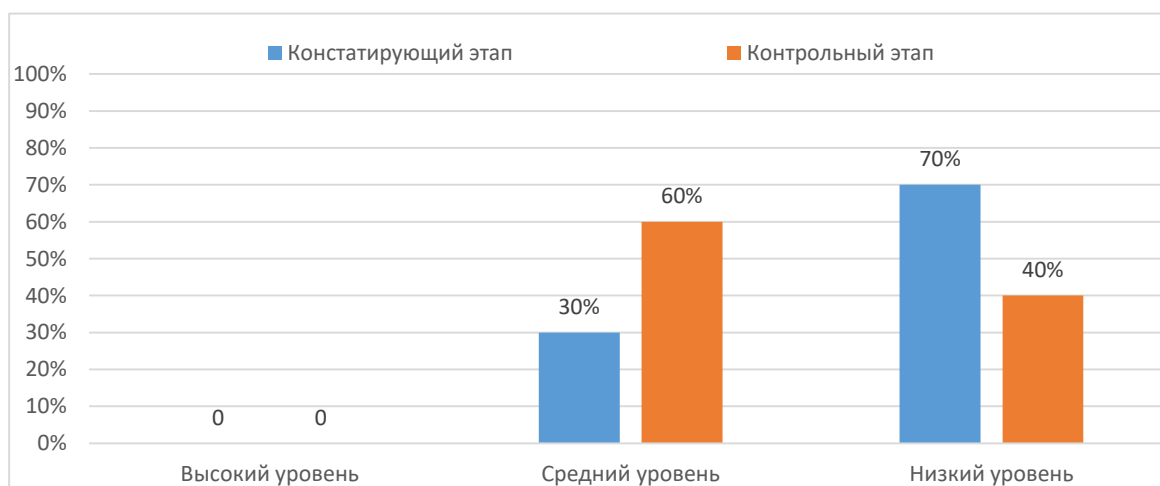
«Таблица 8 – Сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп по диагностической методике «Пробы Хэда»

| Уровень сформированности пространственных представлений о схеме своего тела | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|---|---|--|---|--|
| | Констатирующий этап (кол-во детей / %) | Контрольный этап (кол-во детей / %) | Констатирующий этап (кол-во детей / %) | Контрольный этап (кол-во детей / %) |
| Высокий уровень | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Средний уровень | 5чел/50% | 5чел/50% | 3чел/30% | 6чел/60% |



«Рисунок 8 – Результаты контрольной группы по методике «Пробы Хэда», %»

Результаты, представленные на рисунке 8 свидетельствуют о том, что показатели контрольной группы остались неизменны. Низкий уровень остался 50%. Средний уровень остался неизменным и составил 50%. Ни один ребенок не демонстрирует высокий уровень пространственных представлений. При повторной диагностике дети не ориентировались в схеме собственного тела, путали пространственные направления «верх–низ», «право–лево», движения пальцев рук вызывали сложности.



«Рисунок 9 – Результаты экспериментальной группы по методике «Пробы Хэда», %»

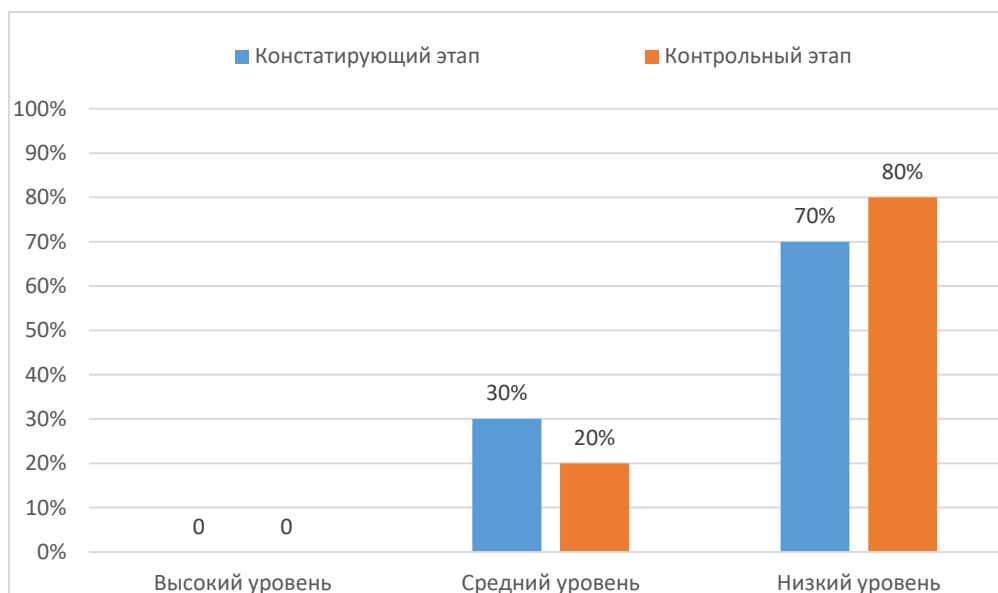
По рисунку 9 мы видим, что низкий уровень развития пространственных представлений был выявлен на констатирующем этапе эксперимента у 70% детей,

на контрольном этапе снизился и стал 40%. Средний уровень вырос с 30% до 60%. Высокий уровень не выявлен. Таким образом, мы можем установить, что в экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента увеличилось число детей со средним уровнем пространственных представлений о схеме своего тела. Школьники хорошо ориентировались в направлениях «верх-низ», «спереди-сзади». Трудности вызывали правая и левая сторона своего собственного тела и тела человека, находящегося напротив. Движения рук и пальцев были медленны, особую сложность вызвали одновременные перекрестные движения рук и поочередные движения пальцев.

Результаты анализа по диагностической методике копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора представлены в таблице 9, рис 10, рис 11.

«Таблица 9 – Сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп по диагностической методике копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора»

| Уровень сформированности пространственных представлений на плоскости | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|--|---|--|---|--|
| | Констатирующий этап (кол-во детей / %) | Контрольный этап (кол-во детей / %) | Констатирующий этап (кол-во детей / %) | Контрольный этап (кол-во детей / %) |
| Высокий уровень | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Средний уровень | 3чел/30% | 2чел/20% | 1чел/10% | 3чел/30% |
| Низкий уровень | 7чел/70% | 8чел/30% | 9чел/90% | 7чел/70% |



«Рисунок 10 – Результаты контрольной группы по методике копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора»

Анализируя данные, представленные на рисунке 10, можно отметить, что в контрольной группе произошли незначительные изменения по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Высокий уровень не был продемонстрирован ни одним ребенком. Средний уровень пространственных представлений снизился с 30% до 20%. В то же время, низкий уровень пространственных представлений по данной методике диагностики составлял 70% на констатирующем этапе эксперимента и вырос до 80% на контрольном этапе. Это свидетельствует о том, что зрительное восприятие не сформировано. Дети неправильно оценивают размеры и пространственные расположения фигур на листе бумаги.

В экспериментальной группе на этапе констатирующего эксперимента низкий уровень был отмечен у 90% испытуемых, тогда как на контрольном этапе зафиксирован уже у 70% детей. Средний уровень повысился с 10% до 30%. Однако высокий уровень также не был продемонстрирован ни одним из детей. Отметим, что при копировании рисунка дети проявляли более точно и аккуратнее рисовали фигуру и детали внутри нее, но путали направления диагональных линий, мелкие детали, в основном были нарисованы в зеркальном отражении. Все дети не пытались анализировать фигуру, а рисовали ее хаотично, заполняли внутренними

детальми в случайном порядке. При немедленном и отсроченном вспоминании возникали сложности, что указывает на низкий уровень развития зрительной памяти.



«Рисунок 11 – Результаты экспериментальной группы по методике копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора»

Сравнительный анализ результатов по диагностической методике понимание и отражение в устной речи пространственных представлений (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова) представлен в таблице 10, рис 12, рис 13.

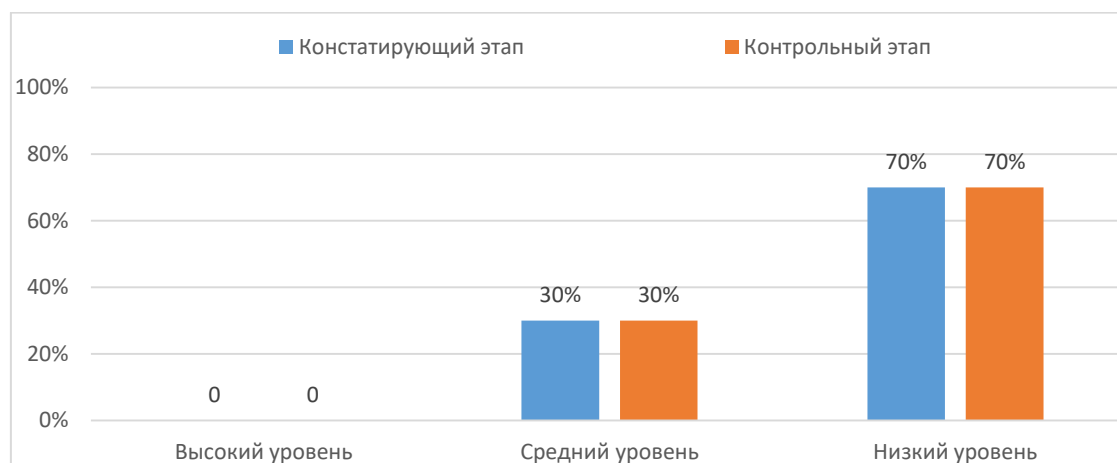
«Таблица 10 – Сравнительный анализ результатов сформированности контрольной и экспериментальной групп на понимание вербальных средств, обозначающих пространство»

| Понимание вербальных средств, обозначающих пространство | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|---|---|--|---|--|
| | Констатирующий эксперимент (кол-во детей / %) | Контрольный эксперимент (кол-во детей / %) | Констатирующий эксперимент (кол-во детей / %) | Контрольный эксперимент (кол-во детей / %) |
| Высокий уровень | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|
| Средний уровень | 3чел/30% | 3чел/30% | 4чел/40% | 6чел/60% |
| Низкий уровень | 7чел/70% | 7чел/70% | 6чел/60% | 4чел/40% |

На рисунке 12 мы видим результаты методики «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова) в контрольной группе показали, что количество детей, показавших средний (30%) и низкий (40%) уровень осталось прежним. Высокий уровень не выявлен. Испытуемые этой группы все еще испытывают трудности в вербальном выражении пространственных отношений между объектами и предметами, практически не пользуются предлогами.

Исходя из рисунка 13, мы видим, что в экспериментальной группе низкий уровень снизился с 60% и стал 40%. Средний уровень увеличился с 40% до 60%. Высокий уровень не выявлен. Большинство детей стали использовать в своей речи предлоги «на», «в», «под». Сложность вызвали предлоги «к», «над», «около», «за». Никто из детей не употреблял такие предлоги как «из–за», «из–под», «от». Дети стали понимать пространственные отношения между объектами, но путают некоторые предлоги между собой.



«Рисунок 12 – Результаты контрольной группы по методике «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова)»



«Рисунок 13 – Результаты экспериментальной группы по методике «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова)»

В таблице 11, рис 14 представлены сводные результаты по трём методикам диагностики уровня сформированности пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития.

«Таблица 11 – Результаты пространственных представлений экспериментальной группы по трём методикам диагностики, %»

| Уровень сформированности пространственных представлений по трём методикам диагностики | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|---|---------------------|------------------|--------------------------|------------------|
| | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап |
| Высокий уровень | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Средний уровень | 37% | 33% | 27% | 50% |
| Низкий уровень | 63% | 67% | 73% | 50% |

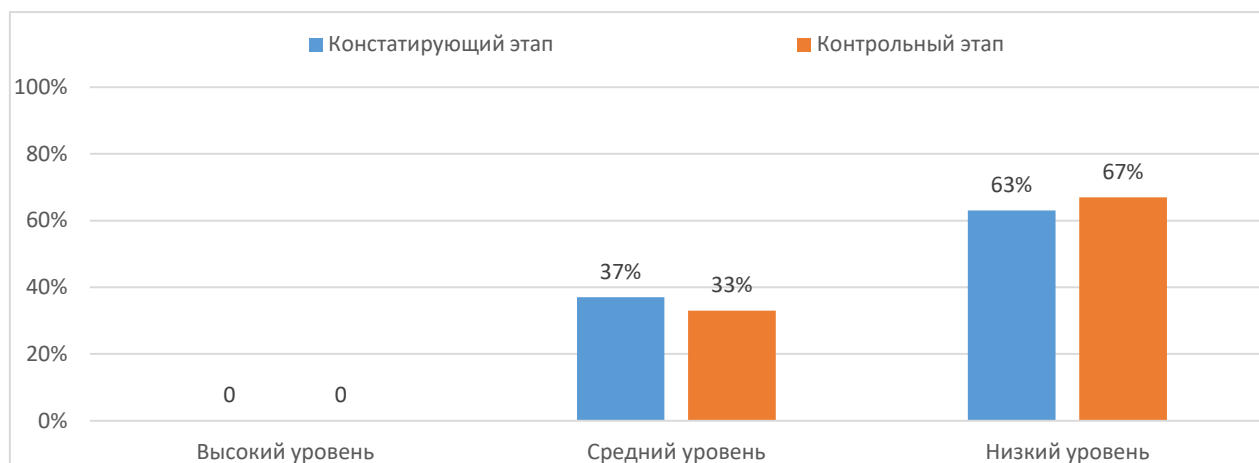
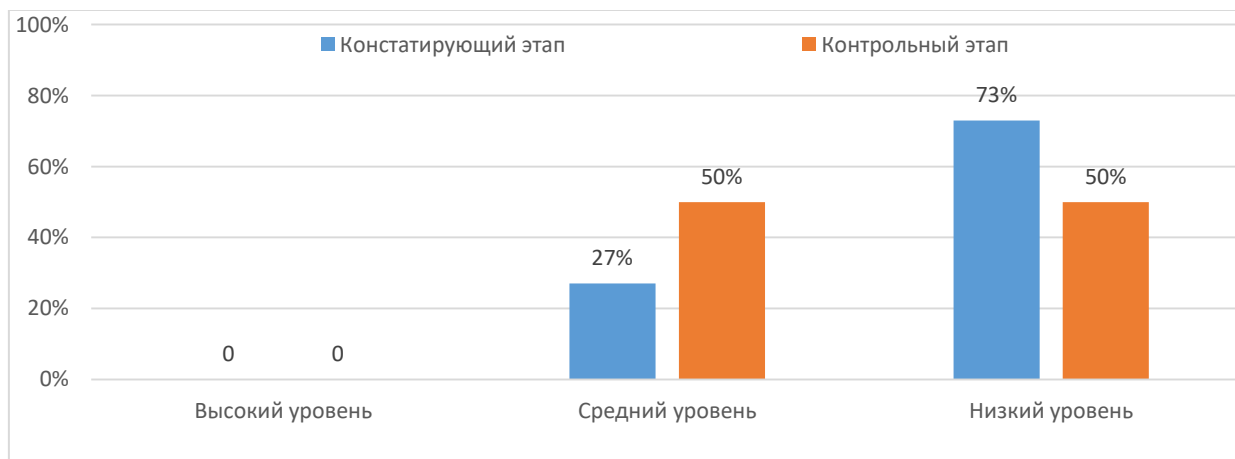


Рисунок 14 – Результаты контрольной группы по трём методикам диагностики, %

Итак, на рисунке 14 видно, что количественный анализ результатов диагностики по трём методикам диагностики показал - в контрольной группе незначительно снизились результаты. Низкий уровень с 63% повысился до 67%. Средний уровень с 37% понизился до 33%. Высокий уровень не выявлен. В целом, по группе больше половины детей имеет низкий уровень развития пространственных представлений. Школьники испытывают трудности с названием и точным определением частей своего собственного тела, навыки ориентации в пространстве и на плоскости вызывают у них трудности. Их движения неуклюжи и неточны. Когда дети срисовывают фигуру, то неправильно передают форму, размер и пропорции фигуры. В речи могут неправильно понять значение и использование предлогов, связанных с пространственными отношениями, таких как «в», «на», «под», «над» и других.



«Рисунок 15 – Результаты экспериментальной группы по трём методикам диагностики, %»

Результаты экспериментальной группы представлены на рисунке 15. Отмечается положительная динамика после проведённого формирующего этапа эксперимента. Низкий уровень снизился 73% до 50%. Средний уровень увеличился с 27% до 50%. Ни один ребенок не достиг высокого уровня пространственных представлений. Данные показатели свидетельствуют о результативности проведенного формирующего этапа эксперимента. В общем, можно сказать, что испытуемые стали лучше ориентироваться в схеме своего собственного тела, движения стали менее напряженными, в речи стали пользоваться предлогами. Однако, у детей остаются сложности с копированием фигуры и заполнением ее мелкими деталями, они путают левую и правую стороны, не используют в речи сложные предлоги «из-за», «из-под», «от».

Таким образом, результаты всех трех методик свидетельствуют о том, что количество учащихся из контрольной группы, у которых наблюдается низкий уровень пространственных представлений, увеличилось на 4%, составляя 67% от общего числа испытуемых. В то же время, средний уровень учеников снизился на 4% и составил 37%.

В результате проведенной коррекции, направленной на формирование пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития, у учащихся экспериментальной группы отмечается положительная динамика в изменении показателей пространственных представлений. Количество обучающихся со средним уровнем увеличилось на 23% и достигло отметки в 50%. Также мы обнаружили снижение количества учащихся с низким уровнем на 23%, что составило 50%. Эти результаты позволяют сделать вывод об эффективности разработанной нами программы психологической коррекции пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития.

Вывод по третьей главе

1. В результате проведенной нами диагностики младших школьников с задержкой психического развития, мы выявили средний и низкий уровень пространственных представлений. Дети с трудом ориентировались в пространстве, не понимали направлений «верх-низ», «спереди-сзади», «право-лево». Сложности вызывали копирование фигуры на лист бумаги, так как школьники не соблюдали правильные пропорции, элементы фигуры рисовали в зеркальном отражении. Вербально выразить пространственные отношения между объектами дети также не смогли.

Проанализировав данные диагностики пространственных представлений, мы пришли к выводу о необходимости проведения психологической коррекции, так как нарушения пространственных представлений будут вызывать трудности с обучением и общением у младших школьников с задержкой психического развития.

2. Для проведения формирующего этапа нами была разработана и апробирована программа коррекционной работы, направленной на формирование пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством игр и упражнений.

Целью коррекционной работы являлось формирование пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Программа состояла из 3 блоков:

- 1 – организационный,
- 2 – коррекционно-развивающий,
- 3 – диагностический.

Для формирования пространственных представлений нами был разработан тематический план коррекционной работы, в котором указаны этапы и их цель, период проведения и содержания занятий. Программа была реализована в течение

3 месяцев. После окончания формирующего этапа эксперимента нами была проведена повторная диагностика на контрольном этапе эксперимента.

3. По результатам повторной диагностики в контрольной группе – высокий уровень не выявлен, средний уровень понизился с 37% до 33%, низкий уровень повысился с 63% до 67%. Дети, как и прежде, с трудом ориентируются в собственном теле: путают правую и левую стороны, перед и зад, верх и низ. С трудом ориентируются в пространстве и на плоскости, путают направления. При копировании фигуры школьники не могут срисовать правильно фигуру по образцу. В речи не используют предлоги и наречия.

В экспериментальной группе отмечается положительная динамика в изменении показателей пространственных представлений младших школьников. Так, высокий уровень сформированности пространственных представлений не выявлен, средний уровень повысился на с 2% до 50%, низкий уровень снизился с 73% до 50%. Учащиеся из экспериментальной группы стали ориентироваться в схеме своего собственного тела, дети усвоили направления «верх–низ», «спереди–сзади», путают направление «право–лево», сложнее всего детям понимать схему тела человека, находящегося напротив. Движения стали менее напряженными, но еще медленны. Перекрестные движения и движения пальцев рук вызывают трудности. При копировании фигуры испытуемые заполняют ее в хаотичном порядке, рисуют детали в зеркальном отражении. В речи детей стали чаще использоваться предлоги «в», «на», «за», предлоги «из–за», «из–под», «от» не используют в своей речи.

После реализованной нами программы психологической коррекции в экспериментальной группе наблюдалось увеличение доли школьников со средним уровнем пространственных представлений – на 23%, в то время как количество учащихся с низким уровнем сократилось на ту же величину. Таким образом, коррекционная работа, направленная на формирование пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития, оказалась эффективна.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа посвящена изучению и формированию пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития. Рассмотрены понятие пространственных представлений, особенности их формирования у таких детей, проанализированы методы диагностики и коррекции.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что пространственные представления оказывают влияние на развитие личности ребенка и являются важным элементом готовности к обучению в школе. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития идет по общим закономерностям, но замедленно.

На констатирующем этапе мы сформировали две группы детей для определения уровня пространственной ориентировки детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В ходе исследования мы использовали следующие методики: «пробы Хэда», методика копирования фигур Рея–Остеррица и Тейлора и «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова).

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что 63% детей из контрольной и 73% из экспериментальной группы имеют низкий уровень развития пространственных представлений. Им сложно управлять своими движениями, они не знают названия некоторых частей своего тела, неадекватно воспринимают зрительные образы и не пользуются предлогами.

27% детей из экспериментальной и 37% из контрольной группы имеют средний уровень развития пространственных представлений. Могут ориентироваться в схеме собственного тела только после подсказки педагога. В задании по копированию фигуры не смогли проанализировать рисунок и срисовали его хаотично. Путают предлоги между собой и не употребляют в речи предлоги «из-за», «из-под».

Для проведения формирующего этапа эксперимента нами была разработана и реализована программа психологической коррекции, направленная на формирование пространственных представлений в экспериментальной группе детей посредством дидактических игр и упражнений. Комплекс игр, организованный в рамках программы, был разбит на 5 блоков. В процессе коррекции применялись формы работы: индивидуальная, групповая, самостоятельная работа детей и совместная с психологом.

Программа состояла из 12 уроков, проводившихся еженедельно с января по апрель. Продолжительность одного занятия составляла 40 минут.

Программа психологической коррекции была направлена на формирование у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития следующих пространственных представлений:

- формирование сенсорных, двигательных и соматогностических процессов,
- пространственных представлений о схеме собственного тела,
- пространственных представлений о взаимоотношениях тела и внешних объектов,
- умения ориентироваться на листе бумаги,
- формирование умений использовать предлоги, которые обозначают пространственные отношения: за, под, в, над, на.

Занятия проводились в игровой форме.

После завершения формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика на контрольном этапе эксперимента. В контрольной группе средний уровень пространственных представлений снизился с 37% до 33%, а низкий уровень повысился с 63% до 67%. В этой группе результаты по всем трем диагностикам снизились, а дети с трудом ориентируются в пространстве, не различают положение объектов относительно друг друга, в речи не используют предлоги.

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика. В этой группе средний уровень повысился с 27% до 50%, а низкий уровень упал с 73% до

50%. Школьники из этой группы стали лучше ориентироваться в пространстве, понимать направления движения, более точно копировать фигуры на листе бумаги, а в контексте вербального выражения пространства они описывают расположение объектов относительно друг друга и используют предлоги «под», «на», «в».

Результаты контрольного этапа показали эффективность разработанной и апробированной программы.

Пространственные представления являются базой для успешного обучения ребенка арифметике, письму и чтению. Дети с задержкой психического развития оказываются в группе риска. Поэтому необходима коррекция пространственных функций. Предложенная программа может быть использована педагогами-психологами в работе по формированию пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель и задачи выполнены в полном объеме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аббасов, М.Г. Практическое овладение учащимися вспомогательной школы пространственной ориентировкой / М. Г. Аббасов // Дефектология. -1971. - №3. - С. 70-73.
2. Аббасов, М.Г. Состояние некоторых навыков пространственной ориентировки у младших умственно отсталых школьников // Дефектология. 2017. №1. С.38 – 42.
3. Аблитарова, А.Р., Кондрашова Н.В. Пространственно – временные представления и особенности их формирования у детей старшего дошкольного возраста // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. Науч. Конф. СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 55 – 59.
4. Агаева, И.Б. Комплексное медико – социальное и психолого – педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья. Красноярск 2018. 401 с.
5. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. - М. : Просвещение, 1964. - 303 с.
6. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской.- М.: Класс, 2009.-125с.
7. Ахутина, Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // А.Р. Лурия и психология XXI века: доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия / под ред. Т.В. Ахутиной и Ж.М. Глозман. — М., 2003.
8. Ахутина, Т.В., Пылаева Н.М. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения // Нейропсихология сегодня. - М., 1995.

9. Бабенкова, Р. Д. Пространственная организация движений учащихся вспомогательной школы / Р. Д. Бабенкова, С. Ю. Юровский // Дефектология, 1971. - №3. - С. 30-32.

10. Батова, А.А. Обзор методик и приемов диагностики пространственного мышления младших школьников / А. А. Батова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 42 (384). — С. 173-175.

11. Безруких, М.М., Сонькин В.Д. Возрастная физиология. М.: Академия, 2003.

12. Брёзе, Б. Активация ослаблением интеллекта при обучении во вспомогательных школах. М.: Медицина, 2010. 240 с.

13. Венгер, Л.А. Диагностика ориентировки на систему требований в младшем школьном возрасте // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М., 1981.

14. Вовчик-Блаkitная, М. В. Развитие ориентировки в пространстве у детей дошкольного и школьного возраста / М. В. Вовчик-Блаkitная. - М. : Просвещение, 1973. - 125 с.

15. Выготский Л.С, Сборник трудов. М.: педагогика, 1983.488с.

16. Выготский, Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребёнка // Журнал Дефектология. 1996. № 6. С. 12 – 18.

17. Галкина, О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе / О. И. Галкина. - М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 89 с.

18. Гальперин, П.Я. К вопросу о формировании начальных математических понятий / П.Я. Гальперин, Л.С. Георгиев // Доклады АПН РСФСР, 1960, №1, 3.

19. Головина, Т. Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его недостатков / Т. Н. Головина // Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж. И. Шиф и др. - М. : Педагогика, 1980. - 158 с.

20.Горбачева, Л.С. Роль игры в формировании пространственных представлений у младших школьников вспомогательной школы / Л.С. Горбачева // Дефектология, 1991. - №3. - С. 36-38.

21.Гуткина, Н.И. Зона ближайшего развития и индивидуальный подход к ребенку на первых порах обучения // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. М., 1988.

22.Давайте поиграем: Математические игры для детей 5-6 лет / Под ред. А. А. Столяра. - М. : Просвещение, 1996. - 86 с.

23.Давидчук, А. Н. Дошкольный возраст: развитие элементарных математических представлений / А. Н. Давидчук // Дошкольное воспитание, 1997. - №1. - С. 72-74.

24.Давыдов, В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. -М., 1973.

25.Дети с отклонениями в развитии / Под ред. М.С. Певзнер. - М. : Просвещение, 1966.

26.Дунаева, З.М. Психологическое изучение и некоторые виды коррекции недоразвития пространственной функции у детей с задержкой психического развития / З. М. Дунаева // Проблемы диагностики задержки психического развития. - М. : Педагогика, 1985. - 352 с.

27.Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З.М. Дунаева. - М. : Советский спорт, 2006. - 144с.

28.Елецкая, О. В. Путешествие по времени и пространству / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачева. - СПб. : Речь, 2002. - 176 с.

29.Елецкая, О.В. Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие / научн. ред. О.В. Заширинская. – СПб.: «Речь», 2006.

30.Жаренкова, Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология, 1972. - №4.

31.Иванов, М.В. Пространственные представления при нормативном и нарушенном развитии // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 245 – 248.

32.Иншакова, О.Б. Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. Учебно-методическое пособие. – М.: В. Секачев, 2006.

33.Капустина, Г. М. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников с задержкой психического развития / Г. М. Капустина // Дефектология, 1994. - №4. - С. 56-62.

34.Капустина, Г.М. Формирование элементарных математических знаний и представлений у детей дошкольного возраста / Г.М. Капустина // Дефектология, 1998. - №2. - С. 22-25.

35.Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 136 с. — (Серия : Авторский учебник).

36.Корсакова, Н.К., Микадзе Ю.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. -М.: 1994.

37.Кузьмина-Сыромятникова, Н.Ф. Пропедевтика обучения арифметике во вспомогательной школе / Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова. - М. : Изд. АПН РСФСР, 1962. - 96 с.

38.Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека. М.: Издательство МГУ, 1969. С. 143.

39.Люблинская, А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А. А. Люблинская // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. - М. Известия АПН РСФСР. - 1966. - Вып. 86. - С. 53.

40.Мамайчук, И.И. Психо – коррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2010. С. 400.

41.Марковская, И.Ф. Задержка психического развития. Клинико- и нейропсихологическая диагностика. М., 1993.

42.Менчинская, И.А. Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников / И. А. Менчинская // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. - М. : Просвещение, 1971. - 272 с.

43.Михайлюк, М. М. Использование подвижных игр для развития математических способностей учащихся с ЗПР / М. М. Михайлюк // Дефектология, 1986. - № 6. - С. 28.

44.Муссейибова, Т.А. О содержании и системе работы по развитию пространственных дифференцировок у дошкольников / Т.А. Муссейибова // Дошкольное воспитание, 1973. - №9. - С. 34-43.

45.Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Под ред. Б. П. Пузанова. - М. : Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.

46.Павлова, Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т.А. Павлова. - М., «Школьная пресса», 2004. - 133 с.

47.Переслени, Л.И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей / Л.И. Переслени. - М. : Педагогика, 1984. - 161 с.

48.Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. –М.,1994.

49.Рыбалко, Е. Ф. Формирование пространства у детей / Е. Ф. Рыбалко. - М. : Просвещение, 1970. - 304 с.

50.Светлова, И. Пространство / И. Светлова. - М. : Изд-во Эксмо, 2003. - 48 с.

51.Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия : технология преодоления : пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей/И.Н. Садовникова. — М.: ПАРАДИГМА, 2011. — 279 с.

52. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие. – М., Айрис-пресс, 2007.

53. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2012. С. 208

54. Семаго, Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей, как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Н.Я. Семаго // Дефектология, №1. - М. : Школа-пресс, 2000.

55. Семаго, Н. Я. Формирование представлений о схеме тела. Дошкольный младший возраст. Демонстрационный материал / Н. Я. Семаго. - М., Айрис-пресс, 2006. - 96 с.

56. Семаго, Н. Я. Формирование пространственно-временных и элементарных математических представлений. Демонстрационный материал / Н. Я. Семаго. - М., Айрис-пресс, 2006.

57. Семаго, Н. Я. Элементарные пространственные представления в речи. Демонстрационный материал / Н. Я. Семаго. - М., Айрис-пресс, 2006. - 26 с.

58. Семёнова, М. А. Левое и правое: Тетрадь для ученика / М. А. Семёнова. - М. : ИНТ, 2000.

59. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. - М. : Издательский центр «Академия», 2002.

60. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. — 12-е изд. — М.: Генезис, 2018. — 474 с.

61. Семенович, А.В., Умрихин С.А. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. М.: Проспект, 1998. С. 445.

62. Сиротюк, А.С. Закономерности развития пространственных представлений в детском возрасте // Кафедра. 2008. № 4. С. 4 – 8.

63. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2013. С. 180.

64.Сунцова, А.В. Методы развития пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 2. С. 34 – 43.

65.Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) / Г.Е. Сухарева. - М. : Медицина, 1965. - 337 с.

66.Троцкая Е.С. Методы диагностики пространственного мышления младших школьников // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 1. С. 86-91.

67.Ульенкова, У.В., Дети с задержкой психического развития. Изд. второе, исп. и доп. / У.В. Ульенкова. - Н. Новгород: НГПУ, 1994.

68.Ульенкова, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. 2-е издание. / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. - М., Академия, 2005.

69.Хотылева Т.Ю. Методы преодоления трудностей в обучении у детей 6-7 лет с учетом особенностей развития высших психических функций // Школа здоровья, 2003, № 4. М.

70.Хотылева, Т.Ю., Береславская М.И., Галактионова О.Г., Первичное педагогическое обследование детей при поступлении в школу. // Школа здоровья, 2005, № 4.-М.

71.Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей (Изд. 4-е, исправленное и дополненное) / Л.С. Цветкова. - М. : Педагогическое общество России, 2002

72.Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? М.-Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000.

73.Ченцов, Н.Ю. Нарушения пространственных представлений при локальных поражениях мозга в детском возрасте : автореферат диссертация кандидата психологических наук. М., 1983. С. 22.

74.Шевырева, Е.Г. На рубеже веков: инклюзия через всю жизнь / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 50 – 55.

75.Шипицына, Л.М., Иванов Е.С., Данилова Л.А., Смирнова И.А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб.: Гайдарики, 1998. С. 215.

76.Шорыгина, Т.А. Учимся ориентировать в пространстве. М.: Сфера, 2004. С. 80.

77.Щербакова, Е.И.Теория и методика математического развития. М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2017. С. 392.

78.Эк, В.В. Некоторые особенности работы с учащимися вспомогательной школы, приступающими к изучению математики / В.В. Эк // Дефектология, 1984. - №2. - С. 25-28.

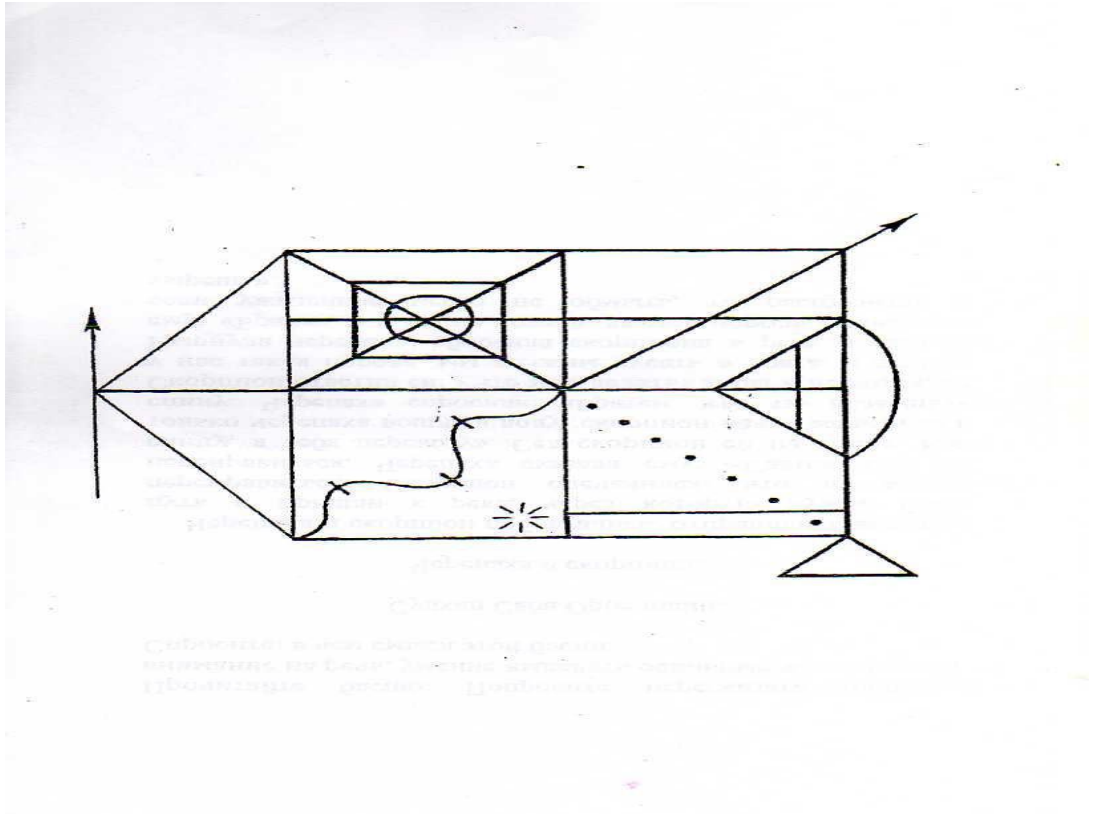
79.Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. - М. : Педагогика, 1980.

80.Яценко, Л.А. Развитие пространственного мышления школьников как важнейший фактор формирования универсальных учебных действий // Певзнеровские чтения. 2014. №1. С. 97-101.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Фигура-образец для копирования





Методика «Понимание и отражение в устной речи пространственных представлений (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова)»

Игры и упражнения на развитие пространственных представлений

1 блок. «Развитие осязательных, двигательных и соматогностических процессов».

Задание 1. Дидактическая игра «Угадай часть тела»

Цель: формирование соматогностических процессов.

Дотронуться (погладить, помассировать, потереть) до любой части тела ребенка и назвать ее, затем предложить ему показать эту часть на себе и проговорить ее название. После того как ребенок запомнит все части тела, можно играть поменявшись местами.

Задание 2: Дидактическая игра «Рисунки на спине и на ладонях»

Цель: формирование осязательных процессов.

«Нарисовать» любую геометрическую фигуру (круг, квадрат, треугольник) на ладони или спине ребенка, он должен отгадать ее.

2 блок. «Развитие представлений о «схеме своего тела»

Занятие 3. Дидактическая игра «Выше-ниже и сзади-спереди».

Цель: формировать пространственные понятия «выше – ниже» и «сзади–спереди» относительно собственного тела.

Психолог и ребенок встают напротив зеркала и вместе определяют, где то, что «выше всего» (голова) и то, что «ниже всего» (ноги, ступни). Затем задание усложняется, и ребенок находит по заданию взрослого части (например, что у тебя находится выше рта или нозови, что находится ниже бровей). В дальнейшем, ребенок сам формулирует и проговаривает задание.

Взрослый и ребенок встают возле зеркала и вместе находят части тела, которые находятся спереди и сзади. Потом это упражнение необходимо проделать с закрытыми глазами, показывая и называя части тела. В дальнейшем, ребенок сам формулирует и проговаривает задание.

Занятие 4. Дидактическая игра «Право–лево».

Цель: формировать пространственные понятия «право-лево» относительно собственного тела.

Необходимо сопоставить правую руку с правыми частями тела, например, с правым ухом или с правым коленом). Аналогично, левую руку сопоставить с левыми частями тела. Далее взрослый просит выполнить определенные действия, например: «Подними правую руку, подними левую ногу, покажи правый глаз, дотронься до левого уха». Можно обозначить правую или левую руку, надев на них браслет, для того чтобы ребенку было легче.

3 блок. «Развитие ориентирования в пространстве, которое нас окружает»

Занятие 5. Дидактическая игра «Ниже меня - выше меня и впереди меня и сзади меня».

Цель: формировать пространственные понятия «верх-низ» и «спереди-сзади» во внешнем пространстве.

Взрослый обсуждает с ребенком, что в комнате и на улице находится «выше всего» (потолок, небо) и «ниже всего» (пол, земля, асфальт).

Взрослый обговаривает с ребенком, что в комнате находится впереди (окно) и позади (дверь). Затем ребенок поворачивается и называет, что теперь впереди (дверь) и что позади (окно).

Занятие 6. Дидактическая игра «Справа от меня - слева от меня».

Цель: формировать пространственные понятия «право-лево» во внешнем пространстве.

Ребенок в комнате находит, что находится слева от него (шкаф) и что справа (стол), затем меняет свое местоположение и называет что теперь находится слева от него (шкаф) и справа (стол).

Занятие 7. Дидактическая игра «Повтори движение».

Цель: формировать понятие о схеме тела человека, стоящего напротив.

Психолог встает спиной к ребенку, оба вытягивают левую руку в сторону, затем взрослый поворачивается к ребенку лицом, и он убеждается, что у человека,

стоящего напротив «все наоборот»: право-где лево, а лево-где право. Это упражнение должно быть тщательно проработано, так как схема тела человека, находящегося напротив вызывает затруднения.

4 блок. «Развитие ориентировки в двухмерном пространстве»

Занятие 8. Дидактическая игра «Нарисуй знаки»

Цель: развивать умение ориентироваться на листе бумаги.

Психолог объясняет ребенку, где на листе бумаги находится верх, низ, правая и левая сторона. Затем ученик должен по инструкции нарисовать различные знаки в разных частях листа, например: нарисуй сверху кружок, снизу крестик, слева квадрат, а справа треугольник, в середине поставь точку. Также прорабатываются такие направления как: левый верхний угол, левый нижний угол, правый верхний угол, правый нижний угол.

Занятие 9. Дидактическая игра «Графический диктант».

Цель: развивать умение ориентироваться на листе бумаги.

Для этого упражнения нужен лист тетради в клеточку. Психолог диктует: «Одну клеточку вверх, одну клеточку вправо, две вниз» и так далее. Вначале используются простые графические диктанты, но постепенно необходимо их усложнять.

5 блок. «Развитие понимания и использования в речи логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения».

Занятие 10. Дидактическая игра «Моё лицо»

Цель: отрабатывать основные предлоги, необходимы для понимания пространства собственного тела.

Психолог задаёт ребёнку вопросы «Скажи, что находится у тебя над глазом?», «Что находится у тебя между глаз?», «Что находится под носом?». Вначале это упражнение проделывают возле зеркала, позже ребенок должен показать на себе без зеркала.

Занятие 11. Дидактическая игра «Назови, где находится яблоко».

Цель: формировать понимание и использование предлогов в речи.

Психолог предлагает ребенку посмотреть картинку и назвать где лежит яблоко относительно табурета (приложение 3).

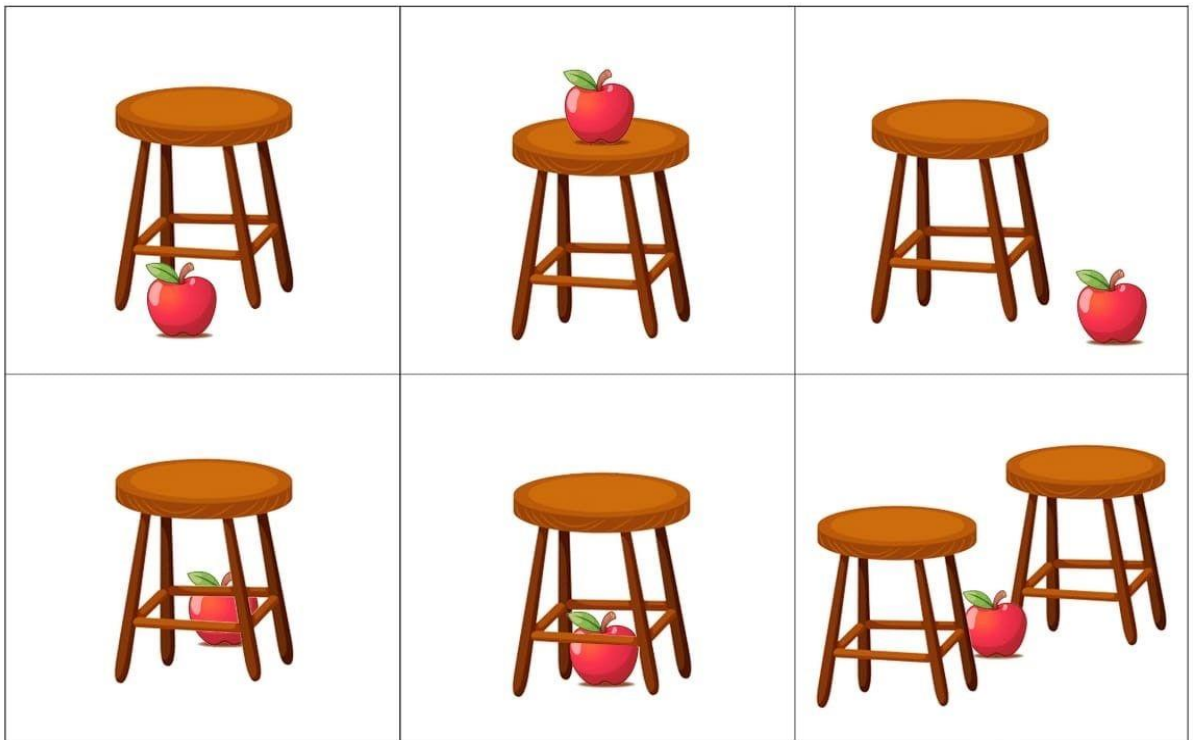
Занятие 12. Дидактическая игра «Расположение предметов».

Цель: формировать понимание и использование предлогов в речи.

В этом упражнении ребенок должен определить и назвать расположение предметов. Психолог задает вопрос «Тетрадь лежит на пенале или под пеналом?», «Ручка лежит справа или слева от листа бумаги?»

выполнять задания и анализировать полученные результаты.

Занятие 11. Дидактическая игра «Назови, где находится яблоко»



«Таблица 12 – Уровень развития пространственных представлений о собственном теле у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на констатирующем этапе эксперимента (пробы Хеда)»

| № п/п | Имя ребенка | Группа | № пробы | | | | | | | | | | Уровень выполнения |
|-------|-------------|--------|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--------------------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 1 | Полина | К | + | + | + | + | - | - | - | - | - | - | Средний |
| 2 | Данил | К | + | + | + | + | - | + | + | - | - | - | Средний |
| 3 | Ульяна | К | - | + | + | + | - | + | + | - | - | - | Средний |
| 4 | Савелий | К | + | + | - | - | - | + | + | + | - | - | Средний |
| 5 | Богдан | К | - | - | + | + | + | + | + | + | + | - | Средний |
| 6 | Ольга | К | - | - | - | + | + | - | - | - | - | - | Низкий |

| | | | | | | | |
|----|-----------------|---|---|---|---|--|--|
| 1 | Полина | К | + | | | | |
| 2 | Данил | К | | | + | | |
| 3 | Ульяна | К | | | + | | |
| 4 | Савелий | К | | + | | | |
| 5 | Богдан | К | | | + | | |
| 6 | Ольга | К | | + | | | |
| 7 | Тимофей | К | | + | | | |
| 8 | Артем | К | | + | | | |
| 9 | Захар | К | + | | | | |
| 10 | Анастасия | К | + | | | | |
| 11 | Александр О. | Э | | | + | | |
| 12 | Александр Б. | Э | + | | | | |
| 13 | Никита | Э | | + | | | |
| 14 | Кристина | Э | | + | | | |
| 15 | Арсений | Э | | + | | | |
| 16 | Артур | Э | + | | | | |
| 17 | Максим М. | Э | + | | | | |
| 18 | Илья | Э | | + | | | |
| 19 | Максим Д. | Э | + | | | | |
| 20 | Ксения | Э | + | | | | |

Примечание. Сокращения: К – контрольная группа, Э – экспериментальная группа.

«Таблица 14 – Уровень понимания вербальных средств, обозначающих пространство по методике «Обследование пространственных представлений»

(И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова) у младших школьников с задержкой психического развития на констатирующем этапе эксперимента»

| № п/п | Имя ребенка | Группа | Уровень понимания вербальных средств, обозначающих пространство | | |
|----------|-----------------|--------|--|------------------------------------|--|
| | | | Высокий уровень (1-3 ошибки) | Средний уровень (4-6 ошибок) | Низкий уровень (более 7 ошибок) |
| 1 | Полина | К | | | + |
| 2 | Данил | К | | + | |
| 3 | Ульяна | К | | + | |
| 4 | Савелий | К | | | + |
| 5 | Богдан | К | | + | |
| 6 | Ольга | К | | | + |
| 7 | Тимофей | К | | | + |
| 8 | Артем | К | | | + |
| 9 | Захар | К | | | + |
| 10 | Анастасия | К | | | + |
| 11 | Александр О. | Э | | + | |
| 12 | Александр Б. | Э | | | + |
| 13 | Никита | Э | | | + |
| 14 | Кристина | Э | | + | |
| 15 | Арсений | Э | | | + |
| 16 | Артур | Э | | + | |
| 17 | Максим М. | Э | | | + |
| 18 | Илья | Э | | | + |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---------|
| 17 | Максим М. | Э | - | + | + | - | - | - | - | - | - | - | Низкий |
| 18 | Илья | Э | + | + | - | - | - | - | - | - | - | - | Низкий |
| 19 | Максим Д. | Э | + | + | + | + | - | - | - | - | - | - | Средний |
| 20 | Ксения | Э | - | + | + | - | - | - | - | - | - | - | Низкий |

Примечание. Сокращения: К – контрольная группа, Э – экспериментальная группа.

«Таблица 16 – Уровень развития ориентировки в пространстве у младших школьников с задержкой психического развития по методике копирования фигур Рея-Остеррица и Тейлора на контрольном этапе эксперимента»

| № п/п | Имя ребенка | Группа | Уровень копирования | | | | | |
|----------|----------------|--------|----------------------------------|--|--------------------------------|--|--------------------------------------|--|
| | | | I самый низкий (1-3бал) | II ниже среднег о (4-6бал) | III средни й (7-9бал) | IV выше среднег о (10- 12бал) | V самый высоки й (13бал) | |
| 1 | Полина | К | + | | | | | |
| 2 | Данил | К | | | + | | | |
| 3 | Ульяна | К | | + | | | | |
| 4 | Савелий | К | | + | | | | |
| 5 | Богдан | К | | | + | | | |
| 6 | Ольга | К | | + | | | | |
| 7 | Тимофей | К | | + | | | | |
| 8 | Артем | К | | + | | | | |
| 9 | Захар | К | + | | | | | |
| 10 | Анастасия | К | + | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|-----------------|---|---|---|---|--|--|
| 11 | Александр О. | Э | | | + | | |
| 12 | Александр Б. | Э | | + | | | |
| 13 | Никита | Э | | + | | | |
| 14 | Кристина | Э | | | + | | |
| 15 | Арсений | Э | | + | | | |
| 16 | Артур | Э | | | + | | |
| 17 | Максим М. | Э | + | | | | |
| 18 | Илья | Э | | + | | | |
| 19 | Максим Д. | Э | | + | | | |
| 20 | Ксения | Э | + | | | | |

Примечание. Сокращения: К – контрольная группа, Э – экспериментальная группа.

«Таблица 17 – Уровень понимания вербальных средств, обозначающих пространство по методике «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова и Л.С. Цветкова) у младших школьников с задержкой психического развития на контрольном этапе эксперимента»

| № п/п | Имя ребенка | Группа | Уровень понимания вербальных средств, обозначающих пространство | | |
|----------|----------------|--------|--|------------------------------------|--|
| | | | Высокий уровень (1-3 ошибки) | Средний уровень (4-6 ошибок) | Низкий уровень (более 7 ошибок) |
| 1 | Полина | К | | | + |
| 2 | Данил | К | | + | |

| | | | | | |
|----|-----------------|---|--|---|---|
| 3 | Ульяна | К | | + | |
| 4 | Савелий | К | | | + |
| 5 | Богдан | К | | + | |
| 6 | Ольга | К | | | + |
| 7 | Тимофей | К | | | + |
| 8 | Артем | К | | | + |
| 9 | Захар | К | | | + |
| 10 | Анастасия | К | | | + |
| 11 | Александр О. | Э | | + | |
| 12 | Александр Б. | Э | | | + |
| 13 | Никита | Э | | | + |
| 14 | Кристина | Э | | + | |
| 15 | Арсений | Э | | + | |
| 16 | Артур | Э | | + | |
| 17 | Максим М. | Э | | | + |
| 18 | Илья | Э | | + | |
| 19 | Максим Д. | Э | | + | |
| 20 | Ксения | Э | | | + |

Примечание. Сокращения: К – контрольная группа, Э – экспериментальная группа.